



Casa abierta al tiempo

**Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Iztapalapa
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Estudios Organizacionales**

**Discurso, Representaciones Sociales y Narrativa en las
Organizaciones.
El Caso de tres Cuerpos Académicos de la Universidad
Juárez Autónoma de Tabasco.**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES



Presenta

Augusto Renato Pérez Mayo

07 JUN 2013

POSGRADO DE ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

Director de Tesis:

Dr. Antonio Barba Álvarez

Av. San Rafael Atlixo, No. 166,
Col. Vicerinas, C.P. 08340,
México, D.F.

Edificio H, 963
Tel. 58 04 45 00
Ext. : 2740

Lectores:

**Dr. Luis Montaña Hirose.
Dr. Ángel Wilhelm Vázquez García.**



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00128

Matrícula: 209280366

DISCURSO, REPRESENTACIONES SOCIALES Y NARRATIVA EN LAS ORGANIZACIONES. EL CASO DE TRES CUERPOS ACADEMICOS DE LA UNIVERSIDAD JUAREZ AUTONOMA DE TABASCO.

Con base en la Legislación de la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de VILLAHERMOSA, TABASCO, se presentaron a las 16:00 horas del día 25 del mes de abril del año 2013, en la UNIVERSIDAD JUAREZ AUTONOMA DE TABASCO, los suscritos miembros del jurado designado por la Comisión del Posgrado:

DR. ANTONIO BARBA ALVAREZ
DR. ANGEL WILHELM VAZQUEZ GARCIA
DR. LUIS MONTAÑO HIROSE

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretario el último, se reunieron a la presentación de la Disertación Pública cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

DE: AUGUSTO RENATO PEREZ MAYO

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó al interesado el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



AUGUSTO RENATO PEREZ MAYO
ALUMNO

REVISÓ

LIC. JULIO CESAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH

DR. JOSE OCTAVIO NATERAS DOMINGUEZ

PRESIDENTE

DR. ANTONIO BARBA ALVAREZ

VOCAL

DR. ANGEL WILHELM VAZQUEZ GARCIA

SECRETARIO

DR. LUIS MONTAÑO HIROSE



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

DR. ANTONIO BARBA ALVAREZ
DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

3 de diciembre de 2012.

COMITÉ DEL PROGRAMA DE POSGRADO
EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

Presente:

Me permito hacer de su conocimiento que he leído con interés la tesis para obtener el grado de Doctor en Estudios Organizacionales del MTRO. RENATO AUGUSTO PÉREZ MAYO, con el título **“Discurso, representaciones sociales y narrativa en las organizaciones. El caso de tres cuerpos académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”**. Después de una revisión cuidadosa de dicha tesis, concluyo que el trabajo se caracteriza por el establecimiento de objetivos académicos pertinentes y una metodología adecuada para su logro. Además, construye una estructura coherente y bien documentada, por lo cuál, considero que los resultados obtenidos de la investigación contribuyen al conocimiento del tema tratado.

Con base en los argumentos precedentes, me permito expresar mi voto aprobatorio a la tesis doctoral del Mtro. Pérez.

Agradezco de antemano su atención y me pongo a su disposición para aclarar cualquier duda,

ATENTAMENTE
“CASA ABIERTA AL TIEMPO”



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA-IZTAPALAPA

México, D. F. a 20 de febrero de 2013

DR. GERMAN VARGAS LARIOS
COORDINADOR DEL PROGRAMA DE POSGRADO
EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES

Presente,

Por este conducto me permito hacerle llegar mi comentario favorable a la tesis que para aspirar al grado de **DOCTOR EN ESTUDIOS ORGANIZACIONALES** presenta **Augusto Renato Pérez Mayo**, la cual se intitula **Discurso, representaciones sociales y narrativa en las organizaciones. El caso de tres Cuerpos Académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.**

Mi comentario se basa en una revisión cuidadosa de dicha tesis. El trabajo se caracteriza por el establecimiento de objetivos académicamente pertinentes y una metodología adecuada para su logro; presenta además una estructura consistente y se encuentra bien documentado. Los resultados obtenidos representan una aportación original al conocimiento respecto del tema tratado. Por lo anterior, me permito expresar mi voto aprobatorio a la tesis del Maestro Pérez.

Sin más por el momento, quedo de usted,

A t e n t a m e n t e
"CASA ABIERTA AL TIEMPO"

DR. LUIS MONTAÑO HIROSE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE CONTADURÍA, ADMINISTRACIÓN E INFORMÁTICA



Cuernavaca, Mor, a 19 de marzo de 2013

DOCTOR GERMÁN VARGAS LARIOS

Coordinador del Posgrado en Estudios Organizacionales, UAM - Iztapalapa

Por este medio me permito hacer de su conocimiento que una vez realizada la lectura de la tesis, para obtener el grado de Doctor en Estudios Organizacionales, del maestro **Augusto Renato Pérez Mayo** titulada: "DISCURSO, REPRESENTACIONES SOCIALES Y NARRATIVA EN LAS ORGANIZACIONES. EL CASO DE TRES CUERPOS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO", cumple con los lineamientos teóricos, metodológicos y de investigación requeridos. De igual forma, el trabajo de campo realizado por el maestro Pérez, con su estudio de los cuerpos académicos visto como parte de la dinámica que le da sentido a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, indaga en algunos aspectos coyunturales para comprender el por qué este tipo de organizaciones son relevantes en la disciplina. Sin duda, las aportaciones de la tesis contribuye en la comprensión de las problemáticas alrededor del estudio de las organizaciones locales. Por lo anterior y una vez señaladas y atendidas algunas observaciones, doy mi **voto de aprobación** para que el sustentante presente el examen de grado correspondiente.

Sin otro particular, le envió un cordial saludo,

Atentamente
POR UNA HUMANIDAD CULTA

DOCTOR ANGEL WILHELM VÁZQUEZ GARCÍA
Profesor- Investigador
Facultad de Contaduría Administración e Informática

Índice Metodológico

Tablas y Figuras	6
Resumen	9
Introducción	11
Capítulo I. Problemática de investigación	19
1.1. Problemática de investigación.....	21
1.2. Objetivos	27
1.3.1. Objetivo General.....	27
1.3.2. Objetivos específicos.....	27
1.3. Justificación.....	28
1.4. Hipótesis	38
Capítulo II. Marco teórico conceptual	41
2.1. Los Estudios Organizacionales. Evolución y proceso de sistematización.	43
2.2. La epistemología de los Estudios Organizacionales. El debate epistemológico y metodológico entre paradigmas	55
2.3. Los Estudios Organizacionales y las Teorías Construccionalistas	61
2.3.1. Conceptos, Categorías y Premisas Teóricas Fundamentales del Construccionalismo Social.....	69
2.4. Los Estudios Organizacionales y las Teorías de la Representación Social.....	81
2.4.1. Las Representaciones Sociales.....	81
2.4.2. Teoría de las Representaciones Sociales	83
2.4.3. Bases Teóricas Metodológicas de las Representaciones Sociales.....	86
2.4.4. El marco explicativo de la Sociología: La construcción social del conocimiento desde Berger y Luckmann.....	94
2.4.5. Aproximaciones al concepto de representaciones sociales.....	98
2.4.6. Las Representaciones Sociales como expresiones simbólico-culturales	104
2.4.7. Estructura y mecanismos internos de las Representaciones Sociales.....	111

2.4.8. La construcción de una representación social	119
2.5. Los Estudios Organizacionales y la Narrativa como un artefacto de investigación para la organización. Clandinin y Connelly (Narrativa Adquirida), Rossiter, Brunner (La fábrica de las historias), Polkinghorne, Czarniawska (La Narrativa en la Organización).....	122
2.6. El Discurso y las Organizaciones	144
2.7. Los Cuerpos Académicos y su influencia en la organización educativa.	179
2.7.8. Los cambios en la producción de conocimiento en las organizaciones educativas. Los Cuerpos Académicos una nueva forma organizacional.....	188
Capítulo III. Metodología	203
3.1. Metodología	205
3.1.1. Métodos y técnicas de análisis	217
3.2. Criterios de selección de 3 Divisiones y sus Cuerpos Académicos.	218
3.3. Descripción metodológica. La Investigación cualitativa.....	222
3.3.1. El estudio de caso como método de investigación en los Estudios Organizacionales.....	237
3.3.2. El método Construccinista Social.	245
3.3.3. La Representación Social como método.	253
3.3.4. La Narrativa como instrumento metodológico.....	262
3.3.5. Diseño de los instrumentos: (<i>entrevistas</i> , cuestionario, la narrativa)	279
3.3.6. Levantamiento de la información.....	289
Capítulo IV. Estudio de Caso.....	297
4.1. Descripción del objeto de estudio. La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Su historia, evolución y desarrollo. Las Divisiones Académicas de: Económico administrativo, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Básicas.	299
4.1.1. Su historia. Una perspectiva organizacional.....	301
4.1.2. Antecedentes de la División Académica de Económico Administrativa. DACEA.....	321
4.1.3. Antecedentes de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades y sus cuerpos académicos. DACSyH.....	329

4.1.4. Antecedentes de la División Académica de Ciencias Básicas.....	342
4.2. Descripción del caso. Historia, organigrama, ubicación, entre otros puntos relacionados.....	344
4.2.1. Los Cuerpos Académicos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Su llegada. Criterios de selección, acotación y distinción.	368
4.3. Reflexiones finales	377
Representaciones sobre los antecedentes de los cuerpos académicos	377
El contexto institucional y su representación.....	390
El contexto social en el que se mueven los integrantes de los cuerpos académicos.....	412
Creencias sobre los cuerpos académicos.....	421
Los valores y la ética en los cuerpos académicos	430
Percepciones y juicios sobre los cuerpos académicos.....	436
Los liderazgos y su impacto en los cuerpos académicos.....	443
Estructura de los cuerpos académicos y su relación con el entorno universitario	445
Capítulo V. Conclusión	449
5.1. Detalles finales.....	459
Bibliografía.....	475
Libros.....	476
Revistas.....	503
Referencias electrónicas.....	505
Anexos	509
Representaciones Sociales de los actores que integran los cuerpos académicos con respecto a los cuerpos académicos.....	510
Categorías, subcategorías y códigos.....	514
Guión de entrevista semiestructurada para analizar las representaciones sociales de los integrantes de los cuerpos académicos de la UJAT.	515

Figuras y Tablas

Figura 1. Mapa conceptual del capítulo I.....	20
Figura 2. Mapa conceptual del capítulo II.....	42
Figura 3. Postmodernidad	49
Figura 4. Fases del desarrollo del paradigma convencional	51
Figura 5. Sources of inspiration to organization theory	59
Figura 6. Representación de la estructura del discurso en la organización.	144
Figura 7. Los usuarios del lenguaje y el contexto.....	145
Figura 8. Cuadro construido en base a la lectura de Van Dijk.....	146
Figura 9. Perspectivas sociales del discurso.....	147
Figura 10. Criterios para el análisis del contexto.....	152
Figura 11. Relación entre el discurso y el poder	152
Figura 12. Esquema construido en base a la lectura de Mumby y Clair.....	160
Figura 13. Estudios críticos del discurso	160
Figura 14. Análisis crítico del discurso	161
Figura 15. Distinciones del análisis crítico del discurso.....	161
Figura 16. Direcciones sobre los estudios críticos del discurso organizacional ..	162
Figura 17. El discurso organizacional y el habla	164
Figura 18. Mecanismos para estructurar la realidad organizacional	165
Figura 19. El humor como una práctica de defensa	167
Figura 20. La modernidad	169
Figura 21. Visión de Lyotard entorno a la generación de conocimiento	170
Figura 22. Marcos explicativos relacionados con los estudios de la representación.....	171
Figura 23. La metáfora: el espejo y el taller.	172
Figura 24. Descripciones de la retórica y el discurso	174
Figura 25. Orientación epistemológica en la construcción de hechos.....	175
Figura 26. Combinación entre la acción y la epistemología	175
Figura 27. Intereses y acreditaciones de la factualidad de los relatos	176

Figura 28. Construcción de exterioridades	177
Figura 29. Mapa conceptual del Capítulo III.	204
Figura 30. Criterios de selección de los Cuerpos Académicos.....	220
Figura 31. Estrategias de investigación cualitativa	232
Figura 32. Técnica de elección de Ítems	285
Figura 33. Identificación de la representación social a partir del análisis relacional.	293
Figura 34. Mapa conceptual del capítulo IV.	298
Figura 35. Organigrama Divisional	323
Figura 36. Organigrama de la DACSYH.....	341
Figura 37. Porcentaje de grados de consolidación de CA en la UJAT.	376
Tabla 1. Diferencia en torno a la Razón individual y la Racionalidad Comunitaria.	62
Tabla 2. La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social	172
Tabla 3. Crisis y evolución de la investigación cualitativa	224
Tabla 4. Características y diferencias de los Paradigmas Cualitativo y Cuantitativo.....	230
Tabla 5. Instrumentos de investigación y sus características.....	236
Tabla 6. Matriz para la elección de un método de investigación social según las características del problema de interés.....	245
Tabla 7. Cuerpos Académicos y LGAC.	323
Tabla 8. Cuerpos Académicos, grados de consolidación y nivel académico.	327
Tabla 9. Cuerpos académicos, grados de consolidación y grados académicos de la división de ciencias sociales y humanidades	336
Tabla 10. Cuerpos académicos y líneas de generación y aplicación del concomimiento.....	336
Tabla 11. Cuerpos Académicos de la división de ciencias básicas.....	342
Tabla 12. Grado de Consolidación por División Académica.....	376

Resumen

La tesis revisa los discursos, representaciones sociales y narrativas de los miembros de los cuerpos académicos de tres divisiones de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; a partir de la teoría de las Representaciones Sociales como marco explicativo que destaca la importancia de los saberes, que construyen los sujetos, sus relaciones y procesos de organización. Se sustenta en dos ordenamientos conceptuales. Por una parte, se realiza la revisión sobre los saberes de los cuerpos académicos en relación a sus valores, creencias, tradiciones y juicios; que permite ponderar el estado del conocimiento sobre la organización universitaria, destacando rasgos fundamentales de las representaciones sociales, mediante la narrativa. Esto radica en el reconocimiento de las formas de pensar, hacer, ser y quehacer de la organización. El segundo ordenamiento conceptual, supone los aportes de los Estudios Organizacionales hacia el análisis interpretativo de la organización universitaria. Este esfuerzo se apoya en un diálogo permanente con las obras de Durkheim, Moscovici, Gergen, Jodelet, Abric, Farr, Castorina, Berger y Luckmann, Gergen, Potter, Shotter, Czarniawska, Bourdieu, Clark; desde las que se fundamenta la concepción epistemológica-organizacional de la propuesta. El análisis permite examinarla a partir de los sujetos, contextos problemáticos y temporalidades, de sus saberes y discursos, disciplinamiento y establecimiento, que estructuran sus prácticas concretas a través de la articulación o relación entre el núcleo central, el anclaje apropiado o dirigido y el núcleo periférico de los actores.

Introducción

Los estudios organizacionales ofrecen un abanico de posibilidades teóricas y metodológicas, alternas a la teoría organizacional y a la propia administración; toda vez que las organizaciones son cambiantes y ameritan nuevos marcos explicativos para su estudio.

Los marcos explicativos que fueron contruidos para entender, comprender o interpretar las organizaciones deben evolucionar, porque hacia adentro de la organización emergen nuevas propiedades o características, que la hacen diferente, en los tiempos y en los contextos espaciales. En ese caminar, es evidente que el objeto de estudio no es igual, porque también es cambiante, es dinámico, sin duda emergieron nuevas propiedades, nuevas características que hay que definir.

Surgen preguntas sobre, ¿Cómo hacer una reflexión o lectura diferente de las organizaciones hoy? ¿Cómo tener una mirada diferente o repensar a las organizaciones educativas? Esta pregunta es central y es uno de los hilos conductores de esta tesis. La velocidad en la que se están dando las cosas; esa articulación, esa relación de instantes sociales diversos que se han vivido, que exige ir más allá del pensamiento pausado racional, omnipotente, en donde el monismo metodológico de la ciencia positiva comprendió a la organización universitaria como objeto, estable, claramente delimitado, tal como lo visualiza la “la administración y la Teoría Organizacional”. El momento exige ir más allá de estos marcos explicativos que durante décadas han intentado explicarla sólo a partir de la medición, de lo empírico; imaginando que es posible observarla desde una pretendida correspondencia inequívoca entre las necesidades de la sociedad y la lógica de sus instituciones, es decir, desde una perspectiva de la causalidad.

¿Acaso la organización universitaria puede ser comprendida bajo el ojo de la ciencia de la medición y de los inventarios? Hacerlo así ha implicado “observarla” sólo a partir “de una cosificación”¹ (Kosic, 1967), más aún, ha implicado creer en la posibilidad misma de observarla, de conocerla por la propia construcción de los sujetos que la integran. Es necesario mirar sus sentidos sociales, sus significaciones, sus símbolos. Se deben buscar signos nuevos, y habrá que expulsar las certezas modernistas y sustituirlas por incertidumbres, pero también por nuevas posibilidades, a nuevos núcleos de inteligibilidad (Gergen, 1986, 1994).

Estas discusiones muestran más allá de la complicación que trata sin problemas la Teoría Organizacional (en adelante TO); a la complejidad de la realidad organizacional que es donde los Estudios Organizacionales aportan y en donde la administración y la TO, tienen sus límites semánticos y por tanto no pueden ya explicarla, entenderla o interpretarla. La crisis de la narrativa emanada de Galileo es evidente, las organizaciones deben mirarse más allá de la lógica de su funcionalidad, de su auditoria, de sus máquinas, de su capital económico, de los costos y balances, de sus estructuras organizacionales, de sus restricciones normativas y jurídicas.

Putnam (2002) crítica también las perspectivas que presuponen la existencia un mundo prefabricado (ready-made world), que presuponen la existencia de un Punto de Vista del Ojo de Dios (God's-Eye View) desde el que contemplarlo. Es decir, de una única descripción verdadera que captura las propiedades intrínsecas de las organizaciones y sus realidades.

Por ello es que siguiendo a Baudrillard (como se cita en Ibarra 2001), la película debe pues ser filmada a colores y al menos en tercera dimensión, observando la

¹ Que no sólo ha llevado al límite la cosificación de las relaciones humanas en las organizaciones sino que ha buscado, mediante la utilización de las nuevas tecnologías, la exacerbación de lo que se llama “el mundo de la pseudoconcreción”.

funcionalidad sólo como lo que es, como uno de los múltiples simulacros de una *realidad collage* en movimiento. Entendiendo que la organización se crea alrededor no solo de la formalidad en la misma, sino en la informalidad. Porque la realidad es la que se construye y narra.

Los Estudios Organizacionales como un encuentro de disciplinas, desde sus inicios, han tratado de responder a dos preguntas. La primera ¿cómo se construyen las organizaciones a partir de sus actores? y la segunda ¿qué hay más allá de la formalidad de la organización? De entrada, estas preguntas implican ya el uso de nuevos artefactos epistemológicos, gnoseológicos y además metodológicos para estudiar las organizaciones universitarias.

Preguntar de esa manera ya se ha hecho usual en los Estudios Organizacionales, la fatiga que caracteriza en la actualidad a la administración y a la TO; está caracterizada por la renuncia a esta tensión en su ímpetu, de hacer presente lo ausente de riqueza significativa y simbólica, con el afán de seguir practicando la investigación cuantitativa sobre la organización.

Por ello es, que la organización universitaria debe reinterpretarse con nuevos insumos cognitivos que traten desde las construcciones imaginario-simbólicas que permiten, nunca de manera fácil o definitiva, imaginar cómo es desde el sentir y el hablar de sus actores. Supone pues el uso de teorías y metodologías cualitativas.

Siguiendo la idea de Shotter, John y Winograd, y Flores (1986) sostienen, que en los estudios gerenciales ya no es necesario más o diferentes teorías, sino entender mejor la conversación y las realidades conversacionales. Los estudios gerenciales tendrán mejor suerte si funcionan como un estudio humano, basado en el conocimiento especial que se tiene “desde dentro, de lo interno” de sí mismos como seres humanos, conversacionalmente competentes. Lo importante

aquí no es radicalizar una posición, sino tener una mirada diferente sobre la organización.

Es así, que existe un conjunto de objetos del mundo que se reflejan en una superficie lisa, aunque en este caso la superficie no es de cristal sino del lenguaje. El lenguaje refleja cómo son las cosas mediante descripciones, representaciones, relatos y narrativas. Y a medida que estas descripciones, representaciones, relatos y narrativas se divulgan por el mundo de los asuntos humanos; se pueden considerar fiables, factuales o literales, o por el contrario, se pueden convertir en confusiones o mentiras sobre la ciencia y otras cuestiones mundanas (Potter, 1998). Así es el mundo simbólico, el mundo social. En este campo la verdad no tiene cabida, sólo la reflexividad a partir de una potente teorización y de esfuerzo abstracto, es como un segundo orden que se va y viene desde adentro y desde afuera y que da cuenta del quehacer cotidiano de los actores, y de su propio conocer.

Siguiendo con Maturana y Varela (1996) entorno al conocer se tiene que, "... para comprender a los seres vivos en todas sus dimensiones, y con ello comprendernos a nosotros mismos, se hace necesario entender los mecanismos que hacen del ser vivo un ser histórico." (p. 48). Es decir, estudiar y explicar un sistema no puede reducirse a mostrar las relaciones entre sus partes y las regularidades de sus interacciones hasta especificar suficientemente su organización. Se plantea entonces que el estado de un sistema está determinado por las interacciones pasadas (Núcleos Centrales) y en su conjunto por la historia de interacciones (acoplamiento estructural) (Anclajes) constantes (que establecen patrones de interacción) con el entorno (Núcleos periféricos). De este modo, la historia de interacciones a través del lenguaje y de narrativa de un sistema, es fundamental para comprender su estado y lo mismo sucede a nivel filogenético y ontogenético.

Así pues, la discusión presentada a lo largo de estas cuartillas, es el inevitable resultado de un debate entre *cuantitivistas* y *cualitivistas*. *Por un lado*, el debate se desata a raíz por los teóricos críticos a los defensores de la teoría organizacional positivista por su apego al “dato duro”, lo que no estaría reflejando en la complejidad real de los fenómenos organizacionales. Sin embargo, más allá de las posturas y preferencias metodológicas, la realidad, que no deja de constatar, es que la teoría organizacional actual está en crisis: encerrada en un círculo vicioso del que sólo saldrá en la medida en que observe e integre la forma en que otras disciplinas han superado escollos semejantes a los propios. En la medida en que supere la visión fragmentaria y reduccionista de la realidad, que sólo puede alcanzar mediante un acercamiento holista y transdisciplinario (más allá de los planteamientos multidisciplinares que plantea Hatch (1997)) que permita comprender las relaciones y dependencias recíprocas y esenciales de todos los elementos que la integran, es decir, que permita entender las emergencias que emanan de la complejidad del fenómeno organizacional.

Es así que la importancia de los Estudios Organizacionales se encuentra más allá de la propia lógica de estudio sobre el funcionamiento racional de la organización, se encuentra en saber cómo se construyen y recrean las relaciones sociales, que se presentan cada vez más como espacios privilegiados de constitución de la propia organización.

Más que pretender analizar a la organización universitaria como entidad de poder o de liderazgos administrativos o económicos formales, que puede ser explicada a partir de sí misma, está la propuesta de revisarla como espacio social en el que se desarrollan relaciones cotidianas entre actores muy diversos, es decir, una organización llamada Cuerpos Académicos.

Los Cuerpos Académicos cuentan con una narrativa enfocada internamente, en donde los detalles se organizan para presentar sucesos, desde el punto de vista de sus actores y, en consecuencia, para construir una acreditación especial del

hablante como testigo. Es decir, actores que realizan acciones que están cargadas de significados y todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio o núcleo central denominado así por Moscovici (1989); de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce, a través del anclaje y así se forme una representación social sobre el tema en discusión.

Cuerpos Académicos en los que su mundo, también se inscribe dentro del sentido común y que dicho mundo se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos, e incorporarlos a la conciencia del sujeto (Núcleos centrales y Núcleos Periféricos); y que reconocen una experiencia como novedosa como aquella para la que no se tienen tipificaciones de significado o son erróneas, lo que implica reorganizar dichas tipificaciones dentro de la organización (Representaciones Sociales).

De la reflexión y argumentación vertida en los párrafos anteriores, esta tesis se conforma como sigue.

Al escribir cada uno de los capítulos que dan forma a este documento, se ha querido mostrar la cara interpretativa de una organización educativa del sur de México, Tabasco; y con ella, exponer la construcción de la misma a partir de la representación social y la narrativa de sus miembros.

Esta tesis, es la consolidación de ideas que se forjaron a lo largo del doctorado (2009-2012); que inició con el reconocimiento de los fundamentos teóricos de los Estudios Organizacionales, por encima de las propuestas de la administración y de la teoría organizacional, marcada en el país por su pragmatismo excesivo y por su desprecio a la indagación teórica (Ibarra y Montaña, 1990) e interpretativa. Es decir, mucha practicidad empírica causalista y positivista.

La estructura del documento se desarrolló con la meticulosa paciencia del análisis entre lo que se comprendía y lo que hacía falta, hasta encontrar sólo cerca del final, su inacabable (como mencionaron en repetidas veces en todos y cada uno de los laboratorios de tesis, las y los Doctores Montoya, Cobián, Barba y Montaña) forma presente.

Dividida en cinco capítulos, el primero ha funcionado como apertura y conversación en torno a la estructura de la investigación, problematizando la situación de los cuerpos académicos, a través de la mirada de los Estudios Organizacionales.

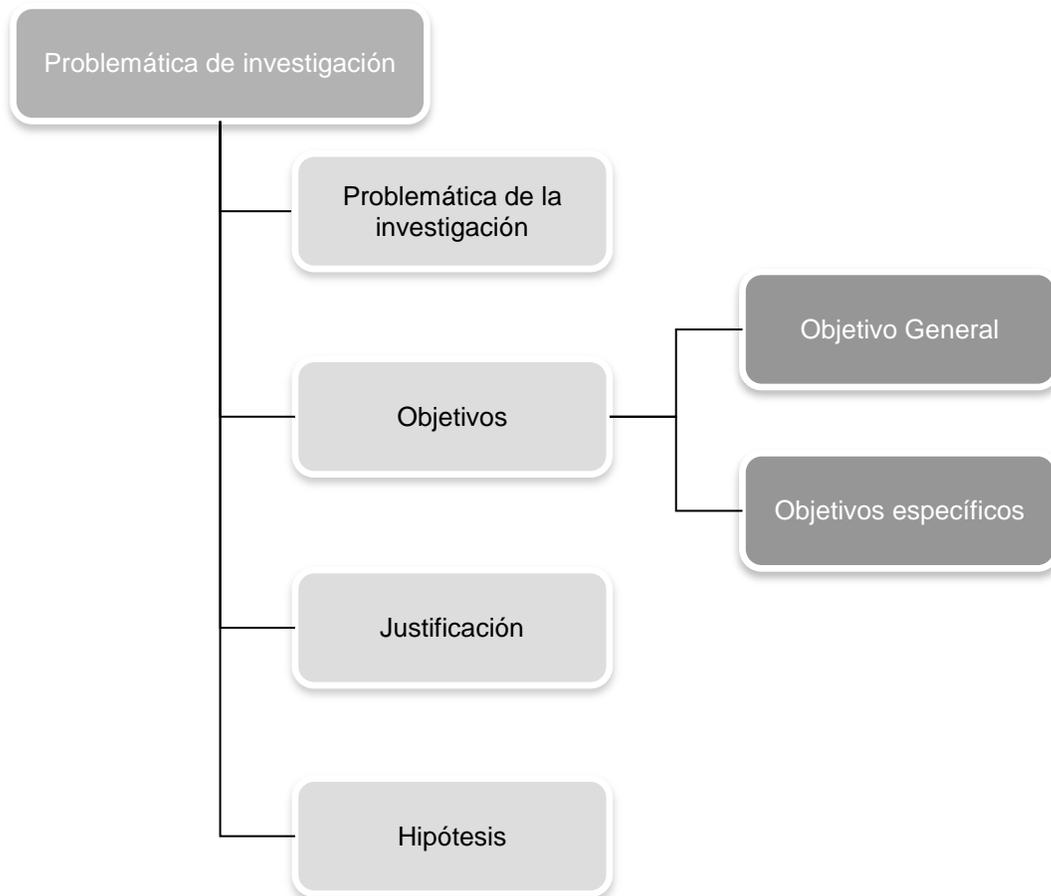
El contenido sustantivo de la obra supone un tránsito de reconocimiento, recreación y análisis. El reconocimiento se realiza en el capítulo dos en cuanto a la Naturaleza y Evolución de los Estudios Organizacionales y la proximidad teórica con las Teorías Construccionistas y de la Representación, además de la narrativa como importante instrumento metodológico, y en el capítulo tres donde se marca la metodología para el campo de análisis. En el capítulo cuatro se describe el caso de estudio, cuestión de mayor relevancia si se considera que la organización universitaria también es significación, es narrativa, es texto; se muestra también a partir de esos componentes que la re-presenta a través de los miembros de los cuerpos académicos; con un último apartado que define las representaciones sociales de los miembros de los cuerpos académicos de tres divisiones.

Finalmente el capítulo cinco, un breve final, que tiene como intención puntualizar algunas de las aperturas medulares del esfuerzo emprendido, las cuales podrían marcar en alguna medida, el futuro de los conocimientos sobre cómo se construye una organización educativa a partir de sus actores. Y saber que los miembros de los cuerpos académicos han aprendido a adaptarse a las formas y solicitudes de organismos externos y han entrado a la simulación del cumplimiento institucional, es decir, “ya le encontramos el sentido”, como dicta una narrativa.

Capítulo I.

Problemática de investigación

Figura 1. Mapa conceptual del capítulo I.



Fuente: Elaboración Propia

1.1. Problemática de investigación

Burrell, Gibson y Gareth Morgan (1985), en *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*; plantean que todas las perspectivas de ver al mundo se basan en una filosofía de la ciencia, es decir, una ontología, una epistemología y una metodología, amén de una teoría de la sociedad.

Por ello las distintas manifestaciones y formas de comunicación plasmadas en los discursos, relatos, narraciones, se fincan en una posición epistémica igual que las acciones de los individuos. La orientación epistemológica no es un interés abstracto o filosófico por la verdad, es un interés práctico y contextual en hacer que una descripción sea creíble.

Potter (1998), se pregunta ¿Cómo se construye una descripción particular y general de las organizaciones? ¿Las descripciones están estrechamente relacionadas con los detalles idiosincrásicos de los contextos? Su papel de categorización son elementos para construir una descripción. Y todo ello se concreta en la narración.

Czarniawska (1997) percibe la narración como una idea individual y social de la vida como narración, puede ser encontrada a través de la historia; la narrativa del mundo es numerable como género de prodigiosa variedad, distribuida en numerosas sustancias, llevadas a la lengua estructurada, hablada, escrita y gestos; y en el orden de mezclar todas estas sustancias narrativas están preestablecidos: mito, leyenda, fabula, novela épica, historia, drama, comedia, pintura, rima, ensayo, poético, dialogo y el tratado.

La narrativa está en cada lugar y sociedad, en cada historia del ser humano; no ha existido gente sin narrativa, el análisis estructuralista de la narrativa seguido por el manifiesto (Barthes, 1979) no promovió inmediatamente el pensamiento social, fue mejor la extensión del postestructuralismo extensivo de oposiciones del análisis

estructural, que reclamaba la atención de la narrativa para la atención general, probablemente porque los estructuralistas siguen una ambición para hacer grandes historias. Las organizaciones universitarias no están exentas de ello.

Los investigadores de las organizaciones universitarias, deben abandonar el absolutismo del discurso analítico positivista, su lógica lineal y progresiva galileana, para estar en capacidad de rescatar al sujeto perdido, utilizado y cosificado por la disciplina de la administración y de los cuerpos teóricos de la teoría organizacional.

Para eso, habría que pensar desde muy diversos registros, recuperando sus imaginarios y simbolismos, constitutivos del propio sujeto simbólico que la crea, que la *lee* y la *escribe*; exige reconocerla en la diferencia, rechazarla como unidad totalitaria, como resultado de una única literalidad que conduce a la universidad, restituyendo los localismos, las historias particulares, las realidades sumergidas, en fin, las relaciones de poder (Ibarra, 2001, p. 29-30).

Se deben cambiar esas narrativas de la generalidad por las narrativas en su particularidad. Se deben ver a las organizaciones universitarias, articulando los discursos específicos con las narrativas de la particularidad del sujeto que lo construye, que la teje.

La problemática que se presenta, se inscribe en esta línea de trabajo, pues parte del supuesto de que la organización universitaria, es un espacio atravesado por dimensiones simbólicas. En este entendido, se considera que aspectos tales como los valores, las creencias y las representaciones que orientan las acciones cotidianas de los actores universitarios, en este caso los docentes que integran los cuerpos académicos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la División de Ciencias Económico Administrativo y de la División de Ciencias Básicas; deben ser atendidas y analizadas con detenimiento con el fin de

comprender su estructura, su composición, sus valores, sus creencias, su sentido, su tejer de la realidad.

A fin de que la organización universitaria contribuya a cumplir con expectativas de climas organizacionales saludables, mayor productividad académica, condiciones laborales de sus egresados, se han de emplear, artefactos que coadyuven al desarrollo integral de cada uno de sus integrantes y, para ello, se ha elegido a las narraciones y las representaciones sociales como herramienta de mediación social y cultural.

Desde esta perspectiva, las narraciones representan la parte empírica y también un sistema integrado de conocimientos, que orientan las acciones e interacciones en la vida cotidiana.

Las narraciones, se construyen y reconstruyen en el entorno de intercambios cotidianos, en el conjunto de significados y sentidos que entran en juego en los diferentes contextos sociales, a través de ellas mismas.

Contextualizando el problema. La División de Ciencias Sociales y Humanidades, la División de Ciencias Económico Administrativa y la División de Ciencias Básicas.

Es caso de la **División de Ciencias Sociales y Humanidades**, a pesar de que ya desde su gestación como Instituto Juárez en el año 1879, se encontró que se impartían estudios de Notariado y Jurisprudencia, es hasta el 3 de Octubre de 1978, cuando se inaugura el Instituto de Derecho y Ciencias Sociales, antecedente histórico directo de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

A partir del 27 de octubre de 1979, el Instituto de Derecho y Ciencias Sociales experimenta cambios estructurales e inicia una transición hasta la creación de la

DACSyH, en 1985, debido al paulatino crecimiento de la matrícula estudiantil, con reformas curriculares y con los relevos administrativos en la estructura universitaria. Como parte de la reorganización de la UJAT. Así en septiembre de 1985, se crean las Licenciaturas de Historia y Sociología, y la Licenciatura en Educación, que finalmente pasa a pertenecer a otra División Académica en el año 1991, quedando conformada hasta la fecha solo por Derecho, Historia y Sociología, impartiendo los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

Para cumplir con su función de docencia, investigación y extensión de la cultura, y de acuerdo a los lineamientos de instancias nacionales, la DACSyH organizó su trabajo académico mediante la creación de cuerpos académicos. A la fecha los cuerpos académicos que la conforman son siete: tres de ellos consolidados y cuatro en proceso de consolidación.

El caso de la **División de Ciencias Económico Administrativas**. Al inaugurarse el Instituto Juárez, el año de 1879, entre las primeras carreras que se impartieron ya destacaba la de Comercio, primer antecedente de las carreras que hoy se imparten en la División Académica de Ciencias Económico Administrativas. Años después se lleva a cabo la creación de la carrera de Auxiliar de Contabilidad o Contador Privado en el Instituto Juárez durante 1958, misma que fue promovida por el C.P. Manuel Antonio Pérez Solís. En ese entonces el rector, el primero de la historia de la UJAT, sería el Lic. Antonio Ocampo Ramírez. En 1961, queda establecida oficialmente la carrera de Contador Público en la Universidad.

En 1963, la Escuela de Comercio es sede de la 4ta. Conferencia de Facultades y Escuelas de Comercio. En 1965 egresa la primera generación de Contadores Públicos y en 1976 se crea la Licenciatura en Administración. En 1977 da inicio la Licenciatura en Relaciones Comerciales, y en 1985, la Licenciatura en Economía.

Actualmente la División Académica de Ciencias Económico Administrativas imparte cuatro Licenciaturas, así como la Maestría en Administración, Maestría en

Administración Pública, Maestría en Fiscalización de la Gestión Pública y la Especialidad en Contribuciones Fiscales. El área de educación continúa con 12 diplomados registrados. Asimismo el área de Educación a Distancia ha entrado en un periodo de consolidación y en ésta modalidad se imparten las Licenciaturas de Contaduría Pública, Administración y Relaciones Comerciales.

En la División Académica de Ciencias Económico Administrativas los actuales programas de estudio se imparten en la modalidad de Flexibilidad Curricular, lo cual se complementa con el programa de Tutorías, tal como se ha designado por la Administración Central. En relación con otras actividades, en la DACEA se cuenta con dos publicaciones, el Boletín de la DACEA y la Revista Hitos de Ciencias Económico Administrativas.

En lo que tiene que ver con los Cuerpos Académicos, se encontraron 5, el de Estudios Organizacionales, Investigaciones Estratégicas, Desarrollo Local Sustentable, Estudios Estratégicos de Negocios e Instituciones, y Globalización de la Educación Superior y Políticas Públicas en Formación, el Cuerpo Académico de Investigaciones Estratégicas Regionales, en Consolidación.

El caso de la **División de Ciencias Básicas**. En esta División, 57 profesores investigadores de tiempo completo realizan sus funciones académicas, agrupados en 10 cuerpos académicos, de los cuales tres están en consolidación y el resto en formación. Asimismo, como resultado de sus esfuerzos, compromisos y calidad de sus trabajos de investigación, cuenta con 13 docentes adscritos al Sistema Nacional de Investigadores y 20 al Sistema Estatal de Investigadores.

Los cuerpos académicos de la División académica de Ciencias Básicas, cultivan y desarrollan un total de 25 líneas de generación y aplicación del conocimiento, acordes a los perfiles de los programas educativos y alrededor de las cuales se agrupan proyectos, actividades y estudios, con objetivos y metas de carácter académico bien definidos.

En ellos se observó la siguiente problemática a nivel de organización:

- La Organización Universitaria se piensa a partir del absolutismo del discurso analítico positivista, su lógica lineal y progresiva galileana, que provocan ausencias textuales y silencios institucionales, y la presencia de discursos ambiguos y narrativas de la generalidad. En donde lo interno y lo intersubjetivo, lo singular y lo simbólico, pierden sentido para el entendimiento de la organización.
- No se sabe cómo los integrantes de esas organizaciones, van tejiendo una trama constituida seguramente de elementos verificables, y de muchos otros que resultan de la construcción de sus propias versiones y que se convierten en su verdad organizacional.
- Existe un entramado de representaciones sociales de la realidad de los sujetos, que forman parte de los cuerpos académicos a través de sus narraciones, casi siempre disímil a los discursos que se externan en la organización que se quiere conocer.

¿Estos análisis centrados en el discurso son convincentes? ¿Cuáles son las formas en que los sujetos construyen la representación social, en la estructura de la organización a través de la narrativa?

El discurso del que construyen sus representaciones sociales, y que son plasmadas en las narraciones de cada uno de los sujetos que integran los cuerpos académicos, coexiste dentro de los muros de la organización universitaria y rigen de determinada manera, el ritmo con el cual se desarrollan las relaciones sociales. Así, estas prefiguran lo que se espera que cada una de las personas sea, es decir, el ideal.

Por un lado, se encuentran las prácticas que implican distintas construcciones del sujeto social y que se basan por ejemplo, en sus intereses y sus desafectos, o en sus acreditaciones. Por otro lado, se encuentran las prácticas que separan las

descripciones del sujeto social como actor, como por ejemplo, el empleo de un discurso empirista, la fabricación de corroboración y la organización de descripciones en narraciones. Además Bourdieu (2008), recuerda en su obra el *Homo Academicus*, que el campo universitario, es el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de las jerarquías legítimas, es decir, aquellas propiedades adquiridas que funcionan como capital para producir los beneficios específicos que el campo provee.

Es así como los diferentes individuos miembros de las organizaciones universitarias, se definen por estos criterios; constituyen grupos, toman partido en diferentes posiciones, con la intención de que se les reconozca, buscando modificar las leyes de formación de los valores característicos del mercado universitario, y acrecentar de esta manera sus oportunidades de beneficio. Todo eso en la organización.

1.2. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Conocer los modos en que se construye colectivamente una organización a través de las narraciones de los sujetos que integran los cuerpos académicos de las Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades, de Ciencias Económico Administrativas y de Ciencias Básicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; con base en los marcos explicativos del Construccinismo y la Representación Social.

1.3.2. Objetivos específicos

- Conocer cómo se construye el saber cotidiano e informal, a través de las narraciones de los miembros de los cuerpos académicos en las Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades, de Ciencias Económico

Administrativas y de Ciencias Básicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- Conocer cómo se construye el conocimiento colectivamente en los cuerpos académicos, interpretando sus ideas, discursos, actitudes y acciones de la cotidianidad.
- Conocer la manera cómo producen sus argumentos y descripciones de los hechos.
- Conocer las formas en que construyen su identidad como cuerpos académicos en la organización universitaria, ya que no solamente el "yo" y el "tú" se manifiestan en el seno de los diálogos permitidos por las relaciones humanas, sino que la identidad, ella misma, es producida por las narraciones surgidas de intercambios comunes, remitiendo, en efecto, a las narraciones del yo, a las relaciones sociales más que a las elecciones individuales.
- Hacer notar que, incluso las emociones corresponden a modos de funcionamiento social, porque ellas están insertas en secuencias y escenarios comunes organizacionales.

1.3. Justificación

“Pocos esfuerzos en términos de Narrativa en los Estudios Organizacionales existen en América Latina (Montaño, 2010).

La vida social es simbólica, y se teje al hablar, al evaluar, al interactuar con los otros. Siendo formas simbólicas reunidas en contextos intencionales convencionales, espacios particulares donde existe una relación con el otro, con los otros, donde además se teje cultura. Cultura que es producto de la relación entre el núcleo central y los núcleos periféricos definidos por Abric (1994), es decir, lo que se teje en esa relación entre sujetos sociales.

Thompson (1996), plantea que la cultura está instalada en las personas, y que la acción misma de los actores es una cuestión cultural, significativa y simbólica, la vida es así y el actor principal es el sujeto.

Muchos marcos explicativos han centrado su atención en el actor, y sus acciones en los ambientes organizacionales. Y han puntualizado en lo siguiente: interpretación de interacciones, la comunicación y los diversos intercambios que transcurren dentro de la vida cotidiana organizacional, en la identidad de los sujetos en la organización y en el conocimiento de las creencias, y otras formas de pensamiento dentro de las organizaciones.

Un denominador común se ha visualizado en todas ellas: la interpretación de los significados, que se tejen en los espacios particulares de las organizaciones a partir de sus prácticas. Prácticas que se recrean en formas distintas en los ambientes específicos, porque forman parte del conocimiento denominado “de sentido común” y además, organizacional.

Como una metodología de estudio para interpretar los conocimientos de sentido común, ha sido ampliamente utilizada la teoría de las Representaciones Sociales, que cuenta con una larga tradición en la psicología, antropología, la sociología y recientemente también en los estudios organizacionales, dado que estas representaciones, externadas por el sujeto, se refieren a algo o a alguien que tiene un significado específico para él, ya sea porque se refieren a la organización donde trabajan, a las instituciones sociales a las que pertenecen, a sus líderes, a determinados acontecimientos, a contenidos de su interés, a las normas y reglamentos a los que está sometido, a los discursos representados, entre otros.

El caso de las Organizaciones Universitarias no está exento de estas situaciones. En México, las organizaciones universitarias han sido estudiadas desde diferentes ángulos. Prueba de ello es la revisión hecha por el Dr. Ibarra, de los documentos producidos durante las últimas dos décadas del siglo pasado, en los que es

posible observar que existen cuatro grandes líneas de investigación sobre la universidad: historia, planeación, funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión) y actores (Ibarra, 2001).

De forma específica, en la línea que investiga a los actores, predominan los análisis sobre cuestiones generales como: crecimiento de la matrícula, perfil socioeconómico, participación política en movimientos estudiantiles, rendimiento escolar, trayectorias docentes, desempeño escolar, infraestructura, desempeño académico, investigación, entre otras muchas cosas más que son solicitudes burocráticas y formales de la organización.

El reto entonces es realizar observaciones organizacionales minuciosas de sus detalles, mirando al interior de los procesos internos en donde los actores, sus pensamientos y sus acciones toman un papel protagónico en el análisis.

Si bien a nivel nacional la investigación sobre la organización universitaria se encuentra en tales condiciones, en el estado de Tabasco la situación es aún más precaria: se cuenta solo con una decena de documentos que exploran alguno de los aspectos encontrados, por el Dr. Ibarra, pero no se ha estudiado aún en profundidad lo que los actores universitarios piensan respecto a su universidad, a su organización. De ahí que resulta pertinente poner la mirada en la trama y urdimbre que se teje cotidianamente en los espacios organizacionales universitarios, tejido social que permite que las estructuras organizacionales, adquieran forma y movimiento como parte del funcionamiento Organizacional.

Elaborar planes estratégicos, planes de desarrollo, elaborar diagnósticos, estudiar el clima organizacional, realizar evaluaciones, revisar la comunicación organizacional, aplicar al Sistema Nacional de Investigadores, al Sistema Estatal de Investigadores, organizarse en cuerpos académicos, en academias y sugerir propuestas, obviamente es indispensable, pero son situaciones en donde la Administración como disciplina puede resolver y en donde la Teoría

Organizacional intenta aportar, pero todo esto es insuficiente cuando no se conocen problemas específicos que sólo se pueden percibir adentrándose al mundo de los actores, a sus prácticas cotidianas y a las formas de pensamiento (representaciones sociales, creencias, imágenes) de quienes participan en la organización universitaria. La parte informal, la parte cualitativa, la subjetiva de la organización.

Al respecto, Burrell y Morgan mencionan que hay opciones que recuperan una postura subjetivista. De un lado se encuentra el *paradigma interpretativo* que, anticipado por el aporte de Silverman (1975), ha dado lugar a una amplia variedad de enfoques, que recuperan la dimensión simbólica para explicar la construcción de la “realidad” organizacional, a través de la mirada de los sujetos.

Como parte de este paradigma, es posible distinguir aproximaciones que han trabajado en el campo de la cultura en las organizaciones, incorporando propuestas de orden etnometodológico, interaccionista, constructivista, construccionista, y más recientemente, marcos explicativos que han interpretado a las organizaciones a partir del análisis del uso del lenguaje y el discurso, como modos desde los que las personas construyen el sentido de la realidad social en la que participan.

De la Garza menciona que, al asumir una *posición pluralista*, estas propuestas sostienen la existencia de discursos abiertos, caracterizados por su indeterminación o relativismo, lo que facilita diálogos y conversaciones entre aproximaciones distintas, como modo fructífero de construcción intersubjetiva de la realidad (Morgan, 1983; Hassard, 1995; Willmott, 1990). Fructífero de construcción intersubjetiva de la realidad (Morgan, 1983; Hassard, 1995; Willmott, 1990) en De la Garza (2006).

Este es el terreno en el que los Estudios Organizacionales cobran sentido para analizar la complejidad de la organización, apoyados por los discursos, las

narraciones y las representaciones sociales como artefactos teóricos y metodológicos.

Ver a los discursos, sus representaciones, a través de las narraciones como objeto de estudio y para conocer la subjetividad de los sujetos, no es un asunto de moda académica, es una necesidad impostergable para lograr interpretaciones más comprensivas de una realidad social que es difícil de entender a partir de una mirada externa, medible y superficial. Mirar hacia adentro a través de las narraciones de los miembros, se convierte en la ruta analítica. Apuntando hacia la comprensión de la constitución social de una organización, atendiendo al conocimiento de las narraciones que sus integrantes hacen y encarnan de ellas.

En este trabajo se ha elegido a una organización llamada cuerpos académicos. Entendiéndose organización como la construcción que hace el profesor Mendoza (Mendoza, 2002, p. 53):

- Una construcción colectiva, se produce en y sólo en la interacción.
- Su espacialidad resulta de la acción de sus integrantes, incluye pasado y visión de futuro.
- Desde este punto de vista, tiene un papel activo en la fijación de significaciones. Nombra y ordena al mundo, le imprime a sus actores modos de reconocer el mundo.
- No puede ser reducida a los aspectos racionales de la vida social, incluye en su definición, la emoción y la tradición; aspectos intencionales y elementos irracionales, no guarda una correspondencia necesaria con el mundo objetual.
- Es Discurso.
- Es simbólica. Su rasgo reside en la posibilidad de que los hombres puedan significar y resignificar el mundo regularmente, remitiendo a objetos o comportamientos cuya pertinencia opera dentro del colectivo

- Es dinámica. Sólo existe a condición de ser creada y recreada constantemente, al carecer de delimitación física sólo puede existir a condición de ser pensada y actuada.
- Tiene un componente narrativo. Su lenguaje no se resuelve en sí mismo. Debe ser creído, no elabora versiones verdaderas, sino verosímiles. Las organizaciones no solo crean los objetos, bienes o servicios para los que fueron hechas, crean también hechos, crean realidades. Son una narración encarnada por sus integrantes y sus artefactos.

Y finalmente...

- Es una Organización Discursiva-Narrativa, en tanto un grupo de actores sociales persigue una meta específica y que a través de la narrativa desarrolla un discurso común, alrededor de esta meta y las reglas de interacción para desarrollarla o conseguirla.
- Esta organización se hace en la narrativa de sus integrantes, a través de la narrativa construye espacios y tiempos.

Siguiendo esta aventura de la definición, según Mumby, Dennis y Clair (2000, p. 263) definen la *organización* como la colectividad social, que se produce, se reproduce y se transforma por medio de las prácticas de comunicación, habituales, interdependientes y deliberadas de sus miembros.

Estos autores plantean que cuando se habla del discurso organizacional, no se refieren únicamente al discurso que ocurre en las organizaciones. Plantean que, en cambio, estas sólo existen en la medida en que sus miembros las crean por medio del discurso, por el cual los miembros de una organización crean una realidad social coherente, que cuadra con la percepción que tienen de su propia identidad.

Siguen los autores, en términos generales, el estudio del discurso organizacional permite abordar la relación entre el habla en la organización cotidiana, y otros aspectos más amplios de la estructura y el significado social. Cuando los investigadores de la comunicación organizacional examinan el discurso de los miembros de una organización, les interesa ver de qué modo la comunicación funciona a la vez como una expresión y como una recreación de la estructura organizacional. La variedad de fenómenos comunicativos que se estudian desde esta perspectiva es muy amplia e incluye las metáforas, la narración de historias y los rituales. Para esta investigación solo se toma en cuenta la Narración.

Es necesario dejar claro que la investigación narrativa se centra en el relato como objeto de estudio, viendo cómo los individuos o grupos dan sentido a acontecimientos y experiencias mediante un conjunto de relatos, de conversaciones. En esta condición postmoderna, este tipo de investigación está adquiriendo cada día mayor relevancia en las ciencias sociales, tras la crisis de la investigación positivista convencional o la disolución del sujeto en las estructuras (por un materialismo primero y un estructuralismo después), reclamando un creciente retorno del actor y la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales. Por su parte, la pérdida de fe y credibilidad en los metarrelatos modernos (*"l'incrédulité à l'égard des métarécits"*, de que hablaba Lyotard), tanto especulativos como –sobre todo– las narrativas de emancipación, han abocado a refugiarse en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales, que tienen un potencial para representar la experiencia vivida. (Bolívar, 2002). La verdad no está más en el centro de la teoría científica, sino que la verdad aparece y se manifiesta en los márgenes, es decir, en el saber narrativo.

Explicando un poco más esta cuestión. Lyotard (1998) distingue dos pragmáticas en la narrativa: la del saber narrativo y la del saber científico. El saber científico exige ser denotativo, tener enunciados verificables, ser verdadero y debe estar legitimado por el lenguaje, por los discursos construidos a su alrededor. Alude a un tipo de pragmática discursiva menos lírica y más referencial. Necesita de

sujetos con formación similar para ser comprendido y necesita luego el acuerdo de la comunidad científica para convertirse en saber científico. El saber científico utiliza un metalenguaje, o sea un lenguaje no natural, indirecto. En cambio el saber narrativo que alude a los relatos del conocimiento de la tradición y del saber popular, admite una pluralidad de juegos de lenguaje y utilizando el relato como la expresión por excelencia de ese saber, el lenguaje natural, le incorpora lo simbólico y connotativo; es decir, lo subjetivo.

En fin, un cierto desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales, ya fueran sociológicos o históricos, ha hecho emerger con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de su conocimiento práctico personal, de sus ciclos de vida o identidad profesional.

Ya Geertz y otros han planteado que en un mundo globalizado, la gente siente una necesidad imperiosa de individualizarse, de contar con referentes identitarios, donde el refugio en el propio yo se convierte en un asidero seguro. En esta situación, el llamado *giro narrativo* ha emergido como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la organización, de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. El enfoque hermenéutico o interpretativo en ciencias sociales y, dentro de él, el enfoque biográfico-narrativo y sus metodologías correspondientes, se han ido volviendo crecientemente más seductores (Geertz, 1994; Polkinghorne, 1988; Ricoeur, 1995; Clandinin, 2006) en Bolívar (2002).

Por ello es, que además de una metodología de recogida/análisis de datos, la investigación biográfico-narrativa, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento organizacional.

Y en todo caso, lo importante no es demostrar bajo principios de causalidad una correspondencia entre el Discurso, la Representación Social y la narrativa. Lo que

interesa en esta investigación es conocer las razones que permiten los usos argumentativo/estratégicos de los actores, en cualquier sentido.

Este análisis pretende trascender al limitado marco de la tipificación de principios causalistas, como lo hacen los metarrelatos basados en la perspectiva de las teorías positivistas, como la estructural funcionalista como postura dominante en los Estudios Organizacionales, en donde las organizaciones son realidades naturales que pueden ser observadas a partir del método hipotético-deductivo y que tiene como intención descubrir relaciones causales, que explican sus comportamientos para arribar a conclusiones generales (Donalsond, 2001); para adentrarse a las tramas de significación que realmente operan al interior de la organización.

Por ello es que se toma a la organización denominada cuerpos académicos como componente de estudio, tratando de conocer los procesos de su constitución a través de sus creencias, tradiciones, juicios, valores, percepciones y su toma de decisiones. Es decir, cómo los integrantes de la organización van tejiendo una trama constituida seguramente de elementos verificables, y de muchos otros que resultan de la construcción de sus propias versiones y que se convierten en su verdad organizacional.

Es cierto que existen múltiples artefactos teóricos y metodológicos para estudiar a las organizaciones, pero citando a Mendoza (2002, p. 55) "... se podrá objetar acerca de la elección de la perspectiva elegida cuando en el campo hoy día se ofrecen una gran cantidad de posibilidades y rutas analíticas, pero como sostiene Czarniawska (ibíd.), la narración no es la única ruta, pero hoy se tiene a la mano y se puede explorar. Si se agrega a esto la ausencia de trabajos inscritos en esta ruta en las latitudes disciplinares y geográficas, el estigma de la insularidad le imprime su propio encanto". Más que suficiente para iniciar esta aventura de la narrativa y aplicarlas en las organizaciones de Tabasco.

Es cierto que poco se suele mirar, las dimensiones de las estructuras esquemáticas o superestructuras, las cuales suelen corresponder tanto a componentes mayores del discurso como a las reglas en que ellos se ordenan convencionalmente. Algunas preguntas en este nivel son: cómo los usuarios del lenguaje construyen sus textos y conversaciones; cómo construyen la coherencia para sus discursos; y cómo introducen, encabezan y cierran sus discursos (Van Dijk, 1997). Discursos que quedan empíricamente reflejados en las narrativas (Ochs, en Van Dijk, 1997), se analizan las estructuras narrativas y argumentativas.

En la dimensión de la narrativa, ésta se asume como una actividad necesaria del hombre, que le sirve como medio para retener las experiencias en la memoria, de modo que ésta involucra el pasado, pero también el presente y el futuro. Dada su naturaleza colectiva, también ayuda a instanciar identidades sociales e individuales. La narrativa «tiene la capacidad de limitar, en verdad, aprisionar o expandir y transformar la psique humana» (Ibídem: 1997).

Parte muy importante de todo esto, es la relación entre cómo los usuarios producen e interpretan discursos; se enfatiza que los procesos mentales son constructivos, esto es, las representaciones de un texto no son una copia del mismo, sino el resultado de procesos estratégicos de construcción que involucran no sólo elementos del texto, sino también lo que se conoce del contexto y creencias que se tienen antes de empezar a comunicarse (Núcleos Centrales y Periféricos). Así, al comprender un texto, los usuarios construyen representaciones mentales (modelos mentales) del texto, esto en interacción con el contexto en el que éste se produce, es igual a lo que sería la representación social, ello implica desde ya un modelo mental social. Estos modelos, por otra parte, también son el soporte en el proceso de producción (Graesser, Gernsbacher y Goldman: 1997).

Por ello es que el discurso, es una forma de *uso del lenguaje*, pero, además, se incluyen en su definición algunos componentes como son: *quién* usa el lenguaje,

cómo, por qué y cuándo. Así, éste puede entenderse como un *evento* por el cual se *comunican* ideas, creencias o emociones, que como se ha visto en párrafos anteriores, suele usarse la narrativa. También se sugiere que, al participar en estos eventos comunicativos, los participantes interactúan y utilizan la narrativa, de modo que el discurso puede describirse como una forma de *interacción* en situaciones sociales narradas.

De lo anterior se puede concluir que el discurso puede estudiarse desde varias dimensiones: como uso del lenguaje, como comunicación de creencias (cognición) y como interacción en situaciones sociales narradas. Por ello no es raro que se involucren varias disciplinas para su estudio: por lo menos, la lingüística, la psicología y las ciencias sociales. (Van Dijk: 1997)

1.4. Hipótesis²

Más que tratar de verificar, demostrar, comprobar, rechazar o aceptar hipótesis como lo hacen las investigaciones de corte cuantitativo, solo sirven en este caso como un artefacto guía de la investigación.

H1. Los discursos y representaciones sociales a través de las narraciones de los docentes que integran los cuerpos académicos, constituyen elementos importantes para el conocimiento organizacional en la Organización Universitaria: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

H2. Los Cuerpos Académicos se construyen no solamente en la formalidad de sus relaciones instituidas, sino en la informalidad de sus deseos, emociones, sus creencias, sus significaciones, a través de sus narrativas.

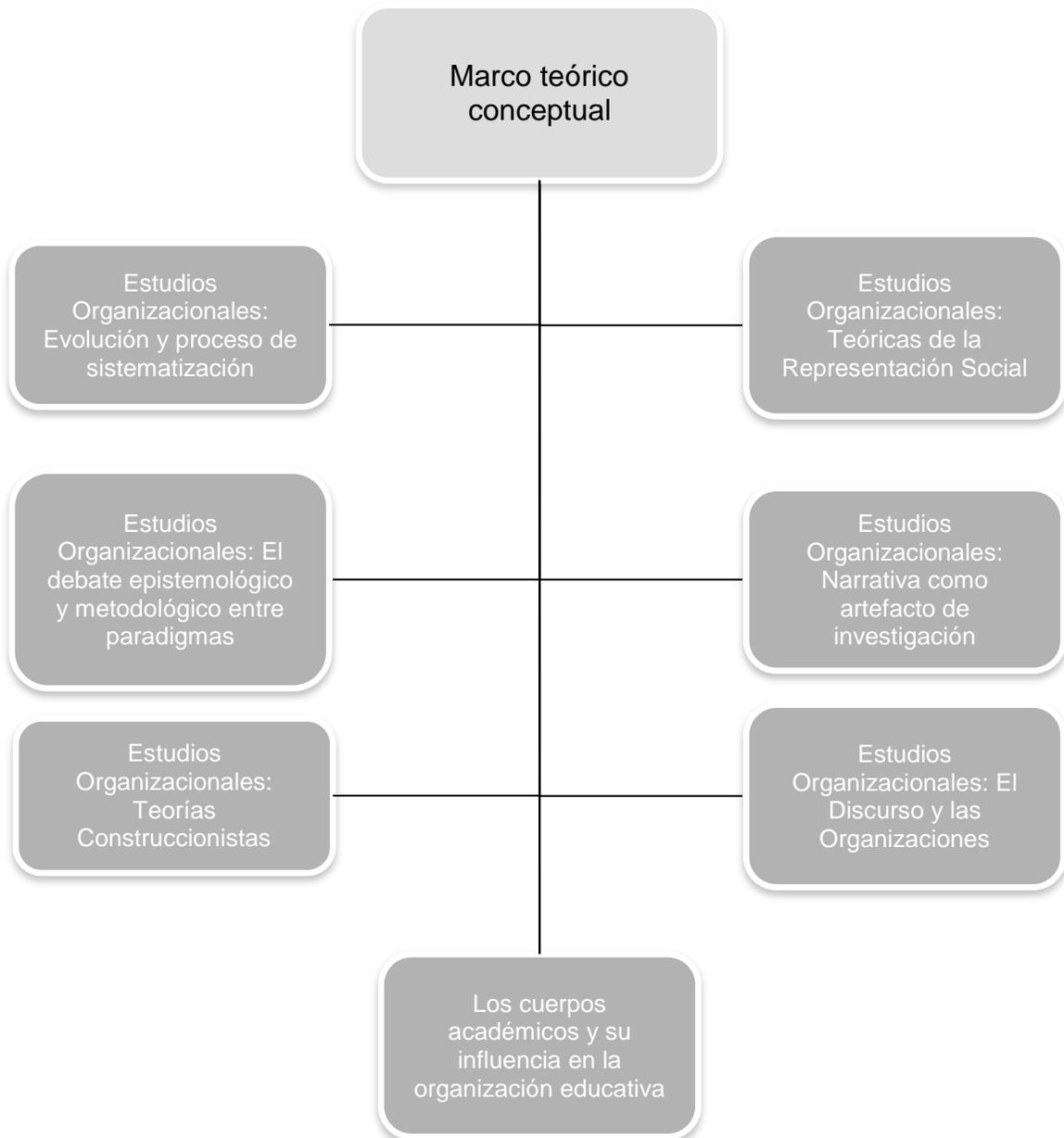
² Se usó en base a Briones en el sentido de que se usa solo como una orientación general para reforzar la dirección que tiene que seguir una investigación, pero no es una obligación metodológica usarla y se puede prescindir de ella sin problemas porque en las investigaciones cualitativas sin hacer suposiciones por adelantado. Briones G. "Métodos y Técnicas de Investigación". Trillas 1995.

Hasta aquí, se han planteado los principios básicos de toda investigación. Ahora corresponde teorizar sobre los marcos explicativos que guiaran el proceso.

Capítulo II.

Marco teórico conceptual

Figura 2. Mapa conceptual del capítulo II.



Fuente: Elaboración Propia

2.1. Los Estudios Organizacionales. Evolución y proceso de sistematización.

La organización ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, y a la par de ello, se van generando nuevos enfoques, que desde el punto de vista ontológico y epistemológico han realizado los estudiosos de la organización. Esta situación ha provocado una gran proliferación de enfoques o paradigmas para explicarla, siendo causa de esto la complejidad de la organización, como bien lo señala Ibarra (2000, p. 53).

Dentro de esos marcos explicativos se encuentran propuestas como las que a continuación se mencionan:

La organización estudiada desde las metáforas. En tanto también se ha considerado que la organización puede ser comprendida a través de metáforas, que como señala Montaña (1998) “el estudio de las metáforas ha sido recientemente incorporado a los estudios organizacionales, más como una herramienta metodológica que como el reconocimiento de un fenómeno social complejo”. Se relacionan implícitamente con las diferentes teorías que se han desarrollado dentro de los diversos paradigmas de la teoría de la organización.

En esta misma línea se inscriben los aportes de Barba y Solís (1997), que señalan la existencia de tres metáforas en los estudios organizacionales: mecánica, orgánica y cultural, es decir, momentos por los que han pasado los marcos explicativos para el estudio de la organización. Además de la propuesta de Ibarra y Montaña (1990), donde señalan la base material, base teórica, base operativa, la última etapa de crisis y reformulación. Aportes que permiten no solo entender los procesos teóricos y avances metodológicos, sino también pueden ser exportados para el análisis de otras dimensiones en la ciencia y en la cultura. Estos aportes se detallan más adelante.

También Morgan en *Images of Organization* (1997), relaciona las metáforas con las representaciones y las define como representaciones sociales de lo que se quiere organizar, junto a los textos y los juegos del lenguaje.

La incorporación de la categoría de análisis de la cultura corporativa es un ethos³ creado y sostenido por los procesos sociales, imágenes, símbolos y rituales que modelan las prácticas y valores del poder que se ejerce, caracterizando las organizaciones como burocracias o tecnocracias y definiendo el estilo particular de las reglas políticas, cuyas expresiones se presentan en asuntos que aparecen como neutrales: liderazgo, autonomía, participación, relaciones empleador-empleados y la composición del consejo directivo.

Cada una de las situaciones a “organizar” constituye una metáfora diferente, una derivación figurativa de cómo se construye la vida en la organización alrededor de distintas nociones del trabajo, ocio, rutinas, autoridad, que convierten a las organizaciones en mini sociedades con imagen propia (cerebros, máquinas, sistemas políticos, sistemas autopoieticos, sistemas de autorregulación, sistemas de equilibrio, sistemas de acoplamientos estructurales ortogonales).

En esta misma línea de análisis, Barnard (1968) introduce, además de las funciones del ejecutivo, el concepto de cooperación al plantear que las organizaciones son por su propia naturaleza sistemas cooperativos, no pueden dejar de serlo como sistemas sociales denominados “organizaciones”, y los elementos mínimos requeridos para que exista una organización son: la finalidad, la estructura social y, el propósito común como bienestar, junto a la voluntad y las relaciones.

Latente son desde el inicio hasta hoy, los preceptos de la corriente racionalista en los estudios sobre la organización; la teoría positivista de la organización

³ El ethos refiere los componentes éticos y deontológicos de la cultura

evoluciona a la luz de los clásicos de la administración, incorporando los aportes de las relaciones humanas. Puntualiza en los aspectos de la tecnología de programación de decisiones, formalización de actividades y control de las conductas de los miembros de la organización, pero deja de lado los aspectos informales, las relaciones de poder, el conflicto de intereses y la influencia del contexto. Durante las décadas de 1940, 1950 y 1960 predominan en el campo organizacional: el institucionalismo, la teoría de las decisiones y las relaciones humanas. Su germen lo constituyen las obras de Barnard (1938) y Weber (1947).

Como se menciona en párrafos anteriores, las categorías como Sistema Cooperativo, Sistemas Abstractos, Equilibrio Externo e Interno, Estructura Formal Compleja, Organización Formal e Informal (Barnard, 1938) entre otras, permitieron la conceptualización de la función del ejecutivo como elemento dirigente, es decir, líderes que han de entender la organización como un Sistema Cooperativo que está en una relación sistemática específica, por la razón de la cooperación de dos o más personas para obtener un objetivo común, con la finalidad de tomar decisiones precisas y claves como contribución e incentivo para cada miembro y, la del sistema organizativo formal, así lo refiere Barnard.

Para Barnard, las organizaciones son por naturaleza sistemas cooperativos y no pueden dejar de serlo (Barnard, 1968). Excluye el conflicto, la coordinación obligatoria y los incentivos financieros. Es necesario a la par de Barnard las propuestas del sociólogo Weber, en donde las personas cooperan obligadas por la jerarquía de autoridad y por la separación entre puesto y persona. Ambos coinciden en definir a las organizaciones como un sistema impersonal o supraindividual de coordinación de fuerzas o actividades, lo que hace que las organizaciones sean más racionales que los individuos. Simon y March (1958) desarrollan y concilian las ideas de Weber y Barnard, sosteniendo que una organización es un conjunto de personas y lo que la organización hace es realizado por personas, pero éstas poseen una racionalidad limitada y por tanto su comportamiento puede ser controlado por la organización.

Estos comportamientos controlados configuran la estructura organizacional. La autoridad, la comunicación y la formalización o programación de las decisiones y las actividades (tecnología), son los medios para controlar estos comportamientos. La organización define los objetivos y metas. El conflicto es visto por estos autores como un problema impersonal, como un conflicto de metas. La rigurosidad sistémica de Barnard (1938) en la Teoría de la Organización (TO), sigue presente en la actualidad.

Más allá de Barnard y la descendencia con Weber, Stogdill (1967) plantea que la organización es cosa mucho más compleja de lo que suponen muchos sistemas teóricos. Su perspectiva sistémica tuvo gran aceptación en el ámbito de la TO, empero presenta diversas ausencias teóricas de otras perspectivas. Ésta se presenta con Stogdill como una herramienta metódica para integrar diversas variables en dimensiones diferentes. Lo que permite considerar que, en este sentido, el enfoque sistémico fue y es muy importante para el desarrollo de la TO. Las diferentes dimensiones presentadas por Stogdill ilustran diferentes perspectivas paradigmáticas en su intento de efectuar una estructura de la TO. Estas dimensiones fueron previstas por Barnard, aunque éste no profundizó en su análisis. Ambos autores abordan la dicotomía de organizaciones formales e informales de manera muy similar, aunque las diferencias pueden dar origen a aspectos de debate.

Siguiendo con Scott, “las organizaciones son estructuras y actividades cognitivas, normativas y regulativas, que proveen estabilidad y significado al comportamiento social”, (Scott, 1992). Son reproducidas por la cultura, las estructuras y las rutinas. Importante es mencionar la teoría de la contingencia racional, surge a mediados de la década de 1950 en Europa (Burns y Stockers, 1961 y Woodward, 1965) y es llevada a Estados Unidos -principalmente a Harvard- por Lawrence y Lorsch (1967), y Thompson (1967).

Es la teoría dominante en las décadas de 1950, 1960 y 1970 y aún mantiene su vigencia. Ejerce gran influencia en el marketing, en el diseño de organizaciones y en los textos de consultores de empresas. En lo académico es muy criticado. Sostiene como supuesto básico que las organizaciones actúan racionalmente y se adaptan al entorno. Explica cómo los factores o variables del contexto determinan las estructuras organizacionales.

Otra categoría conceptual es la influencia del entorno que es incorporada a la teoría en la década de 1960. Cada organización tiene sus propias contingencias, sus riesgos, su incertidumbre y sus restricciones. Es una teoría estructural funcionalista que considera a las organizaciones como organismos (Burrell y Morgan, 1979) que se adaptan a su medio ambiente.

Sigue el espectro del enfoque de sistemas. Las organizaciones son sistemas abiertos que interactúan con su entorno para reproducir el sistema social (Scott, 1981). En el *campo de los estudios organizacionales*, se puede afirmar que el estudio general de sistemas fue un parte aguas entre los estudios tradicionales y los modernistas; según Hatch (1997, p. 34) la teoría general de sistemas inspiró el avance moderno de la teoría de la organización, y ayudó a sostener una lealtad hacia el modernismo entre los teóricos de los estudios sobre la empresa.

Se critica a la teoría de la contingencia racional su planteo tautológico, la no consideración de los aspectos políticos e históricos, la obsesión por la eficiencia y la omisión de actores claves para la organización (Hall, 1996).

Es notable que en cada forma de mirar a la organización se encuentran posiciones eminentemente inter, multidisciplinarias y hasta transdisciplinarias. Y es notable también la integración al escenario organizacional estudiosos de la antropología, sociología, economía, filosofía, ingeniería, biología y física entre otras disciplinas preocupadas por entender la organización, con el fin de incrementar la productividad y eficiencia de las incipientes organizaciones. No descartando para

nada las primeras luces del posible cruce de fronteras con el elemento transdisciplinar.

Después del recorrido realizado en *Organization theory*, Hatch (1997, p. 4) señala que “la teoría de la organización siempre ha sido y será multidisciplinaria debido a que una gran variedad de otros campos de estudio la consideran inspiradora y porque las organizaciones no pueden ser explicadas por una sencilla teoría”.

Rendón y Montaña (2004, p. 102) afirman que “el estudio de las organizaciones ha conocido una evolución sorprendente desde finales del siglo XIX y diversas modalidades de aproximación teórica”. Entre estas modalidades señala *ocho*: administración, teoría de la organización, análisis institucional, sociología del trabajo, sociología de las organizaciones, análisis organizacional, sociología de la empresa y estudios organizacionales.

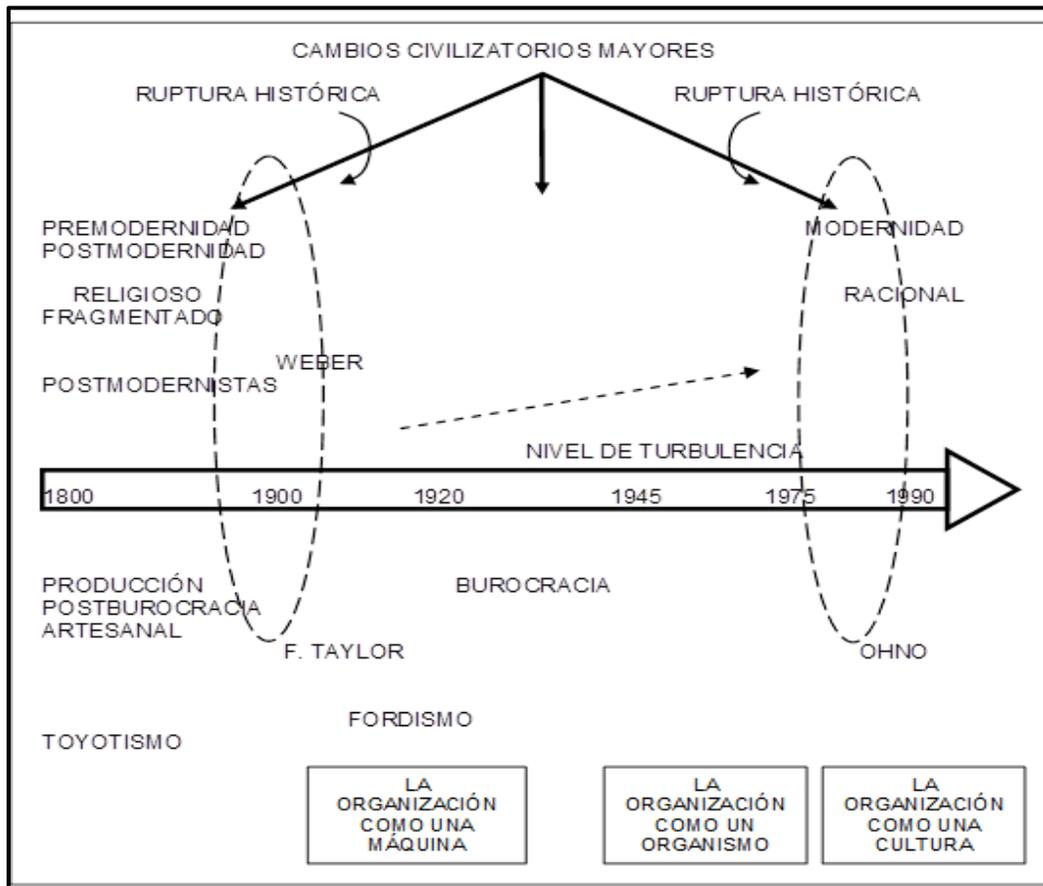
Estos estudios han tomado diferentes enfoques en el tiempo, dependiendo de los avances en la teoría, así como la perspectiva disciplinaria desde la cual se considere a la organización. De esta manera estos estudios han tomado *tres* diferentes enfoques a lo largo del tiempo, los cuales han sido “bautizados” como metáforas, respecto a esto Alvesson (1998) menciona que “la metáfora es vista como un recurso ilustrativo, en donde las palabras utilizadas mejoran el lenguaje, imprimiéndole mayor riqueza o haciéndolo más agradable como sucede en la poesía”.

Desde el punto de vista de estas metáforas se tiene que la organización puede ser vista como una máquina, como un organismo o como cultura (ver figura 1). *La organización como una máquina*. Esta metáfora comprende el primer periodo de los estudios organizacionales a finales del siglo XIX y principios del siglo XX y se caracterizó principalmente por el énfasis en la producción, de esta manera la organización era vista como una “maquinaria” en la cual lo más importante eran los procedimientos y normatividad que incrementara la productividad. Como se

mencionó en párrafos anteriores la propuesta de Barba y Solís (1997, p. 29), son muy importantes y se profundizó en ello, ya que no solo explica los cambios en la organización, sino que muestra una posible metodología:

“el énfasis se encuentra colocado en las operaciones internas de las organizaciones y se adopta un enfoque racionalista que proviene principalmente de los modelos de la ciencia física”. Y agrega que, “la organización es considerada como autosuficiente y con bastante independencia como para que sus problemas puedan ser analizados en términos de estructura interna, tareas y relaciones formales”.

Figura 3. Postmodernidad



Fuente: Figura No. 6 de Barba, A. y Solís, Pedro (1997:85)

La organización como un organismo. Esta metáfora considera a las organizaciones como organismos dependientes del ambiente, y su origen se ubica en la Teoría General de Sistemas, que considera que las organizaciones son sistemas abiertos dependientes de su medio ambiente. Jo-Hatch (1997, p. 53) señala que es una metáfora biológica, y que está asociada a las ideas de funcionamiento orgánico y adaptación dentro de un sistema ecológico.

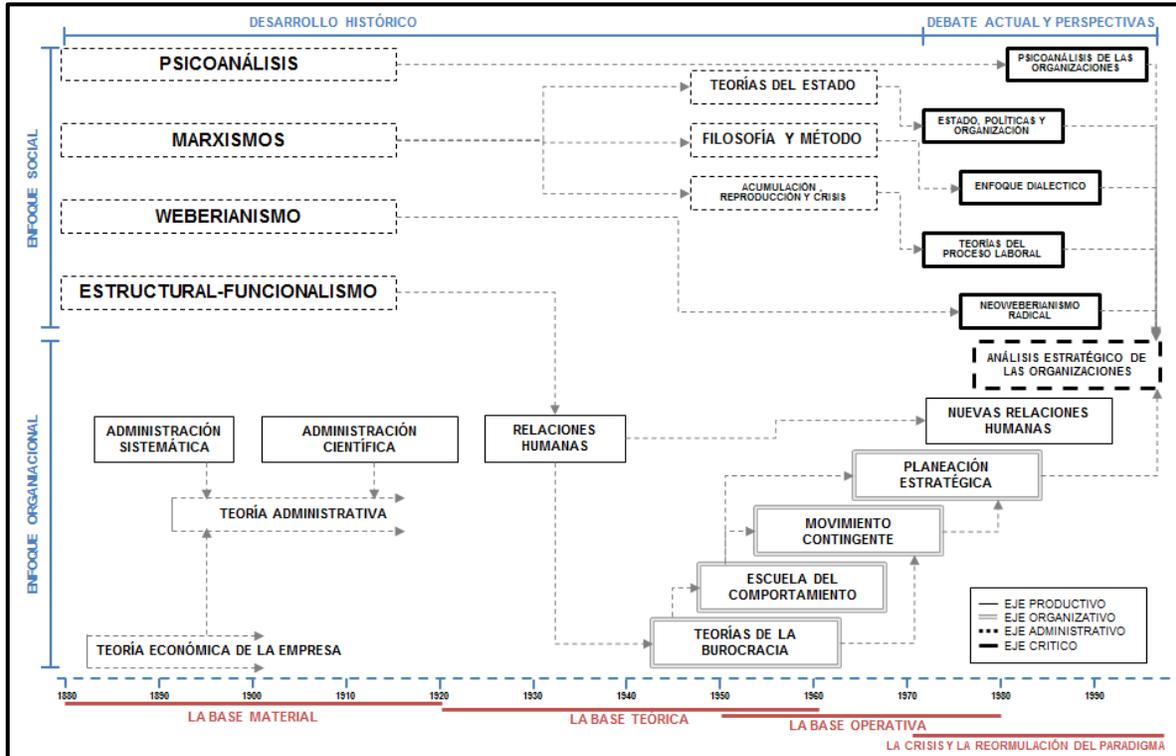
La organización como cultura. Los estudios culturales llegan a su punto más alto a finales de 1970 y principios de 1980, a partir de las caídas drásticas de rentabilidad de las empresas, que se originaron como consecuencia de la intensa competencia de las empresas japonesas, que entraron al mercado de Estados Unidos atraídas por el poder seductor de la globalización. Esto obligó a las empresas americanas a realizar comparaciones con las homólogas japonesas para analizar qué era diferente en ellas y de esta manera encontrar las debilidades que debían fortalecer. Otro factor detonante del interés por los estudios culturales fue el hecho de que el paradigma del racionalismo-instrumental que se había instituido en las organizaciones a principios del siglo XX, ya no respondía a los cambios que se estaban presentando en las organizaciones y que necesitaban estructuras más flexibles.

Ibarra y Montaña (1990) utilizan categorías conceptuales como: la base material, base teórica, base operativa y crisis, y reformulación para describir el desarrollo histórico del análisis sobre la organización.

La Base Material: Es la serie inicial de desarrollos, teóricos e industriales, que propiciaron el surgimiento de grandes organizaciones capitalistas. Desarrollos teóricos en donde prevalece el positivismo como corriente sustentante. La Base Teórica arranca con las Relaciones Humanas y constituye en realidad el verdadero principio del proyecto organizacional, es decir, la teoría organizacional.

Esta perspectiva no contradice la administración científica, hay una aparición de la burocracia. Aparece después de la gran crisis. Comportamiento. Concepción de la organización a partir de la toma de decisiones. Contingencia. Modelos de estudio basados en la tecnología. Continúa el positivismo prevaleciendo. En la Base Operativa se ubican los desarrollos maduros de Las Nuevas Relaciones Humanas, la planeación estratégica, como la búsqueda de la flexibilidad estructural para adaptarse a los nuevos requisitos de producción, donde la planeación estratégica representa un modelo organizacional seguido por las grandes empresas norteamericanas y se plantea como uno de los modelos organizativos más eficaces en la crisis del capitalismo mundial. Y por último, la etapa de la Crisis y reformulación del paradigma organizacional, que corresponde a la fase actual y se centra en el debate acerca de su potencial, tanto a nivel teórico como político. Ver figura 4. Un común denominador en todo lo anterior de la perspectiva teórica es el positivismo.

Figura 4. Fases del desarrollo del paradigma convencional



Fuente: Ibarra y Montaña (1990)

Modernismo

Para Hatch (1997, p. 5) la perspectiva moderna comprende el periodo de 1950 a 1980, cuyos principales teóricos de la organización son Simon (1945, 1958), Parsons (1951), Gouldner (1954), March (1958), Dalton (1959) y Bertalanffy (1968). Sin embargo, si se agrega a los teóricos de su perspectiva clásica que realizaron estudios organizacionales desde 1900 en adelante, tales como Taylor (1911), Fayol (1911), Weber (1924) y Barnard (1938) (ver figura 4). Entonces es posible empatar esta figura con la de Barba y Solís (1997, p. 85), que señalan que el periodo de la modernidad comprende desde 1900 a 1980 (ver figura 3).

Se puede hablar del modernismo, en forma general, como un periodo de cambio, un salto de lo tradicional a lo moderno, de los fracasos a los triunfos, de lo viejo a lo nuevo, un tiempo de responder o hacer frente a los errores del pasado. Parafraseando a Lyotard se tiene que el pensamiento moderno se ha caracterizado por estar orientado por metarrelatos; religiosos, racionalistas, especulativos, científicistas, emancipatorios, catastróficos y otros que tienen en común pensar en un futuro universal que ha de realizarse.

Por otra parte, según Cooper et al. El pensamiento modernista encuentra su más clara expresión en el dominio intelectual y poder ideológico del análisis de sistemas (Reed, 1993, p. 169,170).

Para Alvesson y Deetz (1996, p. 194) el modernismo representó una emancipación sobre los mitos, autoridad, y valores tradicionales. Se supondría que esto se podría lograr a través del conocimiento, la razón y las oportunidades basadas en una gran capacidad. Y agrega que los estudios organizacionales al principio del siglo fueron organizados de esta manera, ya que los tratados de Taylor y Weber de racionalización y burocratización desarrollaban la lógica modernista y el razonamiento instrumental.

El Discurso

A través del discurso es otra forma de comprender a la organización, al respecto Van Dijk (2000) plantea que el discurso, es también un fenómeno práctico, social y cultural. Declara Van Dijk, “*los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan actos sociales y participan en la interacción social, típicamente en la conversación y en otras formas de diálogo*”. Y todo ello obtiene “valor” en un contexto social organizacional.

Este enfoque del discurso como *acción* en la sociedad, no significa que no se esté interesado en la *estructura*, por el contrario, el análisis del discurso como acción social permanente también se centra en el *orden y la organización*. La utilización discursiva del lenguaje no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en *secuencias* de actos mutuamente relacionados. Por ejemplo, las historias y los argumentos no sólo tienen estructuras abstractas e involucran procesos y representaciones mentales (como conocimientos), sino que son, al mismo tiempo, una dimensión de los *actos* comunicativos de narración y argumentación realizados por usuarios reales del lenguaje en situaciones reales.

Del mismo modo, también el orden de las palabras, el estilo y la coherencia, entre muchas propiedades del discurso, pueden describirse no sólo como estructuras abstractas, como se hace en la lingüística, sino también en términos de las realizaciones estratégicas de los usuarios del lenguaje en acción: por ejemplo, los hablantes y escritores están permanentemente ocupados en *hacer* que sus discursos sean coherentes. La cognición tiene una dimensión social que se adquiere, utiliza y modifica en la interacción verbal y en otras formas de interacción.

El discurso usualmente muestra o señala estas características: en relación con sus contextos, se dice que el habla y el texto son indicativos. El discurso

manifiesta o expresa, y al mismo tiempo modela, las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que se denomina su *contexto*.

Potter plantea el discurso como construcción de hechos y objetos. El discurso como la dinámica fundamental de un sistema (Potter, 1998). Sin embargo hay errores, la noción de discurso que producen objetos presenta defectos en la especificación del discurso como en su explicación de la producción.

Para muestra lo de Foucault, al tratar los discursos como objetos y los contextos en los que se inscriben. Es decir, la propuesta de Foucault es ver cómo actúa un discurso (abstracto) y no atiende a la operación de los discursos en el terreno de la operación.

Sigue Potter exponiendo los tipos de mecanismos y procedimientos que contribuyen a producir la sensación de que un discurso describe el mundo literalmente. Es decir la Narración, es posible.

Centrar la atención en el discurso es fundamental en la etnometodología, el análisis conversacional y postestructuralismo, aún con sus diferencias en la manera de entender ese discurso. Para Potter centrarse en el discurso, significa que el interés se centra en el habla y en los textos como parte de las prácticas sociales.

En la etnometodología, el investigador se centra en su propia participación, sea real o interpuesta, como base para construir la comprensión, y esto se complementa con notas de campo. Consiste en generar un relato de las acciones y los sucesos que se producen en un contexto. Por lo tanto, el etnógrafo podría hacer varias observaciones sobre los sentimientos de la mujer, los de su pareja, sucesos que acontecieron en el pasado. En contraste se podría buscar los detalles de interacción: las vacilaciones, las repeticiones, las correcciones y los énfasis, que se nota en la conversación y que se fija en la narrativa que describen.

Centrarse en el discurso ofrece una ventaja final. Si se presenta un discurso en vez de un conjunto de formulaciones, se pueden evaluar las afirmaciones e interpretaciones de una mejor manera. En este sentido los discursos de los miembros de los cuerpos académicos se han enriquecido, toda vez que ha sido expuesto de manera natural en su contexto y ello ha permitido interpretar de una mejor manera su sentir y su sentido hacia la organización. Al final la práctica social no existe sin el habla y el contexto.

2.2. La epistemología de los Estudios Organizacionales. El debate epistemológico y metodológico entre paradigmas

Los avances, su constitución, su definición y la posible concreción de la identidad de los Estudios Organizacionales deben buscarse en marcos explicativos de la Filosofía de la Ciencia, de la Metodología de la Ciencia, de la Sociología de la Ciencia, es decir, no será posible su análisis, sus estudios para definir esto o explicar esto, a partir de las disciplinas o perspectivas que se tienen hoy.

Por ello se menciona, como se dijo en apartados anteriores, los estudios organizacionales surgieron entre la década de 1960 y 1970, como alternativa, pero también como complemento a la teoría de la organización para el estudio de la organización, en la que estaban aglutinadas diversas tendencias, que entendían que para comprender a la organización, es necesario retomar diversos planteamientos teóricos y metodológicos, además de que no existe un modelo aplicable a todas las organizaciones, sino que existen tantas como los contextos en los que se encuentran. Esto permite justificar la metodología que se usó, es el estudio de caso, por ejemplo.

Reflexionando un poco al respecto, los Estudios Organizacionales no se tratan de un enclave disciplinar de reciente factura. Sin embargo, las aproximaciones respecto a su aspecto epistemológico han estado influenciadas por las ciencias sociales, que por lo general se basan en la premisa de que el conocimiento es un

constructo social. Luego entonces, para entender los estudios de la organización es necesario conocer los grandes debates que presentan y que sirven como orientadores para futuros estudios dentro del campo.

Respecto a los Estudios Organizacionales, se considera que el cambio se encuentra en la dicotomía que plantean los métodos cuantitativos y los cualitativos. Incluso se afirma que la ruptura con la teoría de la organización, está sustentada en el hecho de que los investigadores agrupados en la teoría de la organización optan por los métodos cuantitativos, mientras que los que se ubican en los Estudios Organizacionales usan métodos de corte cualitativo. ¿Esta inclinación descalifica los métodos cuantitativos? De ninguna manera, en especial porque muchas veces se requiere usar este tipo de métodos en la fase de recopilación de datos, mientras que en la fase de interpretación existe una inclinación por métodos cualitativos.

Al ver una dicotomía y una irrenunciable conciliación entre métodos, ha generado debates respecto a la metodología más adecuada para realizarlos. Es decir, se discute cuál es el mejor método para el campo, sin embargo, no se vislumbra un posible consenso, ya que existen opiniones diferentes entre los estudiosos del área, por una parte según Martin y Frost (1996), hay quienes se inclinan por buscar el consenso, tales como Donaldson, Pfeffer y Reed, mientras que otros se inclinan por la proliferación de paradigmas, como Burrell y Morgan, y Maanen. Es notable aquí el debate entre la teoría positivista de la organización y la teoría crítica.

Donaldson observa que en gran parte, esta discusión acerca de los estudios tradicionales de la organización, formula la interrogante fundamental. ¿Puede existir una ciencia de las organizaciones? Esta interrogante tiene dos implicaciones:

1. La condición ontológica de las organizaciones, y
2. La condición epistemológica de la Teoría de la Organización

La aplicación de las técnicas de las ciencias naturales a las organizaciones y la creencia de que las organizaciones son cosas concretas y sólidas, fueron cuestionadas por los críticos a las propuestas de Donaldson. De manera que Donaldson defiende a la teoría positivista de la organización. Plantea la importancia y aplicación de las técnicas de las ciencias naturales a los fenómenos sociales. Y propone que los intentos de ampliar los marcos tradicionales, deben ser aplaudidos; los intentos de erradicar los conceptos y objetos de estudios tradicionales deben ser rechazados (Donaldson, 1985). Dada esta pretensión de ampliación es interesante destacar los mecanismos de defensa de Donaldson:

- Primera defensa: Distinción entre organización y sociedad. Esta relación social se expresa en la metáfora física de los niveles de análisis interno/externo y micro/macro. La organización, relativamente un microfenómeno, es un subsistema de la sociedad; la teoría de la organización es una subdisciplina de la sociología. La teoría de la organización se refiere a esas partes de la estructura social situadas dentro de la organización; la sociología se ocupa de la sociedad más amplia. Por medio de esta distinción, está protegida de las críticas de aquellos que argumentan a favor de una sociología de las organizaciones: “un nivel equivocado, un objeto diferente de estudio (Marsden, 1997).

De este modo, la posibilidad de una teoría marxista de las organizaciones, se descarta como una contradicción en los términos: “el marxismo es una teoría de la sociedad; por consiguiente, no puede ser una teoría de las organizaciones”.

- Segunda defensa: el alcance de la teoría de la organización. Su foco es el comportamiento orientado a una meta, coordinado hacia un objetivo. La teoría de la organización no intenta explicar todo lo que sucede dentro de la

“envoltura jurídica” de las organizaciones. Para ser precisos, la teoría de la organización estudia un estrecho subconjunto de un subsistema de la sociedad. Donaldson afirma entonces, que la estratagema de delinear fenómenos que no puede manejar la teoría de la organización y luego usar otra para “demostrar” la inadecuación del enfoque, es muy común y poco válida. Para Donaldson aquello que la teoría no puede explicar no es asunto de la teoría de la organización; no tiene organización (es decir, la sociedad, el nivel equivocado) o está dentro de la organización pero más allá de su subconjunto. (Ibídem)

- Tercera defensa: la explicación teleológica de la teoría positivista de la organización. Se presenta la teoría de la organización como una disciplina nueva que lucha por definirse y legitimarse alejada de sus orígenes en la sociología de Weber.

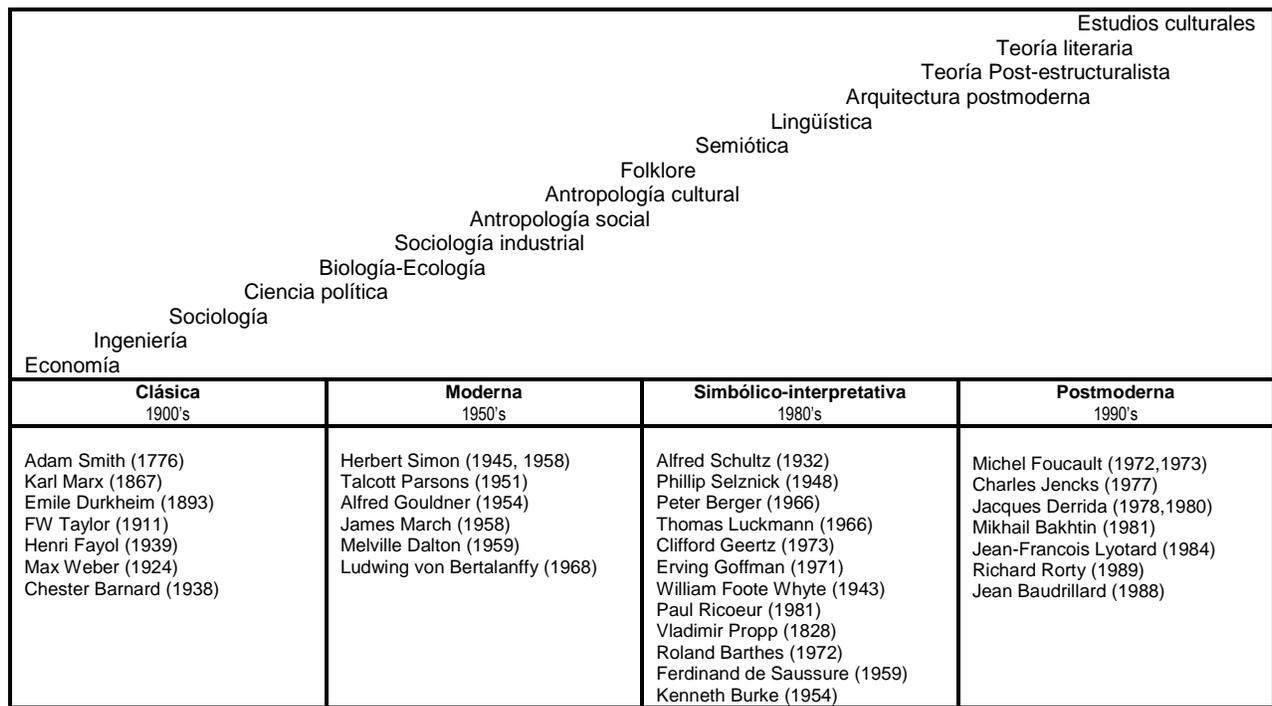
Y arremete en contra de la sociología: en dos aspectos importantes:

1. Se ocupa del nivel equivocado (la sociedad más amplia) y es anticuada (ya que sociología siempre es clásica, nunca contemporánea). Los críticos se vuelven los conservadores custodios de una ortodoxia antigua. El cambio paradigmático no es un asunto puramente cerebral, sino depende de los resultados de los conflictos políticos entre los custodios y los oponentes de un paradigma. La resistencia al cambio es una norma. El positivismo ha funcionado como un método hegemónico en todo esto. Este concepto dominante de ciencia ha establecido el control sobre la producción del conocimiento.
2. Especifica lo que es conocible (la ontología), y cómo va a ser conocido (la epistemología). Conceptos que han configurado el alcance y el contenido de los estudios de la organización y la naturaleza de las reglas (práctica de la investigación, criterios para el éxito) que gobiernan la profesión académica.

Por otra parte Karpin (Hassard, 1995, p. 28) agrega que el debate es necesario ya que “su ausencia realmente amenazaría la disciplina”.

Por otra parte, hay investigadores que se inclinan por el empleo de las dos perspectivas para una misma investigación, aunque esto significa un mayor esfuerzo en trabajo, tiempo y dinero. Eso se muestra en la figura 5 con Hatch.

Figura 5. Sources of inspiration to organization theory



Fuente: Traducción de la Figura 1.1 de Jo Hatch (1997:5)

Hay que reconocer que no existe una única verdad o manera de abordar un problema, más aún, el cambio es lo único constante, así que hay que buscar las nuevas oportunidades que permitan incorporar nuevas metodologías y perspectivas teóricas. Hay que escudriñar en las propuestas interpretativas.

Como se ha podido ver a lo largo de este recorrido, se está frente a un conjunto muy diverso de enfoques y propuestas que cancelan en definitiva las posibilidades de tener una definición única, totalitaria, metateórica del “objeto” propio de los Estudios Organizacionales. Lo que hoy prevalece hacia dentro como resultado de

la diversidad de problemas que confronta la sociedad fragmentada, es una serie de narrativas locales que denotan los acuerdos que cada comunidad establece a partir de sus propios intereses, y de sus modos de entender y operar el conocimiento.

Esta situación reafirma con claridad lo que se ha venido señalando, que los Estudios Organizacionales son un campo de conocimiento plural, diverso y complejo, desde el que se aprecian muy diversas aristas de las estructuras y procesos que constituyen organización. Sus aproximaciones se ubican en algún punto entre los extremos representados por la solución exitosa, aunque coyuntural, de ciertos problemas locales de organización, y la interpretación de sus consecuencias sociales y los posibles proyectos alternativos que les pudieran dar solución. Pero eso es su fortaleza: la complejidad, la pluralidad.

Si bien es cierto que se considera al debate y la crítica, positivos para la generación de conocimiento, se piensa que los debates que se dan en el campo de los Estudios Organizacionales no deben ser excluyentes. Es decir, dado que cada organización es única y los fenómenos que se estudian dentro de ella tienen características diferentes, no es posible establecer un patrón excepcional. Por esta razón, todo el debate entre teoría positivista de la organización y sus críticos depende de la situación ontológica de la organización y su relación con la sociedad.

Lo que lleva a los Estudios Organizacionales a tener un carácter eminentemente interdisciplinar y transdisciplinar. Todo lo anterior es un buen pretexto para revisar los insumos cognitivos como, los discursos, las representaciones sociales y las narrativas como herramientas opcionales de descubrimiento.

Este carácter interdisciplinario de los conceptos de discurso, representación social y narración, se deben a su naturaleza transversal que es ampliamente usada en las ciencias sociales, especialmente en la historia, antropología, sociología y los

Estudios Organizacionales, que como lo indican Barba y Solís (2003), cuando señalan, que los Estudios Organizacionales, son un campo interdisciplinario, en el cual las distintas disciplinas han creado sus propias y específicas preguntas, hipótesis, metodologías y conclusiones. Además de que los Estudios Organizacionales tienen fronteras con las demás disciplinas de las Ciencias Sociales.

A continuación, se indica la relación de los Estudios Organizacionales con las teorías construccionistas.

2.3. Los Estudios Organizacionales y las Teorías Construccionistas

Uno de los argumentos más poderosos contra el carácter científico de las ciencias sociales plasmadas por la modernidad, es el de que hasta ahora no han sido capaces de elaborar nada comparable a una Ley Natural (Bottomore, 1992, p. 26).

Tres ideas básicas se encuentran en la base de esta visión científica moderna del mundo, a saber:

La primera es la agencia racional, la razón única e individual de construir la realidad; la segunda es el conocimiento empírico como fuente fidedigna de la actividad cognitiva del actor social, y la imagen del lenguaje como representación, el proceso cognitivo es una representación, un reflejo de algo externo a la representación misma; y la tercera es la garantía de objetividad, está dada por la captación adecuada de esa realidad externa a través del lenguaje, este último es un mediador entre proceso cognitivo y objeto representado.

Ayús y Mendoza afirman que la irrupción del construccionismo social en la escena de las ciencias sociales y humanas; cuestiona y replantea estos supuestos.

A la idea de la agencia racional se opone la de racionalidad comunitaria; al conocimiento empírico, la construcción social del conocimiento y, al lenguaje como representación, el lenguaje como acción. Estas oposiciones se enmarcan dentro de un sentido posmoderno del curso que han tomado los cuestionamientos sobre cómo se constituye la realidad social y los saberes científicos y ordinarios, clásicos y no clásicos (Gergen y Thatchenkery, 1996). Al respecto el construccionismo social parece constituirse en una suerte de matriz disciplinar (Kuhn, 1993), es decir, un nuevo marco de coordenadas mentales para desarrollar el trabajo en las ciencias sociales y humanas, pero también como un modo de orientarse en el mundo cotidiano. (Ayús y Mendoza, 1999)

Enriquecer el alcance del discurso teórico, con la esperanza particular de expandir el potencial de las prácticas humanas, es uno de los retos centrales del construccionismo, y con ello, seguir abonando a la fortaleza de los Estudios Organizacionales como marco explicativo sólido.

Teóricos como Gergen se plantean de nueva cuenta preguntas como, ¿Cómo la gente conoce como conoce, cómo conoce el científico? Y en ello como respuesta, muestra una nueva forma del conocer, es decir, un núcleo de inteligibilidad: conjunto de supuestos que no están en la teoría explícita, están más allá de la teoría. Esta combinación determina una forma práctica del conocer, es decir, una metodología para el conocimiento de las organizaciones. Es notable entonces la propuesta del conocer de la razón individual, producto de las ideas de Descartes versus la propuesta de la razón comunitaria como una alternativa. Al respecto se cita de nueva cuenta a Ayús y Mendoza (1999):

Tabla 1. Diferencia en torno a la Razón individual y la Racionalidad Comunitaria.

Modernidad	Posmodernidad
<p><i>Agencia racional</i> [Actor racional: Yo conozco y actúo sobre el mundo. <i>Cogito ergo sum</i> (pienso, luego existo, Descartes)]</p>	<p><i>Racionalidad comunitaria</i> [Comunidad de actores racionales: constitución colectiva del conocer, producción compartida del sentido y los saberes sociales y las acciones en el mundo. <i>Communicamus ergo sum</i> (comunico, luego existo, Gergen).]</p>
<p><i>Conocimiento empírico</i></p>	<p><i>Construcción social del conocimiento</i></p>

<p>[Fundado en la experiencia: captación de los órganos de los sentidos. Grados jerárquicos del conocer: de la sensoriedad al entendimiento. El proceso cognitivo como <i>tabula rasa</i>]</p>	<p>[Los vocabularios con que damos cuenta del mundo y sus objetos, nada tienen que ver con una correspondencia o representación de éstos, son artefactos sociales producto de intercambios histórica y culturalmente situados, nunca reducidos a creaciones de significados) el que otorga sentido a la permanencia en el tiempo de los modos en que damos cuenta del mundo y no la validez objetiva (ontológica) de esos artefactos sociales por sí mismos.]</p>
<p><i>Lenguaje como representación</i> [Lenguaje como mediador en el acto cognitivo. Metáfora visual o modelo del espejo (Rorty, 1995) como pertinente para describir la operación cognitiva (observar, apreciar, como se ve, etcétera). Adecuación, correspondencia entre percepción y objeto de la percepción, garantía de objetividad]</p>	<p><i>Lenguaje como acción</i> [Lenguaje como “juego” (Wittgenstein, 1953) que conduce a organizar las formas de la interacción que instituyen y constituyen la vida social. Lenguaje como “forma de vida”, instancia simbólica a través de la cual “hacemos” cosas (Austin, 1962) diciéndolas en el mundo interactivo social. El lenguaje no ayuda a describir la acción, sino que es ya en sí mismo un juego de acciones, entre las cuales encuentra sus cualidades descriptivas. El lenguaje es aquel espacio social de constitución de las relaciones sociales.]</p>

Fuente: Ayús y Mendoza (1999)

Un nuevo reconocimiento de las organizaciones es posible con el construccionismo, para ir más allá del análisis cuantitativo o de inventario. El construccionismo como un marco diferente, con un cambio resultante en el acento y las prioridades en nuevas formas de hacer investigación, expandiendo sustancialmente el alcance y la significación de los empeños de las ciencias humanas, permite enriquecer más la parte teórica y metodológica para el análisis de la organización.

Este núcleo de inteligibilidad llamado construccionismo social ha sido trabajado y desarrollado en el campo de la epistemología por teóricos como como Latour, Wolgar y Rorty, en el ámbito de la psicología social principalmente por Gergen, Shotter, Spector, Kituse y Harré, y en la psicología discursiva por Edwards y Potter (Gergen, 1996; Munné, 1999; Prawat, 1996), en Hernández (2008).

Con esta propuesta la realidad es creada por el lenguaje (narrado de forma oral o escrita), y éste deja de ser una mera representación para convertirse en una auténtica construcción por consenso o convención intersubjetiva dentro de las prácticas cotidianas de interacción social (Howe y Bery, 2000). El lenguaje ya no es simplemente el vehículo para comunicar representaciones, sino un medio para construir significados y para desarrollar el pensamiento social.

El Construccinismo Social nace en el seno de la Psicología Social y la Sociología. En Sociología, se encuentra en documentos que van desde el Interaccionismo Simbólico, pasando por la etnometodología e incluso enfoques posmodernos.

En la Psicología Social el Construccinismo está presente en las obras de Gergen (1986, 1994, 2007). Se mira a la Psicología Social desde la Historia, integra casi siempre al Análisis del Discurso o el Análisis de la Conversación, e incluye generalmente los aportes del llamado Postestructuralismo.

Regresando un poco a los orígenes disciplinares de la formación como sociólogo de quien escribe esta tesis, y la necesidad esmerada de conocer más en torno a cómo se construye la realidad social, se regresa a realizar una nueva lectura de Berger y Luckmann (1967, 1968), plasmada en su texto “La Construcción Social de la Realidad”.

La tesis central de los autores viene a resumirse casi perfectamente en el título: La realidad se construye socialmente. Se construye a partir de la dialéctica establecida precisamente entre esta realidad que está construida, la que se está construyendo, y el propio conocimiento de esta realidad que poseen sus actores.

Berger y Luckmann hablan de una determinación entre la realidad, y del conocimiento a través de su pertenencia al contexto social específico. No hay de otra, así se construye el conocimiento según ellos.

Burr (1995) encuentra los antecedentes del Construccinismo Social en Mead (1932), quien plantea que la persona es un emergente de la interacción, que se da entre los individuos u organismos que se hallan al nivel de la conversación de gestos significantes o lenguaje.

Siguiendo la misma línea de estudio, Cromby y Nightingale (1999) sostienen que lo que une a las distintas versiones del Construccinismo Social, son cuatro características generales:

- 1) *la primacía de los procesos sociales*: la experiencia del mundo y de las personas que en se encuentran, son primeramente y sobre todo el producto de procesos sociales. La sociedad está en el centro del origen de la experiencia del sujeto. Su conocimiento es fabricado en sus interacciones de la vida cotidiana. La reproducción y transformación de las estructuras de significado, convenciones, prácticas morales y discursivas es lo que principalmente constituye las relaciones y a sí mismo. Esto implica que el lenguaje es el fundamental soporte de las categorías y significados, y la fundamental materia prima de sus actividades.
- 2) *la especificidad histórica y cultural*: como lo ha demostrado la Historia y la Antropología, los conceptos y las categorías, así como toda cosa que se conoce es histórica y culturalmente específicos. Más aún, lo que le interesa al Construccinismo es no sólo mostrar las variaciones culturales e históricas sino hacer hincapié en que estas variaciones son productos originales de esas culturas o tiempos históricos, es decir, que se entienden por las contingencias de cada momento y cada ámbito cultural particular. Por ejemplo, Geertz (1979) afirma: “La concepción occidental de la persona como un universo cognitivo y motivacional cerrado, único, más o menos integrado, como centro dinámico de conciencia, emoción, juicio y acción, organizado en un todo distintivo y contrastable frente a otros todos y frente a un medio social y natural es, a pesar de lo inmodificable que nos parezca, una idea bastante peculiar en el contexto universal de las culturas”.
- 3) *el conocimiento y la acción van juntos*: elaborando preguntas y enmarcando las respuestas que se obtienen de manera que están íntimamente ligadas a las actividades y propósitos de los sujetos. La negociación que se va

produciendo en la construcción compartida del conocimiento puede dar lugar a diferentes versiones del mismo. Cada una de estas construcciones diferentes trae incorporadas formas de acción diferenciadas tanto a nivel de sus orígenes, su vehiculización como de sus posibles consecuencias.

- 4) *Una postura crítica:* al entender que el conocimiento es relativo y que además emerge de la práctica social, el Construccinismo toma una posición crítica frente al positivismo y al empirismo que admiten a la observación como fuente de conocimiento objetivo.

El Construccinismo Social como conjunto de principios generales ha sido bienvenido y reconocido por muchos Psicólogos Sociales, paradigma que nació en oposición a la corriente hegemónica que durante por lo menos cuatro décadas dominó la Psicología Social. Dicha hegemonía estaba en manos de la Psicología Social Experimental Cognitivista.

Gergen, se encuentra entre los principales representantes del construccinismo social en el dominio de la psicología. A sus ojos, las significaciones, así como el sentido de sí mismo y las emociones nacen de un contexto intrínsecamente relacional: no solamente el "yo" y el "tú" se manifiestan en el seno de los diálogos permitidos por las relaciones humanas, sino que la identidad, ella misma, es producida por las narraciones surgidas de intercambios comunes, remitiendo, en efecto, a las narraciones del yo a las relaciones sociales más que a las elecciones individuales; desde esta óptica, incluso las emociones corresponden a modos de funcionamiento social, porque ellas están insertas en secuencias y escenarios comunes.

El lenguaje, el habla, la narrativa sin contexto no tiene ninguna significación, en donde el "yo" y el "tú" no tienen sentido mentado, ni sentido social, es decir no hay construcción social. El narrar lleva intrínseco lo social. Y es lo que Berger y Luckmann plantean.

Es importante para efectos, solo de aclaración, que para muchos pedagogos o especialistas en las ciencias de la educación es confusa la diferencia entre constructivismo y construccionismo, inclusive piensan que es lo mismo, en su obra titulada *"Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social"* (1996), Gergen lo aclara al analizar las relaciones anudadas entre el constructivismo y el construccionismo social, al concebir ambos el saber cómo una construcción del espíritu y al rehusar uno, y otro definir el conocimiento como el reflejo fiel de una realidad o de un mundo independiente de los sujetos (concepción característica del modernismo), estos dos enfoques rechazan el dualismo sujeto/objeto. Pero para los construccionistas, conceptos tales como "el mundo" o el "espíritu" no tiene el estatus ontológico que parecen atribuirles los constructivistas, porque ellos pertenecen a prácticas discursivas y son, por lo tanto, susceptibles de ser discutidos y negociados en el lenguaje.

Según Gergen, el constructivismo está ligado aún a la tradición occidental del individualismo en la medida en que describe la construcción del saber a partir de procesos intrínsecos al individuo, mientras que el construccionismo social, por el contrario, busca remontar las fuentes de la acción humana a las relaciones sociales. En ese sentido que él afirma: *"la construcción del mundo no se sitúa en el interior de la mente del observador, sino más bien, en el interior de diferentes formas de relación"*.

Por ello la crítica social ofrece una exposición opuesta al lenguaje. No es ni la ideología subyacente ni la historia textual lo que moldea y da forma a las concepciones de la verdad y del bien. Más bien, se trata de un proceso social.

Toda narración está dominada, en el primer caso, por tradiciones retórico-textuales y por el proceso social en el último. Las palabras son, al fin y al cabo, algo pasivo y vacío simplemente sonidos o marcas sin consecuencia. Con todo, las palabras están activas en la medida en que las emplean las personas al

relacionarse, en la medida en que son un poder garantizado en el intercambio humano.

Así como un compromiso con el proceso social puede acoger la mayor parte de la crítica retórico-literaria, se puede también abrir un camino para sostener la fuerza de la crítica ideológica. Esto puede cumplirse mientras que simultáneamente se evitan las tendencias problemáticas al reduccionismo psicológico o las concepciones clarividentes de lo real.

La duda reflexiva no es un deslizamiento en una regresión infinita, sino un medio de reconocer otras realidades, dando así entrada a nuevas relaciones. En este sentido, los construccionistas puede que utilicen la desconstrucción autorreflexiva de sus propias tesis, declarando así, simultáneamente, una posición, pero eliminando su autoridad e invitando a otras voces a conversar.

Para el construccionista, los lenguajes de las ciencias sirven de dispositivos pragmáticos, al favorecer determinadas formas de actividad mientras se disuaden otras. El construccionismo invita a una vida profesional plenamente expresiva, en relación a las teorías, los métodos y las prácticas que pueden realizar la visión que uno tiene de una sociedad mejor. En este sentido, el construccionismo ofrece una base fundamental para desafiar las realidades dominantes y las formas de vida a ellas asociadas. Una forma diferente de observación de las organizaciones.

Como se puede observar en el recorrido realizado, el análisis organizacional requiere de nuevas formas de entender, de estudiar a la organización como Montañó e Ibarra mencionan:

“La realidad organizacional compuesta socialmente que se expresa en un complejo mosaico de actores sociales con intereses y estrategias divergentes en competencia, nos ubica de frente y de lleno ante un mundo que las teorías de la organización no visualizan, ante una realidad concreta

que el tradicional análisis económico, sociológico o político de los “grandes problemas” no había podido explicar concretamente”... “teníamos enfrente una nueva realidad organizativa en la que la producción se constituía únicamente como uno de sus circuitos y no siempre el más importante...” (Ibarra y Montaña, 1986).

Estas nuevas estrategias de las que hablan Montaña e Ibarra, se enmarcan dentro de las perspectivas construccionistas sociales. Estas se enfocan más al proceso social, en cómo la acción y la interacción se desenvuelven en las organizaciones a través del tiempo y cómo se construyen el significado y las interpretaciones en torno a dichos eventos (Pfeffer, 1992).

Todo ello viene a enriquecer la perspectiva de los Estudios Organizacionales.

2.3.1. Conceptos, Categorías y Premisas Teóricas Fundamentales del Construccionismo Social

La construcción social de la realidad es una idea fundante de la sociología. Durkheim fue quien la sistematizó y le dio el carácter de ciencia. Ritzer plantea que Schutz le da un sentido sociológico a los aportes filosóficos de la fenomenología de Husserl, y desarrolla su teoría de la importancia de los significados sociales (Ritzer, 1997).

Es claro entonces, que Schutz, Berger y Luckmann son quienes más desarrollan el concepto. Para Berger y Luckmann (1991), la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas, a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas.

Berger y Luckmann mencionan que las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada, y

como algo que se les impone. Sin embargo, al asumirla e integrarla con su marco de referencia común y al conversarlas con sus otros en sus contextos determinados en tiempo común, empiezan con la propia construcción.

Como se ha mencionado ya y además ha sido evidente, la construcción social tiene lugar en el tiempo. (Hacking, 2001). Es decir, los sujetos son producto de su tiempo, de su contexto social, por su proceso social, por su historia de vida producto de una narración, de su discurso. Braudel plantea el lenguaje como constructor de esos tiempos y espacios, pero además de todo lo que se teje al lenguajear en los espacios simbólicos de las organizaciones. (Braudel, 1997). Evidentemente el espacio social y los tiempos son una construcción social a través del lenguaje y por ende por la narrativa.

Mucho fue el intento de explicar esta multiplicidad de aspectos, los filósofos del empirismo-lógico ansiaban establecer una estrecha relación entre lenguaje y observación. Aun así, estos intentos de establecer relaciones seguras y determinadas entre las palabras y los referentes del mundo real, dejan una diversidad de problemas esencialmente irresueltos. Popper (1959) sostuvo que no había medios lógicos para inducir enunciados teóricos generales de la observación, es decir, de desplazarse de un modo lógicamente fundamentado desde una explicación general o universal de las clases. Para Quine (1960), la teoría científica se encuentra “notoriamente subdeterminada” por cómo son las cosas, ya que la definición puede ser operativa para muchos propósitos prácticos, pero la descripción científica no puede fundamentarse o afirmarse mediante el significado-estímulo.

Tampoco la crítica de la metodología produjo alternativas viables. Las formas presentes de crítica, sin embargo, surgen de las inteligibilidades discursivas que caen ampliamente fuera de los ámbitos filosófico-científicos. Cuando sus consecuencias se elaboran y sintetizan las bases para una completa transformación de enfoque del lenguaje, así como de los conceptos aliados de

verdad y racionalidad. De un modo más específico, proporcionan medios para revisar la psicología y las ciencias humanas con ella relacionadas.

Durante la parte del siglo XX se ha hecho un intenso esfuerzo –tanto por parte de los científicos como de los filósofos empiristas– para apartar a las ciencias del debate moral. La meta de las ciencias se ha dicho en general, consiste en proporcionar una exposición precisa de “cómo son las cosas”. Las cuestiones relativas a “cómo deberían de ser” no son una preocupación científica principal.

Aunque los escritos de la escuela crítica eran –y son– predominantemente marxistas en su orientación, ya que buscan emancipar a la cultura de la esclavitud de la ideología capitalista, esta forma de argumentación ha roto sus amarras marxistas. Como forma general, la crítica ideológica intenta poner de manifiesto los sesgos valorativos que subyacen a las afirmaciones de la verdad y la razón. En la medida en la que se demuestra que estas afirmaciones representan intereses personales o de clase, ya no pueden calificarse de objetivas o racionalmente trascendentes.

Una amenaza a esta posición y que para los Estudios Organizacionales se convierte en fortaleza, es la capacidad reflectora de la descripción y de la explicación ha ido madurando en un terreno diferente, a saber, el de la teoría literaria. Los teóricos de la literatura intentan demostrar que tales exposiciones están determinadas no por el carácter de los acontecimientos mismos sino por las convenciones de la interpretación literaria.

En la medida en que la descripción y la explicación son requeridas por las reglas de la exposición literaria, el “objeto de la descripción” deja de quedar grabado en el lenguaje. Cuando los requisitos literarios absorben el proceso de dar cuenta científicamente, los objetos de tales exposiciones –como independientes de las exposiciones mismas– pierden estatuto ontológico. La narrativa por ejemplo.

El caso más fuerte de absorción textual es el que se da dentro del cuerpo de la teoría literaria postestructuralista. Para el estructuralista, la atención primordial se dirige hacia el modo en que las representaciones lingüísticas están influidas por estructuras y fuerzas distintas al mundo representado. La labor del lingüista es ir más allá de la superficie de la expresión lingüística, para descubrir el sistema generativo o la estructura en su interior.

Para aquellos que sostienen que el lenguaje puede servir de vehículo para la transmisión de la verdad, el pensamiento estructuralista empieza a suponer un desafío. En la medida en que las llamadas “exposiciones objetivas” están conducidas no por acontecimientos, sino por sistemas estructurados (sistemas internos de significado, fuerzas inconscientes, modos de producción, tendencias lingüísticas inherentes, y similares), resulta difícil determinar en qué sentido las exposiciones científicas son objetivas. La descripción parece estar dirigida por la *estructura* y no por el *objeto*. (Gergen, 1996).

Al ir en busca del significado de una palabra, uno encuentra una ininterrumpida y creciente expansión de las palabras. Determinar que significa una expresión dada es retroceder a una gama enorme de usos del lenguaje o textos.

Aunque el análisis literario puede tener potentes efectos catalizadores, muchos lo ven como limitado por su preocupación por el propio texto. A menudo en este tipo de análisis falta una preocupación por el texto como comunicación humana, y particularmente, en cuanto a su capacidad de conmover o persuadir al lector. Este tan necesario suplemento es aportado por los estudios retóricos.

Al afirmar el contenido, los científicos han establecido una marcada distinción entre un lenguaje literal (reflejo del mundo) y otro metafórico (que altera la reflexión de modo artístico); nuevamente se privilegia el literal sobre el metafórico. Los psicólogos se han preocupado especialmente de la amplia dependencia del campo respecto de las metáforas mecanicistas. Tal como se argumenta, las

metáforas no se derivan de la observación, sino que más bien sirven como preestructuras retóricas a través de las cuales se construye el mundo observacional.

La fuerza de los asaltos ideológicos y retórico-literarios a la verdad, la racionalidad y la objetividad, se ve acrecentada por un tercer movimiento especializado de importancia esencial para el surgimiento del construccionismo social. Tal vez es el libro de Mannheim (1929), traducido como *Ideología y utopía* (1951), el que transmite el esquema más claro de las suposiciones de mayor eco. Tal como propuso Mannheim: 1) es útil retomar los compromisos teóricos a orígenes sociales (en posición a orígenes de tipo empírico trascendentalmente racionales); 2) los grupos sociales a menudo se organizan alrededor de determinadas teorías; 3) los desacuerdos teóricos son, por consiguiente, cuestiones de conflictos de grupo (políticos o ideológicos), y 4) lo que se considera como conocimiento es, pues, algo cultural e históricamente contingente.

Los ecos y las complicidades que se anudaron con estos primeros temas tuvieron una amplia resonancia. Las profundas consecuencias de estos enfoques empezaron a aflorar, sin embargo, sólo en el seno del contexto de la convulsión de finales de los años 60's y al derivar todo el espectacular potencial del problema de la "inconmensurabilidad del paradigma", Kuhn declaraba que, en realidad, el enfoque científico en la búsqueda de la verdad podía ser un espejismo. Y lo expresaba con estas palabras: "Cabe que tengamos que renunciar a la noción, explícita o implícita, de que los cambios de paradigmas llevan a los científicos y aquellos que aprenden de ellos, progresivamente más cerca de la verdad".

En relación a la aparición del construccionismo social, son particularmente significativas las elaboraciones de los procesos microsociales a partir de lo que produce el significado científico.

La investigación llevada a cabo en estos diversos dominios ha demostrado ser también altamente compatible con el campo, en desarrollo simultáneo de la etnometodología. La “filosofía de la ciencia” ha quedado en la actualidad prácticamente eclipsada por los “estudios sociales de la ciencia”.

La crítica social ofrece una exposición opuesta al lenguaje. No es ni la ideología subyacente ni la historia textual lo que moldea y da forma a las concepciones de la verdad y del bien. Más bien, se trata de un proceso social narrado. Toda narración está dominada, en el primer caso, por tradiciones retórico-textuales y por el proceso social en el último.

Las palabras son, al fin y al cabo, algo pasivo y vacío, simplemente sonidos o marcas sin consecuencia fuera de un contexto social. Con todo, las palabras están activas en la medida en que las emplean las personas al relacionarse, en la medida en que son un poder garantizado en el intercambio humano.

La duda reflexiva no es un deslizamiento en una regresión infinita, sino un medio de reconocer otras realidades, dando así entrada a nuevas relaciones. En este sentido, los construccionistas puede que utilicen la desconstrucción aurtorreflexiva de sus propias tesis, declarando así, simultáneamente, una posición, pero eliminando su autoridad e invitando a otras voces a conversar. Ahora los supuestos o principios básicos del construccionismo social. (Ibídem)

1. Los términos con los que se observa el mundo y de sí mismos, no están dictados por los objetos estipulados de este tipo de exposiciones.

Este supuesto, en su forma más radical, propone que no hay limitaciones asentadas en principios en cuanto a la caracterización de los estados de cosas. A un nivel fundamental el científico se enfrenta a una condición del tipo “cualquier cosa vale”. Aquello que en principio es posible, sin embargo, se encuentra más allá de la posibilidad práctica.

2. *Los términos y las formas por medio de los que se consigue la comprensión del mundo y de sí mismos son artefactos sociales, producto de intercambios situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas.*

Para los construccionistas, las descripciones y las explicaciones ni se derivan del mundo tal como es ni son el resultado inexorable y final de las propensiones genéticas o estructurales internas al individuo. Las palabras adquieren su significado sólo en el contexto de las relaciones actualmente vigentes. Son, en los términos de Shotter (1984), el resultado no de la acción y la reacción individual sino de la acción conjunta. O en el sentido de Bakhtin (1981), las palabras son inherentemente “interindividuales”. Esto significa que alcanzar la inteligibilidad es participar en una pauta reiterativa de relación, o de ser lo suficientemente amplia, en una tradición. Sólo al sostener cierta forma de relación con el pasado se le puede encontrar sentido al mundo.

En gran medida, es también la tradición cultural la que permite que las palabras aparezcan tan a menudo plenamente fundamentadas o derivando de lo que es en realidad. Sí las formas de comprensión son suficientemente añejas, y existe la suficiente univocidad en su uso, pueden adquirir el barniz de la objetividad, el sentido de ser literales como opuesto a metafóricas.

En el mismo sentido, los enclaves científicos alcanzan conclusiones que son portadoras del sentido de la objetividad transparente.

3. *El grado en el que un dar cuenta del mundo o del yo, se sostiene a través del tiempo, no depende de la validez objetiva de la exposición, sino de las vicisitudes del proceso social.*

Esto equivale a decir que las exposiciones del mundo y del yo, pueden sostenerse con independencia de las perturbaciones del mundo, que están destinadas a describir o explicar. De manera similar, puede que sean abandonadas sin tener en

cuenta aquello que se considera que son los rasgos perdurables del mundo. Pero las prácticas metodológicas pueden desarrollarse para sostener la “existencia de los fenómenos”, su concurrencia con otros fenómenos establecidos y la probabilidad de su existencia en el seno de poblaciones más amplias.

4. La significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de pautas de relación.

Las proporciones no derivan su sentido de su relación determinante con un mundo de referentes. Al mismo tiempo, que el enfoque semántico puede reconstituirse en el seno de un marco social.

Para Wittgenstein (1953) las palabras adquieren su significado dentro de lo que metafóricamente denomina “juegos del lenguaje”, es decir, a través de los sentidos con que se usan en las pautas de intercambio existentes. Un portero es sólo un portero en virtud del hecho de que uno accede a las reglas del propio juego. En efecto, los términos adquieren su significado gracias a su función en el seno de un conjunto de reglas circunscritas.

Este enfoque del significado como algo que deriva de intercambios microsociales incrustados en el seno de amplias pautas de vida cultural, presta al construccionismo social unas dimensiones críticas y pragmáticas pronunciadas.

5. Estimar las formas existentes de discurso consiste en evaluar las pautas de vida cultural; tal evaluación se hace de otros enclaves culturales.

Sí las evaluaciones pueden comunicarse de modo que aquellos que están bajo examen pueden asimilarlas, las fronteras relacionales se vuelven tenues. Así como los significantes de otro modo lejanos se interpretan, así las comunidades que de otro modo serían ajenas, empiezan a formar un conjunto coherente.

Para el construccionista, los lenguajes de las ciencias sirven de dispositivos pragmáticos, al favorecer determinadas formas de actividad mientras se disuaden otras. El construccionismo invita a una vida profesional plenamente expresiva, en relación a las teorías, los métodos y las prácticas que pueden realizar la visión que uno tiene de una sociedad mejor. En este sentido, el construccionismo ofrece una base fundamental para desafiar las realidades dominantes y las formas de vida a ellas asociadas. Tres desafíos a examinar: a) *la crítica de la cultura*, b) *la crítica interna* y c) *erudición del desarraigo*.

- a) En lugar de escarbar en temas de “deber ser”, desde la canónica profesional, se deben ampliar activamente las habilidades para hacer que aquellas cuestiones políticas y morales ligadas al dominio profesional sean inteligibles.
- b) Lo que aquí se defiende, es una forma de crítica que represente intereses o valores distintos a los que benefician a los generadores de realidades científicas.
- c) Cuando se supone que hay igualdad se pierde la capacidad de ver las desigualdades; cuando un conflicto se resuelve se es insensible al sufrimiento de las partes. Con respecto a esto, se ha de dar valor a una erudición/especialización del desarraigo, aquella que simplemente relaja el dominio de lo convencional.

Las ciencias humanas poseen un potencial importante tanto para sostener las instituciones culturales por un lado, como para ponerlas en duda reflexiva. Sí las concepciones de lo real y del bien son construcciones culturales, entonces la mayor parte de las prácticas culturales pueden igualmente pasar a ser consideradas como algo contingente. Todo cuanto es natural, normal, racional, obvio y necesario está –en principio– abierto a la modificación.

Los conceptos de la conducta humana operan más como útiles para llevar a cabo relaciones. En este sentido, la posibilidad de cambio social puede derivarse de

nuevas formas de inteligibilidad. El desarrollo de nuevos lenguajes de comprensión acrecienta la gama de acciones posibles.

A medida que las ciencias humanas experimentan modos de expresión, en la medida en que desafían los estilos tradicionales de escritura, difuminan los géneros, añaden visión y sonido al texto, también transforman la concepción del especialista, de la academia, de la naturaleza de la educación y, finalmente, del potencial de las relaciones humanas.

En resumen, para las ciencias humanas en un modo construccionista, las prácticas de investigación tradicionales pueden hacer una contribución valiosa. Sin embargo, también esta contribución está muy limitada. Una orientación construccionista, sustancialmente amplía el programa de trabajo. Las más importantes oberturas a la innovación son: la *deconstrucción*, en la que todas las suposiciones y presupuestos acerca de la verdad, lo racional y el bien, quedan bajo sospecha –inclusive la de los desconfiados–; la *democratización*, en la que la gama de voces que participan en los diálogos resultantes de la ciencia se amplifica; y la *reconstrucción*, en la que nuevas realidades y prácticas son modeladas para la transformación cultural.

Así que, primero. El gran defecto está ligado a la pretensión de resolver los problemas como un asunto individual, este es el punto muerto. Un proceso colectivo de aprendizaje es necesario ya.

¿Cómo la gente conoce como conoce, cómo conoce el científico? Pregunta central. La propuesta es un modelo analítico según Gergen. Entender que la genialidad del científico es producto de una colectividad. El núcleo de inteligibilidad. Esta combinación determina una forma práctica del conocer, es decir, una metodología.

Gergen utiliza este núcleo para explicar sus transformaciones, nuevas formas de inteligibilidad 1. Hacia la inteligibilidad 2. De la psicología conductista hacia al cognitismo. Gergen dice que este trabajo siguió siendo lo mismo.

La revolución cognitiva nunca se logró, solo se estancó. Desde dentro del paradigma no se ve la anomalía, dentro de la religión no se pueden ver los errores, entonces queda, representación, es decir volver a presentar lo que se piensa, la idea de verdad es que se puede buscar correspondencia entre más cosas. Se deja de creer que el lenguaje de la ciencia es omnipotencia. Esto resultó de la dinámica colectiva social.

La crítica ideológica saca la discusión de la casa de la ciencia. Crítica literaria retórica. Viene de la literatura. Cómo está armado el documento de la obra, cómo pueden crear formas y sentimientos. Construyen realidades y formas de opinión, creaciones literarias, comprender fuera de la ciencia. Crítica social; entender los debates teóricos, retornarlo a sus orígenes sociales.

¿Y cómo se le hace?

Colocar en su lugar el mundo que tiene una textura que el sujeto ha inventado alrededor de él. Solo un par de críticas: Distanciarse de las creencias alrededor de 2 cosas.

Crítica cultural institucional sobre las cosas dadas y la crítica interna: cómo se piensa. Democratizar para reconocer la mayor cantidad de puntos de vista, es una recomendación técnica. Puntos de vistas diferenciados. Se propone la erudición al desarraigo, es decir, un erudito de poder comprender la mayor cantidad de puntos de vista.

Cinco propuestas: Los conceptos no les pertenecen a las cosas. Y estos se producen en la interacción entre la gente, los conceptos no tienen capacidad

heurística, sino los sujetos. Pertenecen en el tiempo por los accidentes de la vida social, el sujeto los vuelve reglas.

Los conceptos carecen de significados, es el sujeto el que le da el significado. Se adquiere siempre en la relación personal.

La única posibilidad que se tiene de darse cuenta de lo malo de la teoría, se libra mostrando un enclave cultural, otro sistema cultural. La propuesta de Gergen como respuesta al problema del significado, es la concepción de un significado en relación. De esta forma el autor reemplaza la noción de textualidad por el de comunalidad, permitiendo la estipulación de las siguientes tesis centrales de la teoría relacional:

1. Las preluiones de un individuo no poseen en sí mismas ningún significado.
2. El potencial para el significado se realiza a través de la acción complementaria.
3. Los complementos actúan tanto para crear como para limitar el significado.
4. Cualquier complemento (o acción-y-complemento) es un pretendiente a una complementación adicional.
5. Los significados están sujetos a una reconstrucción continua a través del dominio en expansión de la complementación.
6. Al igual que las relaciones se coordinan (ordenan) cada vez más, asimismo se desarrollan las ontologías y sus instanciaciones.
7. Cuando el consenso se establece, también lo son las bases tanto para la comprensión como para el malentendido.

Comprender no es, pues, un acto mental que se origina en la mente, sino una consecución social que tiene lugar en el dominio público. Al mismo tiempo, cada coordinación localizada depende de las vicisitudes de los procesos sociales más amplios en los que están incrustados, y es, por consiguiente, vulnerable a la reconstitución como un proyecto suspendido. La consecución de la comprensión

no es, pues, el resultado de la deliberación personal, sino de la acción coordinada; y es la consecución primeramente en virtud de los procesos culturales en que se está inmersos. Además, cada consecución de significado en un grupo, pone en movimiento fuerzas que trabajarán desestabilizando y generando desavenencia o malentendido. En efecto, existe una relación íntima interdependiente entre el consenso y el conflicto: el hecho de generar comprensión social pone las bases para su disolución potencial.

2.4. Los Estudios Organizacionales y las Teorías de la Representación Social

2.4.1. Las Representaciones Sociales.

Toda vez que la relación entre los Estudios Organizacionales y el marco explicativo de las Representaciones Sociales, se encuentra justificado en las líneas y áreas temáticas del propio Doctorado, ha como se hace notar en las líneas siguientes:

Línea 1. La vida simbólica en las organizaciones, tiene como objetivo estudiar los aspectos simbólicos de la vida cotidiana que resultan significativos para la comprensión de la dinámica social de las organizaciones y que han sido relegados a un segundo plano frente a la contundencia de la visión racional estratégica. Bajo este marco reflexivo se definieron las siguientes líneas temáticas.

- Imaginario social y vida cotidiana en las organizaciones.
- Interacciones sociales en contextos organizacionales.
- Debates contemporáneos de la cultura en las organizaciones.

Además de la línea 3. Modernidad y diversidad Organizacional. Cuyo objetivo es Construir desde los Estudios organizacionales, una plataforma teórica que permita analizar y comprender las representaciones sociales de la modernidad, así como el papel que juegan la tecnología y las nuevas formas de organización en la

transformación del mundo del trabajo y de las organizaciones. Se definieron las siguientes líneas temáticas:

- Representaciones sociales de la modernidad.
- Tecnología y nuevas formas de organización.
- Transformación del mundo del trabajo.

Se realiza entonces, una revisión teórica de las representaciones, describiendo los diferentes mecanismos que el individuo utiliza para construir su pensamiento y su realidad social, desde la psicología social a través de la teoría de las representaciones sociales, y de la sociología como construcción de la realidad social, considerando la presencia y el discurso del individuo en y ante la organización; definida ésta desde la perspectiva de los Estudios Organizacionales, dentro de la complejidad que implica su vida cotidiana.

Estas representaciones se llevan a cabo en el terreno de la cotidianidad, donde se materializan en un perfil de pensamiento ilusorio o verdadero, que constituye el mundo del sujeto, su mundo, el mundo de las organizaciones.

Es en este nivel del “sentido común”, del conocimiento ordinario donde se realizan las representaciones sociales, y donde consigue anclarse su núcleo central y sistema periférico, otorgando significado y sentido a todas las actividades de los individuos. En todo este proceso el discurso desempeña un papel importante, pues no sólo es una forma de comunicación, sino también se convierte en un instrumento de difusión y consolidación de las representaciones sociales, entre otras funciones que desempeña en la organización. Clarificando los marcos explicativos.

2.4.2. Teoría de las Representaciones Sociales

Primero hay que aclarar algunas cosas importantes. Y es el carácter interdisciplinario y noble de la Representación Social; segundo, la justificación de usarla en el ámbito de los Estudios Organizacionales; y tercero, el uso por disciplinas como la antropología, sociología, psicología, entre otras más, define que las representaciones sociales son un concepto interdisciplinario.

Este carácter interdisciplinario del concepto de representación se debe a su naturaleza transversal, que es ampliamente usada en las ciencias sociales, especialmente en la historia, antropología, sociología y los Estudios Organizacionales, que como lo indican Barba y Solís (2003) cuando señalan, que los Estudios Organizacionales, son un campo interdisciplinario, en el cual las distintas disciplinas han creado sus propias y específicas preguntas, hipótesis metodologías y conclusiones. Además de que los Estudios Organizacionales tienen fronteras con las demás disciplinas de las Ciencias Sociales.

Los estudios sobre representación, también se encuentran en la explicación de las prácticas cotidianas (individuales, grupales, colectivas), de los espacios públicos y privados, y convirtiéndose en un elemento de cambio e innovación, o por el contrario, en sustanciación del mantenimiento y permanencia del orden social dominante. Es decir, Sociedad instituida-Sociedad instituyente (Castoriadis, 1984).

En un mundo cada vez más complejo y cambiante, se hace necesaria la construcción de marcos explicativos abiertos, y no cerrados como los que han predominado durante siglos (tal vez desde el racionalismo cartesiano), que permitan la interacción de las disciplinas. En Morín (1994), se fundamenta el carácter sintético e indivisible de la realidad, que es compleja, donde la penetración analítica, la ambición por aislar, desbrozar, es un loable intento. La simplificación, la reducción de los problemas ha obviado todo aquello que no era simplificable o reducible, todo lo que de alguna manera no encajaba.

Así se establecen, como en compartimientos estancos, saberes físicos, saberes biológicos, saberes antro-po-sociales. Saberes en definitiva aislados, de diferente especie, ignorantes los unos de los otros. Dentro de los Estudios Organizacionales el positivismo, heredero de la tradición galileana, que alcanzó su máxima expresión en el cientifismo positivista del siglo XIX, resultado de ello se tiene hoy el neopositivismo (cuya intención no es hablar aquí) y ha dado lugar a nuevas posturas que basadas en él, reformulan e introducen nuevos términos y caminos para llegar al conocimiento. Es aquí la postura gnoseológica, epistémica y metodológica de la Teoría Organizacional actual, cuya posición ha ocasionado el resquebrajamiento de la misma según Burrell y Morgan. Es evidente la posición positivista y su método científico integrado llamado lógico-deductivo.

Siguen Burrell y Morgan: *“Tratan de explicar y predecir lo que ocurre en el mundo social mediante la búsqueda de regularidades y relaciones causales entre sus elementos constitutivos,... es la disciplina que estudia o investiga, con la metodología de las ciencias empíricas, los diversos aspectos de la realidad organizacional, con el fin de explicarla lo más completamente posible”*. (Burrell y Morgan, 1985).

Simplicidad falseadora que exige un cambio de paradigma:

“...El paradigma de la complejidad tiene una estructura diferente a todos los paradigmas de la simplificación concebidos o concebibles, físicos o metafísicos. No sólo crea nuevas alternativas y nuevas uniones. Crea un nuevo tipo de unión que es el bucle. Crea un nuevo tipo de unidad, que no es de reducción, sino de circuito. Es difícil concebir la complejidad, no porque sea complicada (complejidad no es complicación), sino porque todo lo que depende de un nuevo paradigma es muy difícil de concebir. ... La complejidad desvía y desconcierta porque el paradigma reinante se vuelve ciego a las evidencias que no puede hacer inteligibles. Así la evidencia de

que somos a la vez seres físicos, biológicos y caracteres como entidades incomunicables...” (Morin, 1981, p. 431).

Morin proclama en su Teoría del Pensamiento Complejo, la necesidad de estudiar todo conocimiento físico en su enraizamiento antro-po-social, así como abordar toda realidad humana o social en su imbricación física.

Ya Mendoza (2002) en su tesis doctoral, Discurso y funcionamiento organizacional, sobre el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de los Adultos argumenta que:

Quizá sea correcto plantear esta última situación como un desafío del desmoronamiento de las certezas paradigmáticas que se produjeron alrededor del fin de siglo pasado y cuyas traducciones intra e interdisciplinarias están en un proceso de reacomodo y redefinición. (Gergen, 1996^a)

Gergen y Bruner argumentan, que el declive o crisis de los paradigmas cuantitativos del ojo de la ciencia sistemática y lógica, propician la aparición de nuevas certezas, o nuevas ilusiones, cuyas consecuencias prácticas no se deducen inmediatamente, como ocurrió con el movimiento en psicología que dio en llamarse, la revolución cognitiva (Bruner, 1986, 1990; Gergen, 1996^a, 1996^b).

El nacimiento de los Estudios Organizacionales es en sí, una respuesta a los estudios fríos y duros de los marcos explicativos de la Teoría Organizacional. Es decir, una nueva mirada para repensar las organizaciones.

Frente a esta complejidad y esta exigencia de interrelación, el discurso, la noción de representación y la narrativa que atraviesan todas las disciplinas aparecen como una mediación ineludible, como una nueva alternativa para dar una visión diferente de lo que es el hombre y su mundo naturalizado, objetivado y

materializado de objetos en la organización; y el modelo de representaciones como un elemento de articulación entre la psicología social y la sociología, además de los estudios organizacionales. Es decir, un convivio, una reunión de ciencias.

Precisamente las representaciones sociales no son solo sociocognoscitivas, son también sociales, y son esos procesos y los productos por medio de los cuales los individuos y los grupos construyen su mundo y su vida dentro de la organización, permite la integración de las dimensiones sociales y culturales con la historia, como evolución diacrónica orientada. Todo ello por estar implícitas y explícitas en un contexto.

2.4.3. Bases Teóricas Metodológicas de las Representaciones Sociales

Abordar el tema de las Representaciones Sociales (RS), exige hacerlo desde una revisión de sus antecedentes teóricos para entender la naturaleza de sus planteamientos y su trascendencia en el plano del estudio de las organizaciones, así como su enorme significado en el terreno de la construcción epistemológica, gnoseológica y metodológica de lo social. Para ello, se organizó estos antecedentes en tres grandes rutas de desarrollo, de los cuales se hace una revisión de sus aportes sustanciales a la teoría de las RS:

Línea 1. Autores con influencia directa en la construcción teórica de las RS: la sociología clásica de Durkheim y los aportes de Heider sobre la psicología del sentido común.

Línea 2. Autores que han influido en la construcción teórica de las RS: la psicología genética de Piaget, y la psicología sociocultural de Vygotsky.

Línea 3. Autores que su influencia es posterior al surgimiento de la teoría de las RS: la construcción social del conocimiento de Berger y Luckmann (1989).

El sociólogo Francés Durkheim, es el primero en la construcción del concepto de Representación, quien la llamo genéricamente Representación Colectiva (RC), a quien Moscovici cita en las observaciones preliminares de su obra “El psicoanálisis, su imagen y su público” (1979), retomando el concepto y reconstruyéndolo bajo la denominación de Representación Social (RS), argumentando que la noción de Durkheim tiene más un carácter socio antropológico que psicosociológico, distinción que ha dado lugar a una polémica hasta este momento sin solución; pero que sin embargo es indudable el surgimiento de un nuevo marco explicativo de la Teoría de las Representaciones Sociales desde la perspectiva de este último enfoque.

Sin embargo, para hacerlo es necesario señalar que antes que el Profesor Durkheim, el profesor Wundt (1832-1920) de la Universidad de Leipzig Alemania, entro en contacto con el estudio de las representaciones sociales. Su interés principal fue analizar los contenidos de la conciencia a través de la introspección y con ello llego a diferenciar lo individual y colectivo.

Wundt se refiere a que los fenómenos producidos en el individuo están al alcance de su conciencia, y pueden ser estudiados en el laboratorio por métodos experimentales, mientras que los de orden colectivo están fuera de la conciencia individual, se ubican en la sociedad y, por lo tanto, no pueden ser estudiados en situación experimental, sino que deben tratarse en el contexto social y por métodos distintos.

La visita que realizó Durkheim (1858-1917) en 1886 a la Universidad de Leipzig le permitió entrar en contacto con Wundt, quedando influenciado por su rigor experimental y sus ideas acerca de la investigación del sujeto en lo individual, convencido de las carencias metodológicas para no experimentar en lo social.

Durkheim parte de diferenciar lo individual de lo colectivo, proponiéndose conocer las similitudes que guardan los dos terrenos estrechamente cercanos entre sí, las leyes sociológicas y las leyes psicológicas, y así demostrar que la Sociología no era el corolario de la psicología, sino que ambas guardaban interdependencia. Decía:

“La vida colectiva, lo mismo que la vida mental del individuo, está constituida por representaciones: por tanto puede presumirse que las representaciones individuales y las representaciones sociales (1), pueden en cierto modo compararse entre sí” (Durkheim, 1986, p. 53) Para él, la representación estaba ligada solamente a lo consciente: “una representación sólo puede ser explicada a partir de la conciencia, por lo que concluye que una representación inconsciente es algo inconcebible y que su misma noción es contradictoria” (Ibíd. p. 8).

Sigue el profesor en su obra Las Reglas del Método Sociológico, afirma:

“Que la materia de la vida social no pueda explicarse por factores puramente psicológicos, es decir, por estados de la conciencia individual, es para nosotros la evidencia misma. Efectivamente, lo que las representaciones colectivas traducen es la manera en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan. Ahora bien, el grupo está constituido de otra manera que el individuo y las cosas que lo afectan son de otra naturaleza. Por ello no podíamos depender de las mismas causas, representaciones que no expresan ni los mismos temas ni los mismos objetos. Para comprender cómo la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, es necesario considerar la naturaleza de la sociedad y no la de los individuos particulares” (Durkheim, 1986, p. 23).

Obsérvese que está hablando ya de representaciones sociales, aunque escribe representaciones colectivas, lo que evidencia que usó de manera indistinta ambos

términos al referirse a lo colectivo, utilizando en el documento mencionado más el término colectivo que social. Lo anterior se vuelve trascendente para este estudio de caso, si se parte de reconocer la existencia de diferencias semánticas entre ambas nociones y no sólo terminológicas. Parece lógico señalar ahora que no es lo mismo la idea de lo colectivo con la de lo social. Es decir, existe actualmente suficiente información en psicología social que muestra que lo primero se refiere a lo que es compartido por una serie de individuos, y que lo segundo, lo social, hace referencia al carácter significativo y funcional de que disponen algunos elementos que interaccionan en cierto fenómeno (Ibáñez, 2001).

Además, una segunda diferencia es que el concepto de representación en Durkheim, implica una reproducción, reproducción de la idea social, y la noción de representación en Moscovici es concebida como una producción y una elaboración de carácter social sin que sea impuesta externamente a las conciencias individuales como proponía el primero. Sin embargo, pese a estas diferencias es innegable la influencia de Durkheim en el pensamiento de Moscovici respecto a las representaciones sociales. Lo que sí resulta cierto es que, Moscovici partió de preocupaciones que permanecían sin resolver en la psicología social que Durkheim no alcanzó a desarrollar. Así, Moscovici en su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, recurre a la fuente de la sociología clásica, expresando que Durkheim, su fundador, fue el primero en proponer el término “representación colectiva”:

“Quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual. Del mismo modo que, para él, la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, irreductible a la actividad cerebral que lo hace posible, la representación colectiva no se reduce a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad. De hecho es uno de los signos de la primacía de lo social sobre lo individual, uno desborda al otro. Según él, volvía a la psicología social para estudiar “de qué manera las representaciones se llaman y se excluyen,

se fusionan entre sí o se distinguen. Es una lástima que aquella disciplina no lo hiciera hasta ahora” (Moscovici, 1979 p. 16).

Por lo anterior, Moscovici afirma, a manera de corolario de su primer capítulo de esa misma obra; que “las representaciones sociales nos incitan a preocuparnos más por las conductas imaginarias y simbólicas en la existencia corriente de las colectividades. Retomar, en este punto, el hilo perdido de la tradición puede tener consecuencias muy felices para nuestra ciencia” (Moscovici, 1979, p. 34).

Siguiendo con ideas relacionadas con la propuesta del Profesor Moscovici se tiene a Heider con la psicología del sentido común. Esta relación se realiza con conocimiento de causa, por convenir a los intereses de este estudio, porque se identifica más con la idea de sentido común de Moscovici. Heider es uno de los autores más citados por Moscovici, principalmente a partir de la década de los 70 en sus obras referidas tanto a su primera línea de investigación, las representaciones sociales, como a la segunda, la influencia de las minorías.

Heider fue uno de los psicólogos sociales que más ha contribuido al conocimiento de las opiniones del sentido cotidiano en tanto que se proponía descubrir cómo los seres humanos perciben y explican su comportamiento y el de los demás en situaciones de la vida cotidiana (el conocimiento ordinario y su significado en las acciones humanas), haciendo una defensa del estudio del pensamiento individual, considerándolo como valioso y no como pensamiento ignorante. Su obra se dirige fundamentalmente a comprender cómo la gente percibe los acontecimientos interpersonales.

Su tesis fundamental es que la gente trata de desarrollar una concepción ordenada y coherente de su medio y construye así una psicología ingenua, muy parecida a lo que es una ciencia. Conceptos importantes de Heider son atribución y equilibrio. La gente tiende a atribuir los sucesos de su ambiente a núcleos centrales unitarios internamente condicionados, que en cierto modo son los

centros de la trama causal del mundo. Respecto al segundo concepto, la gente busca siempre un equilibrio cognitivo, o sea, una congruencia entre las expectativas causales y los objetos con que se relacionan. Para Heider, interesado en comprender las opiniones sociales, o si se quiere el juicio social, era muy importante cómo percibe y explica el sujeto su propia conducta.

Se proponía conocer las representaciones del observador en tanto las actitudes perceptibles que los sujetos reflejan en su “manera de estar en el mundo”. La importancia de esta concepción de Heider, consiste en la influencia que ejerció sobre el pensamiento de Moscovici para la construcción de su teoría de las representaciones sociales, pues este psicólogo francés (de origen rumano) construye su pensamiento social basado en la vida cotidiana de los sujetos sociales, misma que expresa la manera en que se percibe el mundo, y como éste participa en las motivaciones de las conductas a través de las cuales se relaciona socialmente.

Para Heider el conocimiento cotidiano no era considerado como un conocimiento de segunda clase, como aún hoy se percibe en algunos medios, sino que para él era de importancia fundamental para entender y explicar las conductas humanas. Este psicólogo empieza a estudiar la vida cotidiana de las personas desde 1934. Se considera a Heider uno de los iniciadores de la psicología social contemporánea, pues se reconoce que el principio que define el marco sociocognitivo –de la psicología social– es el que explícitamente anima a toda la psicología heideriana: el comportamiento humano depende más de la percepción de la realidad que de la realidad misma.

Finalmente, la importancia que se le da a esta fuente es por la cercanía que guarda con las posturas del interaccionismo simbólico y con los enfoques cualitativos de la investigación, pues es plenamente compatible con el interés que durante años se ha tenido sobre los problemas de la vida cotidiana en cualquier ámbito social.

Siguiendo con otro marco explicativo que influye en la construcción de la propuesta de Moscovici, se tienen las aportaciones de la psicología genética piagetiana y la socioculturalista de Vygotsky; que son dos fuentes intelectuales que si bien es cierto, no influyeron de manera directa y en la misma medida, se reconoce que en el caso de Piaget, aun cuando Moscovici se apoya, y refiere, a las aportaciones teóricas psicogenéticas, crítica su enfoque por ser cognitivo y no permitirle la reconstrucción teórica que él elaboró, que es más psicosociológica. Vygotsky se analiza conjuntamente con Piaget, estableciendo sus diferencias y reconociendo que ambos se han preocupado por el desarrollo psicológico y particularmente, por los procesos psicológicos superiores como el lenguaje y el pensamiento.

Se considera que Moscovici recibió influencia de Piaget, particularmente de las obras de La representación del mundo en el niño y la formación del símbolo en el niño, así mismo de los enfoques socioculturales de Vygotsky en lo que a su tesis de las funciones semióticas se refiere, particularmente expresadas en Los procesos psicológicos superiores (1988), Pensamiento y Lenguaje (1981), e Imaginación y creatividad en la infancia (1989).

En sus obras, Piaget otorga especial importancia al papel del lenguaje en los procesos de construcción de la inteligencia, como un proceso interindividual y como punto de partida para la construcción de la representación, la cual siempre la estudió desde su desarrollo individual social, y no desde su desarrollo social grupal. Esto sería una diferencia importante tanto de Vygotsky, como con los postulados de la psicología social, que vuelve el asunto interesante, no lo invalida, como a veces se insinúa.

“El lenguaje es necesariamente interindividual y está constituido por una serie de signos (significantes “arbitrarios” o convencionales... el juego simbólico aparece aproximadamente al mismo tiempo que el lenguaje, pero independientemente de éste, y desempeña un papel considerable en el

pensamiento de los pequeños, como fuente de representaciones individuales (a la vez cognitivas y afectivas) y de esquematización representativa igualmente individual (Piaget, 1983, p.129).

El propio Moscovici lo cita por lo menos en cuatro ocasiones en su obra de 1979, y a veces debate con él y también le refuta algunas tesis; especialmente le parecen insuficientes los aportes piagetianos cuando han tratado de usarlos como criterios para explicar situaciones sociales globales (Moscovici, 1979, p. 199). De parte de la obra revisada de Vygotsky sobre el desarrollo genético, resulta clara la influencia sobre Moscovici, en lo que se refiere a lo simbólico, a la construcción del lenguaje y a las comunicaciones sociales.

La influencia se encuentra en conceptos referidos al desarrollo del lenguaje (los sistemas de señales y la simbolización en el niño), el concepto de condiciones sociohistóricas, su permanente disputa con los conductistas y el método experimental desde un enfoque histórico crítico, mismas que hasta ahora no han sido revisadas a fondo. Además que Wallon como Plejanov (Moscovici, 1979) son retomados por Moscovici, lo que evidencia la manera en que el pensamiento del materialismo histórico y dialéctico, al que pertenecía Vygotsky influyó en aquél, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje y la evolución de la inteligencia infantil; y de manera particular en todo aquello que aborda el papel de la identidad social y la representación desde el punto de vista cognitivo, y al lugar de la interacción social en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento.

Moscovici (1984), señala que la representación social lleva al individuo, o a un grupo, a operar sobre la realidad, de manera tal que ésta se ajuste a aquella, lo que, por generar una diferencia de criterios acerca de la prioridad del sistema, provoca la falta de disposición para el trabajo en grupos colaborativos; metodología utilizada para la consecución de metas por una vía consensuada.

Las representaciones conceptuales construidas por los actores, estructuran una práctica que influye en la dinámica institucional, más ello no siempre refleja una congruencia entre los actores mismos, ya que cada uno de ellos posee una cosmovisión distinta, producto de las representaciones construidas sobre la base de su historia personal. Pero esa representación no puede conocerse sin que la narre, sin que la discurse, sin lenguajearla con otros, para otros, para la organización.

Ahora se presentan sus antecedentes desde la sociología.

2.4.4. El marco explicativo de la Sociología: La construcción social del conocimiento desde Berger y Luckmann

Berger y Luckmann (1989) parten de preguntarse, cómo el mundo social llega a tener significados para las personas. De principio, esta cuestión implica un supuesto básico: la realidad se construye en la vida cotidiana y la sociología del conocimiento debe estudiar los procesos a través de los cuales se origina el conocimiento.

En el primer capítulo de su obra la Construcción Social de la Realidad (1989), los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, los autores sostienen:

“El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecida por los miembros ordinarios de sociedad en comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos... El método que consideramos más conveniente para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, “empírico”, pero no “científico”, que así consideramos la naturaleza de las ciencias empíricas.” (Berger y Luckmann: 1989, p. 37)

Más adelante, enfatizando la importancia de la vida cotidiana, agregan:

“Aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que aparecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena. La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente. ..Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por éstas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal.

De nada sirve el lenguaje vacío, sin que la otredad tenga participación, interacción. Mientras no haya interacción, comunicación, intercambio de signos en un contexto, no se construye la vida social, la realidad social. Y siguen los autores:

“La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo ínter subjetivo, un mundo que comparto con otros. Este ínter subjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de “aquí y ahora” de su estar en él y se proponen actuar en él. También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía.”

(Ibídem: 39-40)

Estas ideas, basadas en la interacción y comunicación humana en el mundo ordinario-cotidiano, así como las referidas a cómo las actitudes de los sujetos se corresponden con la de otros, impactaron a Moscovici, y para finales de los sesenta se habló de una psicología social del conocimiento, teniendo como apoyo teórico a las representaciones sociales, cuyo puente entre ambas era el estudio del origen del sentido común, la vida cotidiana de los sujetos.

Siguiendo a Alarcón en el 2004, plantea que es cierto que Moscovici no conoció el trabajo de Berger y Luckmann, porque su libro fue publicado en 1967, antes de la primera edición de su trabajo sobre El psicoanálisis, su imagen y su público (1961); pero en la segunda edición en francés (1976) hay referencias importantes a estos autores, por lo que asienta en el prólogo a esta segunda edición que “Quería redefinir los problemas y los conceptos de la psicología social a partir de este fenómeno (las representaciones), insistiendo en su función simbólica y su poder para construir lo real” (1979, p. 9).

De manera concreta y resumida; el trabajo de Berger y Luckmann aporta tres elementos fundamentales:

El primero es el carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. El segundo, que la naturaleza de esa generación y construcción es social. El tercero es la importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea realidad, por una parte, y como marco en que la realidad adquiere sentido, por otra. Si bien, se reconoce que estos aspectos contribuyeron de manera significativa a la teoría de las Representaciones Sociales, en tanto que le otorgan suma importancia al conocimiento cotidiano, considerándolo más productor que reproductor de los significados de la vida social, cabe suponer que detrás de estas ideas está el pensamiento de Heider, como se vio más atrás, quien es evidente que influyó tanto en Moscovici como en Berger y Luckmann.

Cabe advertir que tanto en los “construccionistas sociales” como en Moscovici, existen ciertas afinidades, puesto que el enfoque del interaccionismo simbólico y su postura epistemológica sobre el conocimiento del sentido común –que les subyace–, es congruente con la crítica que los psicólogos sociales, particularmente los europeos (Moscovici a la cabeza), han hecho al pragmatismo y al conductismo norteamericano, que había predominado hasta antes de ellos por más de medio siglo en el ámbito de la psicología social.

Finalmente, es oportuno citar a Banchs, quien sintetiza en gran medida lo dicho hasta ahora en cuanto a las fuentes teóricas de las representaciones sociales:

“...La representación social es un modelo teórico europeo que encuentra sus raíces intelectuales en los postulados de Durkheim sobre representaciones colectivas y, en menor medida, en los postulados piagetianos sobre representaciones del mundo en el niño. Se nutre también de múltiples referencias teóricas procedentes de la psicología social cognitiva, puesto que sin hacer referencia a los principios interaccionistas de su autor, Serge Moscovici, llega a plantear una perspectiva para nuestra disciplina que comparte muchos de estos principios, aunque su objeto no sea la interacción social, sino el análisis del conocimiento del sentido común” (Banchs, 1990, p. 186)

Cabe hacer la aclaración que quedan fuera de este análisis de las fuentes teóricas de las Representaciones Sociales los aportes de pensadores como Schutz y Weber, además del propio Freud, de cuya obra el propio Moscovici hace su objeto de estudio en cuanto a su representación social, y que analiza de manera vertebral a lo largo de su obra.

2.4.5. Aproximaciones al concepto de representaciones sociales

Ibáñez, plantea que el concepto de representación social se presenta como un concepto polifacético, complejo, difícil de encerrar en una expresión condensada y con la ayuda de unas pocas palabras (Ibáñez, 1988, p. 31). De hecho el propio Moscovici advierte que “si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es” (Moscovici, 1979, p. 27). Esta dificultad para precisar el concepto responde a dos cuestiones esenciales:

- 1) En primer lugar, el término de representación social es un concepto construido entre dos disciplinas distintas, en el que confluyen elementos sociológicos tales como cultura e ideología y nociones de procedencia psicológica, tales como imagen y pensamiento. De ésta manera, el concepto de representación social surge en el cruce de la psicología y de la sociología, ubicándose como un concepto psicosociológico.
- 2) En segundo lugar, posee una composición social polimorfa, ya que recoge e integra una serie de conceptos menores de muy distinta naturaleza, como procesos cognitivos, inserciones sociales, sistema de valores, creencias y actitudes, etc., que lo convierten en un sistema marco, que apunta hacia un conjunto de fenómenos y de procesos más que hacia objetos claramente diferenciados o hacia mecanismos plenamente definidos. Es decir una matriz conceptual.

Dado que no es fácil abordar el concepto de representación social como un concepto acabado, sólo se hace un acercamiento a los elementos y características que lo definen. El término representación, es usado como vocablo que se refiere a la aprehensión de un objeto. Así se habla de representación para referirse a la fantasía (intelectual o sensible) en el sentido de Aristóteles; a la impresión (directa o indirecta), en el sentido de los estoicos; a la presentación (interna o externa) de un objeto intencional o representación, en el sentido de los escolásticos; a la reproducción en la conciencia de percepciones anteriores combinadas de varios

modos o fantasma, en el sentido de la aprehensión sensible, distinta de la conceptual, según Spinoza; a la percepción en el sentido de Leibniz; a la idea, en el entendido de Locke y Hume; a la aprehensión general que puede ser intuitiva, conceptual o ideal, de Kant; a la forma del mundo de los objetos como manifestación de la voluntad, en el entendido de Schopenhauer (Ferrater, 1971, p. 566-567).

Lefebvre, señala que la palabra representación se encuentra también en los escritos de Hegel, Marx y Nietzsche. En la psicología clásica se utiliza para designar en contenido concreto de un acto de pensamiento. El acto de representar se refiere al hecho de hacer presente en la mente algo, sustituir o estar en lugar de, ya sea un objeto una persona, un acontecimiento o una idea.

Así, la representación social que se formula de un objeto particular, es necesariamente distinta del objeto mismo, a pesar de que se desarrolla a partir de él. Es decir, para que una representación se consolide como tal, es necesaria la desaparición del objeto concreto. Pero esta desaparición no puede ni debe ser total, pues tiene que haber una correspondencia, aunque no de manera lineal entre el objeto y su representación, de tal forma que no se habla de una simple reproducción, sino de una verdadera construcción.

Moscovici hace una diferenciación entre presentar y representar. *“El presentar implica que un concepto o idea no haya sido expuesto y que es por primera vez articulado; en cambio, el representar implica el volver a expresar y ordenar algo que ya ha sido presentado y ordenado por alguien en algún momento y lugar determinado. Al representar un objeto o concepto se reconstruye, ya que se reelabora y se rehace a nuestro modo concreto”* (Moscovici, 1979, p. 31-32).

La definición más aceptada de la representación social es la propuesta de Moscovici (1993), cuando afirma que la noción de representación social se debe a la manera o forma en que los sujetos aprehenden los sucesos de la vida cotidiana

y su interacción con otros sujetos, y con el medio ambiente a través de narrativas, a través de conversaciones, discusiones y demás significaciones posibles. Este conocimiento cotidiano se construye a partir de las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Con este conocimiento se intenta dominar esencialmente en el entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan el universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarse respecto a ellas, responder a las preguntas que plantea el mundo.

Jodelet (2000) agrega, que las representaciones sociales son programas de percepción, instrumentos mentales, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; con ello el sujeto observa y explica todo lo que hay en su alrededor. En estas definiciones, se aprecia la aparición del conocimiento del sentido común como un elemento que lo distingue de otro tipo de conocimientos. Al respecto, Moscovici afirma:

“La formación de imágenes y el establecimiento de lazos mentales son las herramientas más generales que nos sirven para aprender. El elemento crucial de la inteligencia humana consiste en ver las cosas y en establecer lazos entre ellas. También puede trascender lo dado, discriminar esquemas, jerarquías y contextos. El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de “observaciones”, de “experiencias”, sancionadas por la práctica... Esto otorga a dichas imágenes, a estos lazos mentales un carácter de evidencia irrefutable, de consenso en relación con lo que “todo el mundo conoce” (Moscovici, 1993, p. 682-683)

Así, se retoma la forma en que la mayoría de la gente piensa, acerca de los conocimientos derivados del conocimiento sancionado científicamente, abriendo la posibilidad de recuperar lo simbólico, lo que expresa el sujeto cotidianamente y le permite orientar su quehacer cotidiano, presentándose detrás de éste toda una serie de elementos sociales que le permiten expresarlo.

Para Doise las representaciones sociales son principios generativos de toma de postura, ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos presentes en esas relaciones. El autor enfatiza la relación entre la representación social y los factores socioestructurales, tales como los sitios o estatus socialmente definidos. Por lo que la representación social mantiene una relación directa con la ubicación social de las personas que la comparten, y esto resulta más claro al considerar que una representación social no puede ni debe pensarse como una abstracción desconectada de las estructuras sociales en que se desarrolla (Doise, 1984).

Esta estructuración de las representaciones sociales, no indica que deba existir una representación para cada uno de los objetos en que se pueda pensar. Puede ser que cierto objeto sólo genere una serie de opiniones e imágenes relativamente inconexas, por lo que se debe pensar que no todos los grupos o estratos sociales deban de participar en una representación social que les sea propia; es posible que una facción de ese grupo tenga una representación social de un objeto, y el resto de ella sólo posea un conjunto de opiniones, información o imágenes ante el mismo objeto, sin que esto suponga otra representación social.

La construcción o posesión de una representación social por parte de un grupo social depende de varios factores, tales como la cercanía, familiaridad e involucramiento directo con el objeto representado; el tiempo y espacio social en que se situó ante él y con él; la fuerza que desarrollen otros elementos socioculturales que hacen del objeto representado más vivo y dinámico; la dinámica interna del grupo de referencia; entre otros.

Para Ibáñez (1988), las representaciones son, ante todo, productos socioculturales. Es decir, son productos que surgen de una sociedad determinada históricamente, y su conocimiento les permite conocer el funcionamiento de esa sociedad en un momento específico de su historia. En Ibáñez, advirtiendo en cierto sentido el pensamiento de Castoriadis, las representaciones sociales son pensamiento constituido y pensamiento constituyente. En tanto el primero, son estructuras de pensamiento preexistentes que sirven para interpretar la realidad, dando a conocer sus rasgos específicos. Como pensamiento constituyente, en su elaboración, constituye en parte, al objeto que representa. No es el reflejo interior, situado en la cabeza de la persona, son un elemento constitutivo de la propia realidad. Las representaciones sociales, en tanto que sistema de representación, registran las relaciones en y con el mundo, a la vez con los otros, designando sentido y significación a las conductas y la comunicación social. En su obra citada, el mismo Moscovici las define como:

“...conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (Moscovici; 1979, p. 33)

Así, la representación social posee dos significados, designa a la vez una actividad, es decir, un proceso; y a la vez es un producto en el contenido que resulta de esa misma actividad. Son producto porque son el contenido del pensamiento de los sujetos, originado a la vez por el pensamiento social del grupo de pertenencia. Pero cuando forma parte de las innovaciones y cambios, modificándolas, pero a la vez siendo modificadas por ellas; no actúan como producto acabado y estático, sino como un mecanismo que está en construcción, es decir, como un proceso. Siendo así, las representaciones sociales son proceso y producto simultáneamente, siendo el foco de atención y análisis lo que les otorga en cierto momento uno u otro significado.

De acuerdo con Jodelet, las representaciones sociales tienen seis características principales:

1. Son siempre representación de un objeto;
2. Tienen un carácter de imagen y la propiedad de ser intercambiable lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
3. Tienen un carácter simbólico y significante;
4. Tienen un carácter constructivo;
5. Tienen un carácter autónomo y creativo; y finalmente,
6. Las categorías que la estructuran son categorías de lenguaje.

En estas características se aprecian elementos que resumen el concepto de representación social. Por una parte, la representación social se define por un contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes), y este contenido se relaciona con el objeto (trabajo que hay que realizar, acontecimiento, personaje social). Y por la otra es la representación social de un sujeto (individuo, familia, clase, grupo) en relación con otro sujeto. Igualmente, Jodelet señala seis grandes orientaciones en torno al estudio de las representaciones sociales y que retoma de Moscovici:

1. La primera es la actividad cognitiva en el centro del análisis al considerar que la representación tiene dimensiones de contexto y de pertenencia.
2. La segunda pone atención a los aspectos significantes de la actividad representativa desplegada por el sujeto, enfatizada por la producción de sentido donde intervienen cuestiones tales como el imaginario, las coacciones sociales y los deseos o carencias que tienen presencia en ellas.
3. Una tercera orientación trata a la representación como una actividad discursiva, como acto comunicativo, donde se hace presente la pertenencia social de los sujetos hablantes y la finalidad de su discurso, considerándola como un análisis sociolingüístico donde toman forma las representaciones sociales elaboradas por los sujetos.

4. La cuarta orientación ubica la práctica social del sujeto, considerando que este sujeto está inserto en una estructura social determinada, y su actividad y posición social refleja un conjunto de normas institucionales que rigen su misma posición.
5. De aquí se deriva la quinta orientación, pues son esas mismas relaciones intergrupales que poseen los grupos de sí mismos, y de su relación con los demás, los que constituyen el elemento central de las representaciones.
6. Finalmente, las determinaciones sociales que invaden al portador de las representaciones, produciendo pensamientos e imágenes establecidos socialmente, o por elementos estructurados de las ideologías dominantes (Moscovici, 1993, p. 478–480).

Para los efectos de esta tesis, interesa aquella que pone énfasis en el sujeto como productor de sentido, de significantes en el discurso, que son resultado de la influencia social, de los deseos y las carencias. También interesa para ésta investigación, el sujeto como productor de representaciones; la permanente influencia del entorno social en la producción de esas representaciones; la interacción social como marco de producción y deconstrucción; así como las características cognoscitivas y emocionales que forman parte de la condición humana y están presentes en la producción de esas representaciones sociales. No descartando la posibilidad del discurso como práctica social y productora de sentido para los propios sujetos que lo elaboran, y no como unidad lingüística.

2.4.6. Las Representaciones Sociales como expresiones simbólico-culturales

Para determinar la esencia de las representaciones sociales, se deben tener en cuenta algunas cuestiones básicas, reducidas a la pregunta: ¿cómo interviene lo social en la elaboración psicológica, y cómo se hace presente lo psicológico en lo social? La respuesta, que parece una trampa epistemológica y gnoseológica sin sentido, abordada desde la dialéctica y el pensamiento complejo, es sólo para

descifrar la naturaleza social de las representaciones sociales y tratar de darle unidad de sentido al trabajo que les ocupa.

La vida social, como actividad humana, no únicamente como categoría, incluye no sólo objetos y acontecimientos, sino acciones y manifestaciones significativas, de enunciados escritos o en actos de habla, de símbolos y artefactos de diversa índole; así como de sujetos que se comunican por medio de ellos para comprenderse a sí mismos y a los otros, a través de la interpretación de las expresiones que formulan y reciben. Una de las formas de comunicación que han acompañado al hombre en su evolución ha sido la construcción y uso de símbolos (Geertz, 1989; Thompson, 1998), los cuales han constituido un lenguaje a través de los cuales se intercambien expresiones significativas.

Los seres humanos no sólo reciben estructuras lingüísticas significativas, sino que también otorgan significado a construcciones no lingüísticas, como son las obras de arte, acciones o actitudes sociales y diversos objetos que se fetichizan. Por ello, se hace referencia al conjunto de la vida social como un complejo simbólico cultural de las relaciones e interacciones sociales que le dan sentido y significado, a la vez que enmarcan la conducta social.

En este contexto, Bourdieu (1979) establece una diferenciación entre cultura objetivada e institucionalizada y cultura subjetivada e internalizada. Entre las primeras se encuentran los bienes culturales como el patrimonio artístico, monumental, bibliográfico, religioso, y las prácticas institucionalizadas como la cultura escolar legitimada, la violencia simbólica en el aula y otros rituales en la práctica escolar. A diferencia de esto, la cultura internalizada se encuentra en forma de “habitus”, como “esquemas mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos, y juicios de los agentes sociales” (Bourdieu, 1992, p. 16-17). Cabe señalar que entre estas dos formas de la cultura hay una relación directa, pues las formas objetivadas o materializadas solo adquieren sentido cuando son

apropiadas y reactivadas por individuos que poseen un capital cultural incorporado, para poder leerlas e incorporarlas. Así, el concepto de “habitus” coincide con el de representaciones creado por Moscovici, pues estas constituyen principios o puntos referenciales, que permiten tomar posiciones ligadas a una estructura social específica, así como en las relaciones sociales que conlleva, organizando el conjunto simbólico propio de esas relaciones.

Es importante también comentar que siguiendo esta idea, Geertz plantea que “El hombre necesita tanto de esas fuentes simbólicas de iluminación para orientarse en el mundo, porque la clase de fuentes no simbólicas que están constitucionalmente insertas en su cuerpo proyectan una luz muy difusa... si no estuviera dirigida por estructuras culturales -por sistemas de símbolos significativos-, la conducta del hombre sería virtualmente ingobernable, sería un puro caos de actos sin finalidad y de estallidos de emociones, de tal suerte que su experiencia sería virtualmente amorfa. La cultura, la totalidad acumulada de esos esquemas o estructuras, no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella” (Geertz, 1989, p. 52).

Ya el profesor Ibáñez distingue algunas fuentes de determinación de las representaciones sociales que las integran como tales: a) un fondo cultural común, b) la propia dinámica de las representaciones, c) las formas discursivas circulantes y, d) las prácticas educativas mismas.

a) Un fondo cultural común

Este es bajo la forma de creencias y valores ampliamente compartidos, y de referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y hasta la identidad de la propia sociedad, clase, comunidad o grupo de referencia. Todo ello concretado en las organizaciones o en una serie de productos sociales surgidos dentro del conjunto de circunstancias económicas, sociales, políticas e históricas de una sociedad determinada. Esta estructura cultural envuelve y orienta la

mentalidad de la época, proporcionando elementos básicos para la producción de las representaciones sociales.

b) Dinámica de las representaciones sociales

Moscovici, en sus estudios sobre el pensamiento del sentido común señala dos procesos que caracterizan de manera general a las representaciones sociales: la Objetivación y el Anclaje (Moscovici, 1979, p. 75). A través de ellos explica como el pensamiento social transforma un conocimiento en representación; y a su vez, cómo ésta transforma lo social. Estas funciones básicas de las representaciones poseen dimensiones estructurales en las cuales se desarrollan que son: actitud, información y campo de representación. Esta estrategia metodológica interesa para esta investigación.

Para Jodelet, citada por Ibáñez, la objetivación es considerada como un proceso en que los elementos externos al sujeto tienen un conjunto de significados que son concretizados, forman imágenes y estructuran el pensamiento. Moscovici afirma que *“objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto). También es trasplantar al plano de la observación lo que sólo era interferencia o símbolo (1979, p. 76).* Hace referencia al proceso mediante el cual se materializa el conocimiento en objetos concretos. *“La objetivación permite convertir percepción en concepto. Este mecanismo concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos, mediante una serie de transformaciones específicas” (Ibáñez, 1988, p. 41).*

El Propio Moscovici afirma:

“Como se sabe, la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material”. Continúa diciendo: “Para reducir la separación entre la masa se palabras que circulan y los

objetos que los acompañan, como no se podría hablar de “nada”, los “signos lingüísticos” se enganchan a “estructuras materiales” (se trata de acoplar la palabra a la cosa)” (Moscovici, 1979, p. 759).

Este mecanismo de las representaciones sociales denominado objetivación, concierne a todo un proceso de elaboración social que tiene como cometido instrumentar el modelo sistemático y reconstruirlo a través de valores y sistemas de categoría disponibles. En síntesis “...la transformación de una teoría estructurada en un conjunto de relaciones con autonomía y extensión variables es la primera condición para constituir una representación social” (Moscovici, 1979, p. 84).

Sin duda, este es el proceso metodológico para lograr la llamada objetivación independiente, que Osnaya (2003), en su tesis doctoral llamada las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular, menciona como principios básicos: la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización.

La construcción selectiva se refiere al proceso por medio del cual los grupos sociales y los individuos que los integran hacen suyo, de acuerdo a sus propias estructuras mentales, las informaciones y saberes de un objeto determinado.

Se realiza básicamente en apropiarse de elementos de mayor significación para el sujeto, descartando otros que se olvidan con rapidez por su misma “insignificancia” para el mismo sujeto. Los elementos retenidos pasan a integrarse a las estructuras de pensamiento que ya poseía previamente el sujeto. Podría trazarse una similitud con lo que Piaget denominó como proceso psicogenético de la inteligencia, en el cual se da un proceso de asimilación y acomodación de nuevos elementos interiorizados por el sujeto en sus esquemas cognitivos previos; o con los postulados de la teoría cognitiva de la memoria a corto plazo y a largo plazo.

La esquematización estructurante es la construcción selectiva subordinada a un valor social, un juego de enmascaramiento y de acentuación de los elementos que constituyen el objeto de la representación, produciendo una imagen del objeto representado, suficientemente coherente y fácilmente expresable. El resultado de esta organización interna es el esquema figurativo, mismo que repercute sobre el conjunto de la representación, dándole su significado global (Ibáñez, 2001, p. 187). Esto es, un conocimiento elaborado para servir a las necesidades, valores e intereses del grupo. Si se pasa de la sociedad general a grupos y situaciones socialmente definidos, el modelo de construcción o de reconstrucción de la realidad permite comprender la génesis de los contenidos representativos.

En la naturalización el esquema figurativo adquiere un estatus ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva (Ibáñez, 2001, p. 187); es decir, adquiere una plena integración en el sujeto, en su forma de ver la realidad, siendo el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental. La existencia fáctica de los objetos mentales proviene de su expresión verbal: aquello de lo que se puede hablar efectivamente, puesto que detrás de cada palabra existe algún objeto que le corresponde. Se centra sobre el producto, es decir, sobre la imagen y la verbalización, ya que toda imagen tiene su contrapartida en la realidad.

Respecto al Anclaje en la revisión hecha se encontró una cita en la lectura realizada de Moscovici, que ilustra de manera importante lo que significa, que a su vez muestra que tanto éste como la objetivación, son funciones dialécticamente interrelacionadas e indisolubles.

“El anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre los valores de la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que pueda disponer, y este objeto se coloca a una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes. Entonces se podría decir que el anclaje

transforma la ciencia en el marco de referencia y en red de significados, pero esto sería demasiado rápido. Solamente recordemos que una representación social emerge donde existe un peligro para la identidad colectiva, cuando la comunicación de los conocimientos infringe las reglas que la sociedad ha establecido al respecto. La objetivación palió este inconveniente integrando las teorías abstractas de un grupo especializado con elementos del medio ambiente en general. El mismo resultado se procura en el proceso de anclaje, que transforma la ciencia en un saber útil para todos. Tanto en una palabra como en diez, la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y el anclaje la delimitación en el del hacer, para controlar la prohibición de comunicación” (Moscovici, 1979, p. 121).

Según Ibáñez, su función consiste en integrar la información sobre un objeto, dentro del sistema de pensamiento tal y cómo está ya constituido. Así, el anclaje es el mecanismo que permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con objetos que no son familiares (Ibáñez, 2001, p. 188).

Jodelet siguiendo este artefacto que pudiera ser metodológico y conceptual menciona que el anclaje, como segundo proceso, se refiere a la forma en que se acomoda y asimila la representación y su objeto dentro del corpus social. Articula tres funciones básicas de la representación: a) función cognitiva de integración de la novedad, b) función de interpretación de la realidad y c) función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (Jodelet, 1979, p. 486).

El anclaje permite comprender cómo se asigna sentido o valor al objeto representado, cómo se utiliza la representación para interpretar el mundo social, y, cómo se opera su integración dentro de un sistema de comunicación humana. (Ibídem)

Si la objetivación permite concretizar las informaciones por un proceso figurativo, el anclaje permite interpretar la realidad. La objetivación y el anclaje sitúan el

aspecto social de la representación, pues muestra que toda representación es social, es decir, que está determinada por la relación e inserción del individuo y del grupo al que pertenece; al mismo tiempo esta representación contribuye a determinar el lazo de inserción y actúa sobre la estructura de la sociedad. Es decir,

“Así como la objetivación muestra cómo los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social, el anclaje permite captar la manera cómo contribuyen a modelar las relaciones sociales y cómo las expresan. Así como la sociedad se transforma, el sujeto también lo hace” (Moscovici, 1979, p. 132).

2.4.7. Estructura y mecanismos internos de las Representaciones Sociales

Las representaciones tienen presencia de una manera heterogénea y múltiple, tanto en su composición como en su origen, pues los valores, las opiniones, las imágenes, las actitudes, las creencias, las informaciones que la constituyen aparecen de una manera aparentemente disuelta y desordenada para el ojo, poco entrenado en su análisis, pero que sin embargo se articulan y organizan de manera ordenada y lógica en torno a ciertos principios.

Para abordar la estructura de las representaciones sociales y sus mecanismos internos es necesario recurrir al propio Moscovici, para quien *“la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el “corazón” colectivo, del cual, cada uno, quiéralo o no, forma parte”*. Más adelante continúa diciendo *“Pero estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos, y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada*

universo, según nuestra hipótesis, tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen” (Moscovici, 1979, p. 45).

La actitud, dice Moscovici “*acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de representación*”, se presenta lo favorable o desfavorable, así como las orientaciones intermedias, que es necesario distinguirlas, pues manifiestan la disposición de una persona hacia un objeto determinado, expresando una orientación evaluativa en relación a ese objeto... Donde los componentes afectivos se articulan precisamente sobre esa dimensión evaluativa, imprimiendo a las representaciones sociales un carácter dinámico, orientando las conductas hacia el objeto representado, implicando a las personas con mayor o menor intensidad (Ibáñez, 2001, p. 184-185); tal como se observa en las variadas actitudes y conductas que dan forma y dinámica a los docentes, como verá más adelante.

“La actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético, en consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (Moscovici, 1979, p. 49).

Esta toma de posición ante la representación es lo que le imprime el carácter dinámico, pues explica la diversidad de conductas, activas unas y pasivas otras, que mantienen abierto el proceso de vida y reciclaje de las representaciones ante las diversas situaciones en las que se reestructura y deconstruye.

Dinamismo que existe aún en situaciones donde la representación no ha sido suficientemente compartida, por todos los integrantes del grupo social de referencia. Hecho mismo que señala la imposibilidad de referirse a la representación social como algo acabado, pues siempre está en constante transformación; ya que a la vez que influye en la transformación de lo social, se está reconstruyendo a sí misma, en un constante movimiento dialéctico.

“La información -dimensión o concepto- se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p. 45).

Esta información varía significativamente de un grupo a otro, tanto en calidad como en cantidad, como se observara en los actores que integran los Cuerpos Académicos de las Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades, Económico Administrativo y Ciencias Básicas de la UJAT.

La manera en que cada individuo o grupo social, por separado o en conjunto, aislado o en comunicación grupal activa, se apropia de la información, o de un segmento de ella, que es lo más frecuente, depende de varias razones no lineales. Puede ser por su origen y ubicación social; por su capital cultural que le permite acceso a cierto tipo de información e interpretación de ella; por su pertenencia a un campo profesional u organizacional; así como la recogida de los medios de comunicación social. Pero también existe la información que internaliza a partir de la combinación de éstas entre sí o con otros roles que desempeñe el individuo.

Igualmente, determina la cantidad y precisión de la información el origen de ésta, pues no es la misma, tanto en calidad como influencia, aquella que obtiene de una relación directa, lograda en su praxis cotidiana, con el objeto representado donde hay una relación de mutua transformación, mental y real; a la información obtenida a través de los medios de comunicación masiva, que la proporcionan tergiversada, segmentada, y sobre todo, orientada por estereotipos o pautas ideológicas dictadas por los esquemas culturales hegemónicos, elemento de fuerte referencia en esta investigación.

Por último, el campo de representación *“nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación... La noción de*

dimensión nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de elementos” (Moscovici, p. 46).

El campo de representación se refiere a la manera en que actúa el objeto de representación, los rasgos que la distinguen, los juicios valorativos que implican un poner en acción, y sus propiedades cualitativas. Vale decir que el nivel de información, y por lo tanto, el campo de representación, varían de un grupo o sujeto, a otro. Asimismo, se ve que el carácter más o menos rico de ese contenido, las propiedades propiamente cualitativas, imaginativas de la representación, supone un mínimo de información que integra un nuevo nivel imaginativo y que, a cambio, contribuye a organizar.

Estas tres dimensiones que señala Moscovici constituyen un todo integrado que sólo puede escindirse para fines explicativos y conceptuales, pero que en la realidad actúan de manera simultánea e interrelacionada. Los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados a una ponderación, manteniendo entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional. Sin embargo, los elementos contenidos en el campo de representación, que puede resultar el más interesante para algunos, solo pueden distinguirse someténdolos a un análisis conceptual, ya que aparecen mezclados alrededor de esquemas figurativos o núcleos centrales.

“La hipótesis de núcleo central puede ser formulada en estos términos: la organización de una representación presenta una modalidad particular, específica: no únicamente los elementos de la representación son jerarquizados sino además toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan significación a la representación” (Abric, 2001, p. 18).

Es el mismo Abric quien explica que la idea de centralidad, como la de núcleo, no es novedosa, sino que tiene antecedentes desde 1927, y es en los primeros textos

de Heider, respecto a los fenómenos de atribución, donde se encuentra la idea de que las personas tienen tendencia a atribuir a los eventos que sobrevienen en su entorno a núcleos unitarios condicionados de forma interna, y que son, de algún modo, los centros de la textura causal del mundo, atribuyendo significado a los hechos esperados.

Este núcleo figurativo surge del proceso de objetivación, pues permite, dice Moscovici: *“La mutación de lo abstracto, su impregnación por elementos metafóricos y ornamentales individualizan un momento importante de la objetivación: aquél en el cual el edificio teórico es esquematizado. El esquema o modelo figurativo que resulta de ello cumple tres funciones: a) es un punto común entre el objeto y su representación; b) en él se realiza el cambio de lo indirecto, la representación se convierte en la traducción inmediata de lo real; y, finalmente, c) el modelo asocia los elementos indicados en una serie autónoma, con una dinámica propia –la del conflicto entre lo implícito y lo explícito, lo interno y lo externo”*.

Y afirma que:

“(es) el modelo figurativo que penetra en el medio social como expresión de lo “real”, por eso mismo se torna “natural”, utilizado como si se recortara directamente de esta realidad. La conjunción de dos movimientos, el de la generalización colectiva del uso y el de la expresión inmediata de los fenómenos concretos, le permite a las representaciones convertirse en un marco cognoscitivo estable y orientar las percepciones o los juicios sobre el comportamiento o las relaciones interindividuales” (Moscovici, p. 87)

Estos elementos son descontextualizados, disociados del contexto que los produjo, adquiriendo así la autonomía necesaria para su manejo por el sujeto, imprimiendo en ellos su marca, es decir, su cultura y normas del entorno social, naturalizándose con un estatus de verdad, pues aparece como la realidad misma,

siendo un marco de referencia para interpretar y cribar la nueva información que le llega al sujeto, así como eje orientador de su conducta y sentido a los hechos en que se involucre. Los restantes elementos de la representación serán retenidos, categorizados, interpretados e incorporados en referencia a la naturaleza y significatividad del núcleo figurativo.

Según Abric, el núcleo central o núcleo estructurante, de una representación desempeña dos funciones esenciales:

1. Una función generadora mediante la cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación.
2. Una función organizadora que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es el elemento unificador y estabilizador de la representación (Abric, 2001, p. 20-21) que constituye el elemento más estable de la representación, lo que garantiza su permanencia en un ambiente mutable; pero así mismo se convierte en el más resistente al cambio, por lo que cualquier innovación introducida en el núcleo central modificará la representación. El reconocimiento de ese núcleo permite no sólo el estudio comparativo con otras representaciones, sino además la forma en cómo está organizado el núcleo en su conjunto, su dinámica interna, así como la manera en que se imbrica y transforma su contexto y se reconstruye así misma. Debe agregarse que la importancia o centralidad de un elemento no debe evaluarse únicamente desde lo cuantitativo, también lo cualitativo desempeña un importante papel en este proceso. Mucho menos debe pensarse en términos lineales de cuál es primero y cuál después, pues la naturaleza de la dinámica social, impresa en la representación misma, no obedece a pensamientos cerrados o rígidos, sino a formas de entendimiento y análisis abiertos, flexibles y creativos, como la naturaleza esencial de las representaciones sociales.

Esta posición privilegiada de algunos elementos respecto al resto de la representación, son los que le otorgan grado de significación. El núcleo central es determinado, aunque no totalmente, por la naturaleza del objeto representado; por la relación que mantiene el individuo o el grupo con el objeto, así como del sistema de valores y normas sociales que existan en el ámbito cultural e ideológico del momento y del grupo.

Para Abric, el núcleo central puede tener dos dimensiones, según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación:

1. Una dimensión funcional, donde se privilegian los elementos más importantes para la realización de la tarea, como por ejemplo, el estudio del entorno urbano donde se señala cómo la representación de la ciudad está organizada alrededor de algunos elementos centrales, como son, el señalamiento y el traslado urbano.
2. Una dimensión normativa en todas las situaciones en que están presentes cuestiones socioafectivas, sociales o ideológicas. En esta dimensión debe pensarse que una norma, un valor o un estereotipo puede formar parte del núcleo central de la representación.

Así también, las representaciones poseen elementos periféricos que se organizan alrededor del grupo, y que constituyen la parte esencial del contenido de la representación, pues reflejan la información retenida, los juicios, estereotipos y creencias en torno al objeto. Se constituyen como una interfaz entre el núcleo central y la situación concreta en la que construye y funciona la representación, respondiendo a tres funciones principales:

1. Función de concreción, que se refiere a la experiencia vivida del sujeto, constituyéndose de elementos propios del contexto, por lo que resulta del anclaje de la representación en la realidad, por lo que son fácilmente recuperables y transmisibles en su dinámica interna.

2. Función reguladora, que le permite a la representación, adaptarse a las nuevas circunstancias de cambio que le exija el contexto, permitiendo la integración de nuevos elementos del entorno.
3. Función de defensa, puesto que siendo el núcleo duro y resistente al cambio, es en el sistema periférico donde las contradicciones pueden ser diluidas o resueltas para evitar la transformación profunda de la representación.

En resumen, las representaciones sociales están regidas por un doble sistema: un sistema central (núcleo central); y un sistema periférico. El primero surgido de las condiciones históricas, sociales e ideológicas, y directamente asociado a las normas y valores de los individuos y grupos en un sistema social dado. El segundo, está más asociado a las particularidades individuales y al contexto inmediato en que están inmersos; es decir, en la organización.

Debe señalarse que el funcionamiento de estos dos sistemas no se da de manera divorciada y ajena, tampoco en un nivel de jerarquía de mayor o menor importancia, sino que hay una mutua determinación y enriquecimiento, al igual que la una permite la existencia y funcionalidad de la otra, constituyendo una unidad orgánica y en permanente movimiento y transformación. Según Abric las representaciones sociales desempeñan cuatro funciones esenciales:

1. Funciones de saber, porque permiten explicar la realidad.
2. Funciones identitarias, porque establecen la identidad y especificidad de los grupos, conocimiento básico para el control social.
3. Funciones de orientación, otorgando sentido a los comportamientos y las prácticas sociales, aún antes de llevarlas a cabo.
4. Funciones justificatorias, porque permiten explicar y justificar las acciones de los actores luego de ser realizadas (Abric, 2001, p. 16-17)

2.4.8. La construcción de una representación social

La representación social no surge de una simple actividad cognitiva del sujeto. La construye en función del contexto, o sea de los estímulos sociales que recibe, y en función de valores, ideologías y creencias de su grupo de pertenencia, ya que el sujeto es un sujeto social. El sujeto es producto de sentido, y entonces expresa en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social.

La representación social se construye como una forma de lenguaje, típico de cada sociedad o grupo social. El sujeto produce una representación social en función de las normas institucionales derivadas de la posición que ocupa. El juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica de la representación: las interacciones van modificando las representaciones que los miembros tienen de sí mismo, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros. La pregunta obligada a estas alturas.

¿Cómo la Representación Social se vuelve colectiva? ¿Cómo se socializa?

Moscovici (1991), descubrió dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación social. Ambos procesos se denominan, respectivamente, “objetivación” y “anclaje”.

La objetivación: lo social en la representación.

- La objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen.
- La representación permite intercambiar percepción y concepto a través de la imagen. Al poner en imágenes las nociones abstractas, da una “textura material” a las ideas. Por ejemplo, el concepto de “masa” se materializa como “peso”.

- Primero se da una selección: se seleccionan ciertos conceptos acordes con la ideología y se separan del contexto donde estaban (descontextualización).
- En una segunda fase se forma un núcleo figurativo, una estructura de imagen que reproducirá en forma visible una estructura conceptual. Por ejemplo, el concepto de “aparato psíquico” del psicoanálisis.
- En una tercera fase el modelo figurativo adquiere propiedades humanas naturales: por ejemplo, el “inconsciente” es “inquieto”.
- Por lo tanto, la objetivación tiene este triple carácter:
 - Es una construcción selectiva,
 - Es una esquematización estructurante y produce una naturalización.
 - Este segundo proceso se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto.
- La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que le son conferidos.
- Hay una integración cognitiva del objeto representado en el esquema preexistente. A diferencia de la objetivación, que es la constitución formal de un conocimiento, en el anclaje se encuentra una inserción orgánica de conocimiento dentro de un pensamiento constituido.
- Articula así las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de lo novedoso, función de interpretación de la realidad, y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Modalidades para el proceso de anclaje.

- 1) El anclaje como asignación de sentido:
 - a. Se confiere el significado al objeto representado. La jerarquía de valores que se impone en la sociedad contribuye a crear una red de significados.

Por ejemplo, la gente deja de representar el psicoanálisis como una ciencia y lo empieza a representar socialmente como atributo de ciertos grupos, como ejemplo de los intelectuales.

- 2) El anclaje como instrumentalización del saber:
 - a. Es como se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta. Las representaciones no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las.

Por ejemplo, posible agresividad frente a los intelectuales por “representar el psicoanálisis”.
- 3) Anclaje y objetivización: hay una relación entre la cristalización de una representación en torno de un núcleo figurativo (objetivización), y un sistema de interpretación de la realidad que orienta los comportamientos (anclaje).

Moscovici refiere que “...es el mecanismo que permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con los objetos que no son familiares. Utilizando las categorías que son ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social” (Moscovici, 1976). Entonces el proceso de anclaje sería la integración al pensamiento de una nueva información sobre un objeto, la cual aparece con un significado específico ante los esquemas antiguos y a la que se le atribuye una funcionalidad y un papel regulador en la interacción grupal.

Es aquí donde se manifiestan los procesos de asimilación y acomodación, pues las informaciones recibidas son deformadas por los esquemas ya constituidos, y a su vez, esta nueva información cambia los propios esquemas de los sujetos para acomodarlos a sus características. Se puede afirmar entonces que este proceso se refiere al enraizamiento de la representación social y su objeto.

El proceso de anclaje articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función interpretativa de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (en Rodríguez, 2001, p. 20).

Tanto el anclaje como la objetivación hacen familiar lo no familiar; el primero transfiriéndolo a la esfera particular donde se es capaz de compararlo e interpretarlo, y el segundo, reproduciendo entre las cosas que se pueden tocar y en consecuencia, controlar.

2.5. Los Estudios Organizacionales y la Narrativa como un artefacto de investigación para la organización. Clandinin y Connelly (Narrativa Adquirida), Rossiter, Brunner (La fábrica de las historias), Polkinghorne, Czarniawska (La Narrativa en la Organización)

Como en muchas disciplinas, los estudios que se apoyan en la narración para la comprensión de sus objetos, tiene ya una presencia importante en los Estudios Organizacionales (Czarniawska, 1997).

La teoría relacional que se ocupa de dar cuenta de la acción humana en términos de un proceso relacional, reconoce la realidad de la relación. Este enfoque de la auto-narración, considera la auto-concepción no como una estructura cognitiva privada y personal del individuo, sino como un discurso acerca del yo, es decir, de la representación de los lenguajes disponibles en la esfera pública (Gergen, 1996). En pocas palabras se preocupa por el yo social como una narración que se hace inteligible en el seno de las relaciones vigentes. Importante es que Gergen asume que el yo se construye a partir de las propias autonarraciones. La autoconcepción del yo no es privada ni personal. Narra Gergen al respecto:

“las exposiciones narrativas están incrustadas en la interacción social, hacen que los acontecimientos sean socialmente visibles y establecen característicamente expectativas para acontecimientos futuros. Dado que los acontecimientos de la vida cotidiana, están inmersos en la narración, se van cargando en sentido relatado adquieren la realidad de un “principio”, de un “punto grave”, de un “clímax”, de un “final” y así sucesivamente” (Ibídem, 1996).

De esta forma los actores conceden significados a sus vidas y relaciones narrando, relatando su experiencia de vida. Estas narraciones también se dan dentro de las organizaciones, ya que se construyen historias sobre los propios actores, sobre sus propios discursos, ya sean de la alta dirección o personal operativo. Se crean historias para generar identidad. Identidad de grupo o identidad organizacional a través de la narrativa.

Ésta es, pues, una historia acerca de historias, particularmente, historias del yo. La mayoría de los sujetos inicia encuentros con las historias durante la niñez. A través de los cuentos de hadas, los cuentos populares y las historias familiares, reciben sus primeros relatos organizados acerca de la acción humana. Las historias continúan absorbiéndolos a medida que leen novelas, biografías e historia; están en las películas, en el teatro y frente al televisor. Y, posiblemente por motivo de esta íntima y vieja familiaridad, las historias también sirven como los medios críticos a través de los cuales se hacen inteligibles dentro del mundo social. Cuentan largas historias acerca de su niñez, su relación con los miembros de la familia, sus años en la escuela, su primer amor, el desarrollo de su forma de pensar sobre un tema dado, y así sucesivamente. También cuentan historias acerca de la fiesta de anoche, la crisis de esta mañana o el almuerzo con un acompañante. A través de todo eso se hacen vivos socialmente hablando, se hacen visibles en las organizaciones porque se hacen entender.

Tal vez, incluso, crean una historia sobre la proximidad de una colisión en la ruta hacia el trabajo, o sobre haber quemado la comida de anoche. En cada caso, usan la forma del cuento para identificarse ante otros y ante ellos mismos. Tan predominante es el proceso de contar dentro de la cultura occidental, que Bruner (1986) ha llegado a sugerir una inclinación genética hacia la comprensión narrativa. Ya sea que esté biológicamente preparada o no, difícilmente se podría subestimar la importancia de las historias en sus vidas, y la medida en que sirven como medios para hacerse inteligibles.

Sin embargo, decir que se usa la historia para hacerse comprensibles no es ir demasiado lejos. No sólo cuentan su vida como historias, también existe un sentido significativo en el cual sus relaciones con otros se viven de forma narrativa. Para White y Epston (1990), “las personas dan significado a sus vidas y relaciones *contando* su experiencia”. La vida ideal, propuso Nietzsche, es la que corresponde a la historia ideal; cada acto está coherentemente relacionado con todos los demás sin que nada sobre (Nehamas, 1985).

Más convincentemente, Hardy (1968) ha escrito que “soñamos mediante la narración, ensoñamos mediante la narración, recordamos, anticipamos, deseamos, desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, chismoseamos, aprendemos, odiamos y amamos a través de la narración” pero lo más importante: se vive. Elaborando este punto de vista, MacIntyre (1981) propone que las narraciones que se encuentran activas forman la base del carácter moral. Este análisis se quedará corto diciendo que las vidas *son* eventos narrativos (en Mink, 1969).

Plantea Gergen (2007), que las historias son, después de todo, formas de rendir cuentas, y parece equívoco equiparar la explicación con su objeto supuesto. Sin embargo, los recuentos narrativos están inmersos dentro de la acción social; hacen socialmente visibles los eventos, y típicamente establecen expectativas de los eventos futuros. Debido a que los eventos de la vida diaria están inmersos en

narraciones, quedan cargados con un sentido historiado: adquieren la realidad de un “comienzo”, “un punto intermedio”, “un clímax”, “un final”, y así sucesivamente. Las personas viven los acontecimientos de este modo y, junto con otros, los catalogan justamente en esta forma. Lo cual no quiere decir que la vida imite al arte, sino más bien, que el arte se convierte en el medio a través del cual la realidad de la vida se manifiesta.

En un sentido significativo, entonces, se vive a través de historias, tanto al narrarla, al contarla, como al comprender al yo y a la otredad. La narrativa como una forma de re-pensar, leer y escribir las organizaciones de hoy, de manera diferente. Y la narrativa como artefacto metodológico está disponible.

Putnam expone muy bien el reto de escribir de manera diferente:

Los investigadores organizacionales necesitan formas para abrir el texto a lecturas múltiples; para descentrar tanto al autor como a las figuras de autoridad y para involucrar a los participantes, los lectores y las audiencias en el proceso de investigación. Un camino para lograr estas metas es buscar formas alternativas de presentar los reportes de investigación, desafiar las modalidades convencionales, basar la investigación en procesos históricos, fomentar la reflexión y abrir el texto a una infinidad de significados (Putnam, 1996, p. 386).

En otras palabras, las organizaciones deben ser repensadas bajo otras guías teóricas, introduciendo nuevos horizontes de análisis para dar un nuevo sentido a las significaciones. No se puede ser ciego a las narrativas y sus contextos y lo que eso determina en lo social.

Las complejidades de los individuos con sus incertidumbres de significado, sus representaciones y la problematización del sujeto y del autor a estos escritos, ubica la responsabilidad moral del investigador, quien no puede alegar inocencia

respecto a la fuerza de la representación que le proporciona al texto (Czarniawska, 1995, 1997, 1998). También implica renovar la noción de autor –siendo agentes– que observan las formas en las que las narrativas teóricas se incorporan a las instituciones que escriben al sujeto tanto como el sujeto a ellas. Junto a Czarniawska, otros han escrito sobre los enfoques narrativos al conocimiento en los estudios organizacionales (por ejemplo, Barry y Elmes, 1997; Deetz, 1996; Hatch, 1996; Polkinghorne, 1987; Putnam, 1996; Richardson, 1994; Van Maanen, 1996) (en Calás y Smircich, 1999, p. 649-671).

Ya Czarniawska (1997) percibe a la narrativa como una idea individual y social de la vida ya que puede ser encontrada en diversas maneras a través de la historia, por ello es que la narrativa del mundo son numerables, como género de prodigiosa variedad distribuida en numerosas sustancias llevadas a la lengua estructurada, hablado, escrito y gestos, y en el orden de mezclar todas estas sustancias narrativas, está preestablecido el mito, la leyenda, la fábula, la novela épica, historia, drama, comedia, pintura, rima.

La narrativa esta en cada lugar y sociedad en cada historia del ser humano, no ha existido gente sin narrativa, el análisis estructuralista de la narrativa seguido por el manifiesto (Barthes, 1972), no promovió inmediatamente el pensamiento social, fue mejor la extensión del postestructuralismo extensivo de oposiciones del análisis estructural que reclamaba la atención de la narrativa para la atención general, probablemente porque los estructuralistas siguen una ambición para hacer grandes historias.

Barthes, hace una crítica del vocabulario heredado de la teoría de organización establecida, teoría de sistemas abiertos con sus conceptos sacrosantos de organizaciones y ambientes divididos por fronteras, y relacionado por los procesos de adaptación. Con la referencia a trabajos teóricos que preguntan la organización, la distinción de ambiente y a fenómenos empíricos como fusiones, redes, etc.; la utilidad de esta herencia de teoría organizacional se hace

problemática. Para entender mejor, proponen a los procesos en cursos caóticos en los que formas híbridas de organización, proliferan una perspectiva construccionista que considera organizaciones como: las redes de acción colectiva emprendida para formar las vidas mundiales y humanas.

Con la idea de desarrollar un vocabulario nuevo, Czarniawska da un giro, de los modelos de economía y las metáforas biológicas de la teoría organizacional, a la antropología, la teoría literaria, y la teoría sociológica institucional. Por ello la antropología sirve para enmarcar la metodología de investigación de campaña, mientras la teoría literaria e institucional es mezclada en un acercamiento de narrativa a las instituciones, que paga el respeto previsto al hecho que el modo principal de comunicación y sabiendo en organizaciones, es la narrativa. Por conversaciones, comentarios sobre unos y justificaciones de otros y la propia conducta. Por cuanto se hace un esfuerzo por legitimar el funcionamiento por construir una consistencia entre la etapa, el actor y el acto.

Por ejemplo, “la disminución” es considerada como una etapa puesta por actores que prescriben el papel del líder y restringen los tipos de las acciones que pueden firmar (establecer), cuentas constantes (justificaciones) de procesos de organización; es por estas narraciones que la ilusión de control, es creado el acercamiento, así es vinculado el “tema central”, a saber los orígenes y el desarrollo de instituciones que tienen importancia crucial para ganar un entendimiento de vida contemporánea de institucionalismo. En estas, cuenta la identidad de ambos, del individuo, como de la organización, es constituida. Esto ocurre por formato; el material social cultural mediante dispositivos. Entre estos, Czarniawska selecciona actos autobiográficos para el escrutinio cercano. Estos son, las cuentas de “que uno piensa que una organización hizo, cuando “uno” es un narrador y la organización tiene el carácter de un autor” (Ibídem).

Se hace notar la importancia de la propuesta de Czarniawska en la investigación desde la perspectiva construccionista en la organización, explorando lo más

recientemente posible las conexiones entre la cultura y la práctica populares de la gerencia. Ella está interesada en la metodología, especialmente en técnicas del trabajo en el terreno y en el uso de narratología a estudios de organización.

La narrativa, en tanto medio útil para recuperar el cuento de los sujetos en las organizaciones, se ha significado como todo un recurso de indagatoria, el cual se ha empleado de forma amplia en la investigación educativa (Clandinin y Connelly, 2000), ya que “permite incluir percepciones profundas, la satisfacción o la trascendencia cultural, así como la estructura fundamental de construcción de significados de los sujetos” (Rossiter, 2002, p.3).

Esta tradición investigativa, ha sido incluida recientemente como una poderosa herramienta cualitativa, en donde las acciones y los eventos de la vida de los sujetos encuentran significación, son comprendidos y vivenciados a la luz de episodios y narrativas (Brunner, 2002; Polkinghorne, 1996).

La narrativa se ha empleado con muy buenos resultados como instrumento de acopio de datos en la investigación organizacional (Czarniawska, 1997). Es a través de contar historias o cuentos, como Czarniawska aplica todo un marco teórico para impugnar la administración sueca del sector público, mediante tres cuentos metafóricos de distintos modelos administrativos en tres diferentes organizaciones: “*A new budget and accounting routine in a big city*”, “*Tax reform*” y “*The rehabilitation program*”, en estas historias, Czarniawska, se conduce *narrativamente usando* términos literarios tales como: “Consejos que producen tensión”, “Paradojas e interrupciones”, etc. Ella liga estas historias a los temas de la comunicación organizacional y de tipo personal y llama a su proceso narrativo analítico de investigación organizacional, como ergonografía.

Según Clandinin y Connelly (2000), la narrativa como recurso de investigación es el estudio de la experiencia, y la experiencia, como Dewey lo enseñó en su pedagogía activa, es la materia con la cual las personas se relacionan

contextualmente; *-situacionalmente-* diría Matus (1998). Así, la narrativa como indagatoria es la experiencia de la experiencia, es decir, el relato o historia contada por personas (investigadores) que se relacionan con el objeto de la experiencia, donde el objeto de la experiencia es el cuento de las personas (sujetos investigados) y de cómo se relacionan éstas en un contexto determinado (problema de investigación).

La importancia de la narrativa, radica en su fuerza como vehículo instruccional; el contar historias enseña más que una complicada explicación teórica de un profesor, ya que conduce a pensar metafóricamente, a encontrar nuevas formas de pensamiento holístico, interrelacional y holográfico. (Morgan, 1998; Pariente, 2001). Para Bolivar et al., (2001). La narrativa mantiene una relevancia actual en el campo de la investigación educativa, ya que a través de la narración se articula el proceso mismo de la investigación.

Luego entonces, dirían los cánones de la investigación, si se es capaz de contar el problema de investigación como si fuera una historia, un cuento, de manera fácil, amena, *narrativa* y los interlocutores entienden, entonces se tiene una verdadera investigación en ciernes.

Al desarrollar una narración, se establecen conexiones coherentes entre los eventos de la vida (Cohler, 1982; Kohli, 1981).

En vez de ver la vida simplemente como “una maldita cosa tras otra”, se formula una historia en la que los eventos de la vida están sistemáticamente relacionados, se hacen inteligibles por el puesto que ocupan en una secuencia o “proceso en desarrollo” (De Waele y Harré, 1976). La identidad presente del sujeto no es, entonces, un evento repentino y misterioso, sino un resultado sensato de una historia de vida. Como lo ha argumentado Bettelheim (1976), tales creaciones de orden narrativo pueden resultar esenciales al otorgar a la vida un sentido de significado y de dirección.

Antes de entrar en este análisis, es necesario decir unas palabras acerca de la relación entre el concepto de narración y algunas nociones teóricas relacionadas. El concepto de la narración en particular, es afín a una variedad de constructos desarrollados en otros dominios. Primero, en la *psicología cognitiva*, los conceptos de guiones (Schank y Abelson, 1977), esquema de la historia (Mandler, 1984), árbol de predictibilidad (Kelly y Keil, 1985) y pensamiento narrativo (Britton y Pelligrini, 1990), han sido todos usados para explicar las bases psicológicas de la comprensión y/o dirección de secuencias de acción a través del tiempo. En contraste con el programa cognitivo, con su búsqueda de procesos cognitivos universales, los teóricos de la *regla-rol* (como Harré y Secord, 1972) y los *constructivistas* (véase, por ejemplo, el tratamiento de Mancuso y Sarbin (1983) sobre la “gramática narrativa”), tienden a enfatizar la contingencia cultural de varios estados psicológicos. Por tanto, se retiene el supuesto cognitivista de una base narrativa de la acción personal, pero con una mayor sensibilidad hacia las bases socioculturales de dichas narrativas.

El trabajo de Bruner (1986, 1990) sobre las narrativas se ubica en algún lugar cercano a estas dos orientaciones, ciñéndose a una visión de la función cognitiva universal, y simultáneamente poniendo un fuerte énfasis sobre los sistemas culturales de significado. Los *fenomenólogos* (véase Polkinghorne, 1988; Carr, 1984; Josselson y Lieblich, 1993), los *existencialistas* (véanse los análisis de Charmé (1984) sobre Sastre) y los *personólogos* (McAdams, 1993), también están interesados en los procesos individuales internos (frecuentemente catalogados como “experiencia”), pero de un modo característico evaden la búsqueda cognitiva del predicado y el control del comportamiento individual, y reemplazan el énfasis en la determinación cultural por una investidura más humanista del yo como autor o agente.

En contraste con todos estos enfoques, que ponen su principal énfasis en el individuo, se consideran las narraciones como formas sociales de brindar explicaciones o como discursos públicos. En este sentido, las narraciones son

recursos conversacionales, construcciones abiertas a una alteración continua a medida que la interacción progresa. Las personas, en este caso, no necesitan consultar un guion interno, una estructura cognitiva, una masa aperceptiva en busca de información o guía, no interpretan ni “leen al mundo” a través de lentes narrativos; no son las autoras de sus propias vidas. Más bien, la narración es un implemento lingüístico arraigado en secuencias convencionales de acción y empleado en las relaciones como forma de sostener, promover o impedir varios cursos de acción. Como dispositivos lingüísticos, las narraciones pueden ser usadas para indicar acciones futuras, pero no son en sí mismas la causa o base determinante de dichas acciones. En este sentido, las narraciones funcionan en gran medida como historias orales o cuentos morales dentro de una sociedad. Son recursos culturales que sirven a propósitos sociales como la autoidentificación, la autojustificación, el autocrítica y la solidificación social⁴. Este enfoque se une a aquellos que enfatizan los orígenes socioculturales de la construcción narrativa, aunque con ello no se intente aprobar un determinismo cultural: es a través de la *interacción* con otros que se adquieren las habilidades narrativas, no a través de la actuación. También está de acuerdo con aquellos interesados en el compromiso personal en la narración, pero reemplaza el énfasis en el ego autodeterminante por el intercambio social.

Los académicos interesados en las narrativas están claramente divididos sobre la cuestión del valor de verdad: muchos sostienen que las narraciones tienen el potencial de portar la verdad, mientras que otros argumentan que las narraciones no reflejan sino que construyen la realidad. La primera perspectiva ve a la narración como promovida por los hechos, mientras que la segunda generalmente sostiene que la narración organiza a los hechos o incluso los produce. La mayoría de historiadores, biógrafos y empiristas comprensiblemente hacen hincapié en las

⁴ Véanse también los análisis de Labov (1982) sobre las narraciones como medios para pedir y responder peticiones; el análisis de Mischler (1986) respecto al funcionamiento de las narraciones dentro de estructuras relacionales de poder, y el trabajo de Tappan (1991) y Day (1991) acerca de la función de la narración en la toma de decisiones morales.

posibilidades de la narración de portar la verdad. Debido a que este supuesto otorga a la cognición una función adaptativa, muchos teóricos cognitivos también optan por la verosimilitud de la narración. Poseer el “guion de un restaurante”, en la formulación de Schank y Abelson (1977), por ejemplo, es estar preparado para funcionar adecuadamente en este local. El enfoque socioconstruccionista no está de acuerdo con esta visión.

De hecho, existen límites sobre los recuentos que se hacen sobre eventos a lo largo del tiempo, pero ellos no han de ser rastreados hasta las mentes en acción o los eventos en sí mismos. Más bien, tanto en la ciencia como en la vida cotidiana, las historias sirven como recursos comunales que la gente usa en sus relaciones en curso. Desde este punto de vista, las narraciones no reflejan sino que crean el sentido de “lo que es verdad”. De hecho, en gran medida, esto es así porque para las formas narrativas existentes “decir la verdad” es un acto inteligible. A esto se le llama, recuentos narrativos.

Pero ¿Cómo se estructuran los recuentos narrativos?

Desde el punto de vista construccionista, las propiedades de las narraciones bien formadas están histórica y culturalmente situadas, es por ello que se habla de recuentos narrativos. Son subproductos de los esfuerzos que la gente lleva a cabo para relacionarse a través del tiempo, como un “revivir” del pasado del sujeto a través del discurso, del mismo modo que los estilos de pintura sirven como medios de coordinación mutua dentro de las comunidades de artistas.

A este respecto, el análisis de White (1973) acerca del carácter literario de los escritos históricos resulta informativo. Como lo demuestra; al menos cuatro formas de realismo narrativo configuraron la escritura histórica de principios del siglo XIX. A finales del siglo XIX, sin embargo, estas formas retóricas fueron repudiadas y ampliamente reemplazadas por un conjunto diferente de estrategias conceptuales para interpretar el pasado.

Lo cual quiere decir que la forma narrativa es, en efecto, históricamente contingente. En este contexto resulta interesante indagar acerca de las convenciones narrativas contemporáneas. ¿Cuáles son los requisitos que se deben cumplir al contar una historia inteligible dentro de la actual cultura occidental? La pregunta resulta particularmente significativa, dado que una elucidación de estas convenciones para la estructuración de historias sensibiliza sobre los límites de la propia identidad. Comprender cómo se deben estructurar las narraciones dentro de la cultura, es empujar los límites de la envoltura de la identidad —descubrir los límites para identificarse uno como un ser humano en buena situación—; es también determinar cuáles son las formas que se deben mantener para adquirir credibilidad como narrador de la verdad.

La estructura de la narración apropiada de una historia precede los eventos acerca de los cuales “se cuenta la verdad”; ir más allá de las convenciones es embarcarse en un cuento de idiotas. Si la narración no se aproxima a las formas convencionales, el relato deja de tener sentido. Por tanto, en vez de dejarse llevar por los hechos, contar la verdad es una actividad que se encuentra ampliamente regida por una preestructura de convenciones narrativas.

Se han hecho muchos intentos de identificar las características de la narración bien formada. Han ocurrido dentro de los dominios de la teoría literaria (Frye, 1957; Scholes y Kellogg, 1966; Martin, 1987), la semiótica (Propp, 1968; Rimmon-Kenan, 1983), la historiografía (Mink, 1969; Gallie, 1964) y ciertos sectores de las ciencias sociales (Labov, 1982; Sutton-Smith, 1979; Mandler, 1984). Este esfuerzo se alimenta de estos diversos análisis; sintetiza una variedad de acuerdos comunes, excluye ciertas distinciones centrales respecto a otras tareas analíticas (como el punto de vista, la función de los personajes y las acciones, y los tropos poéticos) y añade ingredientes necesarios para comprender por qué las historias poseen un sentido de dirección y drama.

Sin embargo, se diferencia de varias de estas explicaciones, en su esfuerzo por evitar supuestos universalistas. Los teóricos frecuentemente exigen un conjunto de reglas o características fundacionales o fundamentales sobre la narración bien formada. Más este análisis considera las construcciones narrativas como histórica y culturalmente contingentes. Los siguientes criterios en particular, parecen centrales en la construcción de una narración inteligible para segmentos significativos de la cultura contemporánea:

1. *Establecer un punto final con valor.* Una historia aceptable debe primero establecer una meta, un evento a ser explicado, un estado a alcanzar o evitar, un resultado significativo o, más informalmente, un “punto”. Contar que uno caminó hacia el norte dos cuadras, tres hacia el este, y después volteó a la izquierda en la calle 8, sería una historia empobrecida, pero si esta descripción fuera el prelude de encontrar un apartamento que resulta posible costear, se aproximaría a una historia aceptable. Típicamente, el punto final seleccionado se encuentra saturado de valor: se entiende que debe ser deseable o indeseable. El punto final puede, por ejemplo, ser el bienestar del protagonista (“Cómo estuve al borde de la muerte”), el descubrimiento de algo precioso (“Cómo descubrió a su padre biológico”), la pérdida personal (“Cómo perdió su trabajo”), y así sucesivamente.

Por tanto, si la historia terminara cuando se encuentra el número 404 de la calle 8, resultaría insignificante. Es sólo cuando la búsqueda de un apartamento muy deseado resulta exitosa que se tiene una buena historia. De manera similar, MacIntyre (1981) propone que “la narrativa requiere de un marco evaluador a partir del cual los personajes buenos o malos ayuden a producir resultados felices o desafortunados” (p. 456). También es claro que esta exigencia de un apreciado punto final introduce un fuerte componente cultural (llamado tradicionalmente “sesgo subjetivo”) en la historia. Difícilmente se podría decir que la vida se compone de eventos separables, una de cuyas subpoblaciones constituye puntos finales. En cambio, la articulación de un evento y su posición como punto final se

derivan de la ontología de la cultura y de la construcción de valor. A través de un despliegue de talento artístico verbal, “el roce de sus dedos en mi manga” surge como un evento, y dependiendo de la historia, puede servir como comienzo o conclusión del romance. Adicionalmente, los eventos, como se definen, no contienen un valor intrínseco. El fuego no es en sí mismo bueno o malo; generalmente, se arma de valor dependiendo de si sirve a las funciones que se toman por buenas (cocinar comida) o no (destruir la cocina). Sólo desde una perspectiva cultural pueden hacerse inteligibles los “eventos valorados”.

2. *Seleccionar eventos relevantes para el punto final.* Una vez establecido un punto final, éste dicta en mayor o menor medida el tipo de eventos que pueden figurar en la narración, reduciendo en gran forma la miríada de candidatos de lo que podría “acontecer”. Una historia inteligible es aquella en la que los eventos ayudan a hacer la meta más o menos probable, accesible, importante o vívida.

Por tanto, si una historia habla de ganar un partido de fútbol (“Cómo ganamos el juego”); los eventos más relevantes son aquellos que acerquen la meta o la alejen (“El primer lanzamiento de “Chicharito” cayó fuera, pero en el siguiente ataque lanzó la pelota a la red con un golpe de cabeza”). Sólo a riesgo de decir necedades introduciría uno; una nota acerca de la vida monástica del siglo XV, o la esperanza de que haya viajes espaciales en el futuro, a menos que pueda demostrarse que estas cuestiones se relacionan de manera significativa con ganar el partido (“Juan obtuvo su inspiración para la táctica leyendo sobre las prácticas religiosas del siglo XV”). Un relato acerca del día (“era claro y soleado”) sería aceptable en la narración, puesto que hace más vívidos los eventos, pero una descripción del clima de un país lejano parecería excéntrica. De nuevo, las exigencias narrativas tienen consecuencias ontológicas. Uno no es libre de incluir todo lo que tiene lugar, sino sólo aquello que resulta relevante para la conclusión de la historia.

3. *La ordenación de los eventos.* Una vez que se ha establecido una meta y se han seleccionado los eventos relevantes, éstos usualmente son dispuestos en un arreglo ordenado. Como lo indica Ong (1982), las bases de dicho orden (importancia, valor de interés, oportunidad, y demás) pueden cambiar con la historia. La convención contemporánea de más amplio uso es tal vez la de la secuencia temporal lineal.

Se dice que ciertos eventos, por ejemplo, ocurren al comienzo de un partido de fútbol, y preceden los eventos que se dice suceden hacia su mitad y final. Resulta tentador decir que la secuencia de eventos relacionados debería corresponder a la secuencia real en que los eventos ocurrieron, pero esto sería confundir las reglas de una narración inteligible con aquello que de hecho es el caso. El ordenamiento temporal lineal es, después de todo, una convención que emplea un sistema de signos, internamente coherente; sus rasgos no son requeridos por el mundo tal cual es. Puede aplicar a lo que es el caso o no, dependiendo de los propósitos que uno tenga. El tiempo del reloj puede no ser efectivo si uno quiere hablar de la propia “experiencia del paso del tiempo en la silla del odontólogo”, ni tampoco es adecuado si se quiere describir la teoría de la relatividad en física o la rotación circular de las estaciones. En términos de Bakhtin (1981), se pueden ver los relatos temporales como *cronotopos*, convenciones literarias que rigen las relaciones espacio-tiempo, o “la base esencial para la... representabilidad de los eventos” (p. 250). Que el ayer precedió al hoy, es una conclusión exigida únicamente por un cronotopo culturalmente específico.

4. *La estabilidad de la identidad.* Típicamente, en la narración bien formada los personajes (u objetos) en la historia poseen una identidad continua o coherente a lo largo del tiempo. Un protagonista dado no podría servir acertadamente como villano en un momento y como héroe en el siguiente, o demostrar los poderes de un genio entremezclados impredeciblemente con acciones imbéciles. Una vez definido por el narrador de la historia, el individuo (o el objeto) tenderá a mantener su identidad o función dentro de

la historia. Existen obvias excepciones a esta tendencia general, pero la mayoría son casos en los que la historia intenta explicar el cambio mismo, la manera en que el sapo se convirtió en príncipe o el joven pobre logró el éxito financiero. Las fuerzas causales (como la guerra, la pobreza y la educación) pueden ser introducidas para cambiar a un individuo (u objeto), y para efectos dramáticos, una identidad asumida puede abrir paso a “la real” (un profesor digno de confianza puede terminar siendo un pirómano).

En general, sin embargo, la historia bien formada no tolera personalidades proteicas.

5. *Vínculos causales.* Según los estándares contemporáneos, la narración ideal es aquella que brinda una explicación del resultado. Decir “El rey murió y después la reina murió” es una historia rudimentaria; “El rey murió y después la reina murió de pena” es el comienzo de una verdadera trama. Como lo plantea Ricoeur (1981), “las explicaciones deben... estar hiladas en el tejido narrativo”.

Típicamente, la explicación se logra seleccionando eventos que, según los criterios comunes, se encuentran vinculados causalmente. Cada evento debería ser producto de aquello que lo ha precedido (“Debido a que se vino la lluvia, corrimos adentro”; “Como resultado de su operación, no pudo asistir a su clase”). Lo cual no busca presumir que todas las historias bien formadas insinúen una concepción universal de causalidad: lo que puede incluirse dentro del rango aceptable de formas causales es histórica y culturalmente dependiente. Muchos científicos desean, pues, limitar las discusiones de causalidad a la variedad humana; frecuentemente, los filósofos sociales a menudo prefieren ver a la razón como la causa de la acción humana; los botánicos a menudo encuentran más conveniente emplear las formas teleológicas de la causalidad. Sin importar las propias preferencias por los modelos causales, cuando los eventos en una

narración se relacionan de modo interdependiente, el resultado se aproxima más estrechamente a la historia bien formada.

6. *Signos de demarcación* La mayoría de historias bien formadas emplean signos para indicar el principio y el final. Como lo ha propuesto Young (1982), la narración está enmarcada por varios dispositivos regidos por reglas que indican el momento en que uno entra al “mundo del cuento” o al mundo de la historia.

“Érase una vez...”, “¿No han oído hablar acerca de aquel...?”, “No se van a poder imaginar lo que me pasó en mi camino hacia acá”, “Déjenme contarles por qué estoy tan feliz”, señalarán a la audiencia que una narración sigue a continuación.

Los finales también pueden ser señalados por frases (“y así fue...”, “Ahora lo saben...”), pero no necesariamente. Las risas al final de una broma pueden indicar la salida del mundo del cuento, y frecuentemente la descripción del punto de la historia basta para indicar que el cuento ha terminado. Mientras que en muchos contextos estos criterios son esenciales para la narración bien formada, es importante notar su contingencia histórica y cultural. Como lo sugieren las exploraciones de Gergen (1992) en el ámbito de las autobiografías, es más probable que los hombres se acomoden a los criterios prevalecientes sobre “la forma apropiada de narrar una historia”, a que lo hagan las mujeres. Las autobiografías de las mujeres son más propicias a estructurarse alrededor de múltiples puntos finales y a incluir materiales que no están relacionados con ningún punto final en particular. Con la explosión moderna en la experimentación literaria, también ha disminuido la exigencia de narraciones bien formadas en las ficciones serias. En la escritura posmoderna, las narrativas pueden volverse irónicamente autorreferenciales, demostrando su propio artificio como textos y los modos en que su eficacia aún depende de otras narraciones (Dipple, 1988).

¿Es importante que las narraciones estén bien formadas en las cuestiones de la vida cotidiana? Como se ha visto, el uso de componentes narrativos parecería ser vital en la creación de un sentido de realidad en los relatos que rinden cuentas del yo. Como lo han planteado Rosenwald y Ochberg (1992), “La manera en que los individuos cuentan sus historias —lo que enfatizan y omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el relator y la audiencia— moldea lo que los individuos pueden aseverar acerca de sus propias vidas.

Las historias personales no son meramente una forma de hablarle a alguien (o a uno mismo) sobre la vida de uno; son los medios a través de los cuales se forman las identidades” (p. 1). La utilidad social de la narrativa bien formada se revela más concretamente en las investigaciones sobre los testimonios en la Corte. En *Reconstructing Reality in the Courtroom*, Bennett y Feldman (1981) sometieron a los participantes de la investigación a cuarenta y siete testimonios que, o bien intentaban recordar eventos reales, o eran invenciones ficticias.

A pesar de que las calificaciones de los relatos revelaron que los participantes fueron incapaces de discriminar entre los relatos genuinos y los ficticios, un análisis de los relatos que se consideraron genuinos por oposición a los falsos resultó interesante: en gran medida, los participantes realizaron sus juicios de acuerdo con la aproximación de las historias a las narraciones bien formadas. Las historias consideradas genuinas fueron aquellas en que dominaron los eventos que resultaban relevantes en relación con el punto final, y en las que había abundantes lazos causales entre los elementos.

En una investigación ulterior, Lippman (1986) varió experimentalmente el grado en el que los testimonios de la Corte mostraban una selección de eventos relevantes para el punto final, vínculos causales entre un evento y otro, y un orden diacrónico de los eventos. Los testimonios que se aproximaban en estas formas a las narraciones bien formadas consistentemente fueron encontrados más inteligibles,

y los testigos, más racionales. Por tanto, las narraciones de la vida diaria no siempre pueden estar bien formadas, pero bajo ciertas circunstancias su estructura puede resultar esencial.

Existen una variedad de formas narrativas según Gergen. Al utilizar estas convenciones narrativas se genera un sentido de coherencia y de dirección en la vida. Adquieren significado, y lo que sucede es teñido de significación. Ciertas formas de narración se comparten ampliamente dentro de la cultura; frecuentemente son usadas e identificadas fácilmente, y son de alta funcionalidad. En cierto sentido, constituyen un silabario de posibles yoes. ¿Qué explicación se puede dar de estas narraciones más estereotípicas? La pregunta aquí es similar a la que concierne a las líneas fundamentales de la trama. Desde la época aristotélica, los filósofos y teóricos literarios, entre otros, han intentado desarrollar un vocabulario formal de la trama. Como se argumenta algunas veces, tal vez haya un conjunto fundacional de tramas a partir de las cuales se deriven todas las historias. En la medida en que la gente vive a través de la narración, una familia fundacional de tramas colocaría un límite al rango de las trayectorias de vida.

Uno de los recuentos más extensos sobre la trama en el presente siglo, que se apoya fuertemente en la visión aristotélica, es el de Frye (1957). Frye propuso cuatro formas básicas de narrativa, cada una enraizada en la experiencia humana de la naturaleza, y, más particularmente, en la evolución de las estaciones. Por tanto, la experiencia de la primavera y el florecimiento de la naturaleza dan lugar al surgimiento de la *comedia*. En la tradición clásica, característicamente, la comedia involucra un reto o amenaza, que es superado para traer armonía social. Una comedia no necesita tener humor, aunque siempre tiene un final feliz. En cambio, la libertad y la calma de los días de verano inspiran el *romance*, como forma dramática. En este caso, el romance consiste en una serie de episodios en los cuales el protagonista principal experimenta retos o amenazas, de los que emerge victorioso a través de luchas. El romance no necesita estar relacionado con una atracción entre personas; en su armonioso final, sin embargo, es similar a la

comedia. Durante el otoño, cuando se experimenta el contraste entre la vida del verano y la muerte en el invierno próximo, nace la *tragedia*; y en el invierno, con el incremento de la conciencia sobre las expectativas no realizadas y el fracaso de los sueños, la *sátira* se convierte en la forma relevante de expresión.

En contraste con las cuatro narraciones maestras de Frye, Campbell ha propuesto un único “monomito”, del que se puede encontrar una miríada de variaciones a través de los siglos. El monomito, que se encuentra enraizado en las psicodinámicas inconscientes, involucra a un héroe que ha podido superar sus limitaciones personales e históricas para alcanzar un entendimiento trascendental de la condición humana. Para Campbell, las narraciones heroicas, en sus muchos y diferentes disfraces, sirven la vital función de la educación psíquica. Para este propósito, se puede notar que el monomito tiene una forma similar a la del romance: los eventos negativos (juicios, terrores, tribulaciones) son seguidos de resultados positivos (la iluminación).

Sin embargo, a pesar de que poseen un cierto atractivo estético, dichas búsquedas de tramas fundacionales resultan insatisfactorias. Simplemente, no existe una racionalidad convincente para explicar por qué debe haber un número limitado de narrativas. Y, dados los exitosos experimentos de los escritores modernos (como Joyce y Robbe-Grillet) y posmodernos (como Kundera y Perec) en la perturbación de la narración tradicional, existen buenas razones para sospechar que las formas narrativas, del mismo modo que los criterios para la narración de historias, están sujetas a convenciones cambiantes.

En vez de buscar un relato definitivo, la visión basada culturalmente que se presenta aquí sugiere que existe una infinidad virtual de formas posibles de la narración, pero dadas las exigencias de la coordinación social, ciertas modalidades se favorecen por encima de otras en varios períodos históricos. De la misma forma en que cambian con el tiempo las modas de las expresiones faciales,

el vestido y las aspiraciones profesionales, también cambian las formas de la narración.

Si se extienden los argumentos anteriores a las características narrativas, también es posible apreciar las normas y variaciones existentes.

Como se ha visto, el fin de la historia está cargado de valor. Por consiguiente, una victoria, un romance consumado, una fortuna descubierta o un artículo ganador de un premio pueden servir como finales apropiados de una historia, mientras que en el polo opuesto del continuo evaluativo se encuentra un fracaso, un amor perdido, una fortuna despilfarrada o un fracaso profesional. Se puede ver la variedad de eventos que condujeron hasta el final de la historia (la selección y ordenamiento de los eventos) como si estuvieran moviéndose en un espacio evaluador bidimensional. A medida que con el paso del tiempo uno se aproxima a la meta valorada, la narración se vuelve más positiva; cuando el sujeto se aproxima al fracaso o la desilusión, el movimiento se da en una dirección negativa. Todas las tramas, pues, pueden convertirse en una forma lineal en términos de sus cambios evaluativos a lo largo del tiempo. Esto permite aislar tres formas rudimentarias de narración.

La primera puede ser descrita como *narración de estabilidad*, es decir, aquella que vincula los eventos de forma tal que la trayectoria del individuo esencialmente permanece sin cambios, en relación con la meta o el resultado; la vida simplemente continúa, ni mejor ni peor. En el extremo superior, un individuo puede concluir, por ejemplo: “Todavía soy tan atractivo como usualmente era”, o en el extremo inferior: “Me continúan persiguiendo los sentimientos de fracaso”. Como también se puede ver, cada uno de estos resúmenes narrativos posee implicaciones inherentes para el futuro: en el primero, el individuo podría llegar a concluir que continuará siendo atractivo en el futuro previsible, y en el segundo, que el sentimiento de fracaso persistirá, con independencia de las circunstancias.

La narración de estabilidad puede ser contrastada con otras dos, *la narración progresiva*, que vincula a los eventos de modo tal que el movimiento a lo largo de la dimensión evaluativa se incrementa con el pasar del tiempo; y *la narración regresiva*, en la cual el movimiento decrece. La narración progresiva es el recuento panglosiano de la vida: cada día mejor. Podría ser representada por la siguiente afirmación: “Realmente estoy aprendiendo a superar mi timidez y ser más amigable y abierto con las personas”. La narración regresiva, en contraste, representa un continuo deslizamiento hacia abajo: “Parece que ya no puedo controlar los eventos de mi vida. Ha sido una serie de catástrofes una tras otra”. Cada una de estas narraciones también implica direccionalidad, la primera anticipa más incrementos, y la segunda, más decrecimientos.

Como debe estar claro, estas tres formas narrativas, de estabilidad, progresiva y regresiva, agotan las opciones fundamentales para la dirección del movimiento en el espacio evaluativo. Como tales, pueden ser consideradas como bases rudimentarias de variantes más complejas. Teóricamente, uno puede imaginar una infinidad potencial de variaciones para estas formas simples.

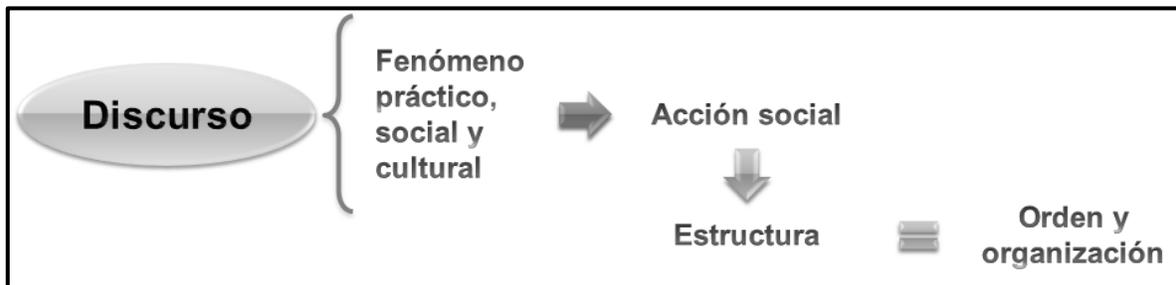
De manera que, desde un punto de vista construccionista, la multiplicidad narrativa es importante principalmente por sus implicaciones sociales. La multiplicidad es favorecida por la variada gama de relaciones en que la gente se ve inmersa y por las diferentes exigencias de varios contextos relacionales. Como lo aconsejó Wittgenstein (1953): “Piensen en las herramientas de una caja de herramientas: hay un martillo, unos alicates, un destornillador, una regla, un tarro de pegamento, puntillas y tornillos. Las funciones de las palabras son tan diversas como las funciones de estos objetos” (p. 6). En este sentido, las construcciones narrativas esencialmente son herramientas lingüísticas con funciones sociales importantes. Dominar varias formas narrativas incrementa la propia capacidad para relacionarse. Se debe considerar un selecto número de funciones que cumple la narración.

Todo este relato, anteriormente expuesto, explica la pertinencia de usar a la narrativa como instrumento de investigación en las organizaciones.

2.6. El Discurso y las Organizaciones

Ya Van Dijk, en *El discurso como interacción. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria (2000)*. Plantea que el discurso, es un fenómeno práctico, social y cultural. Este enfoque del discurso como *acción* en la sociedad, no significa que no se esté interesado en la *estructura*, por el contrario, el análisis del discurso como acción social permanente, también se centra en el *orden y la organización*.

Figura 6. Representación de la estructura del discurso en la organización.



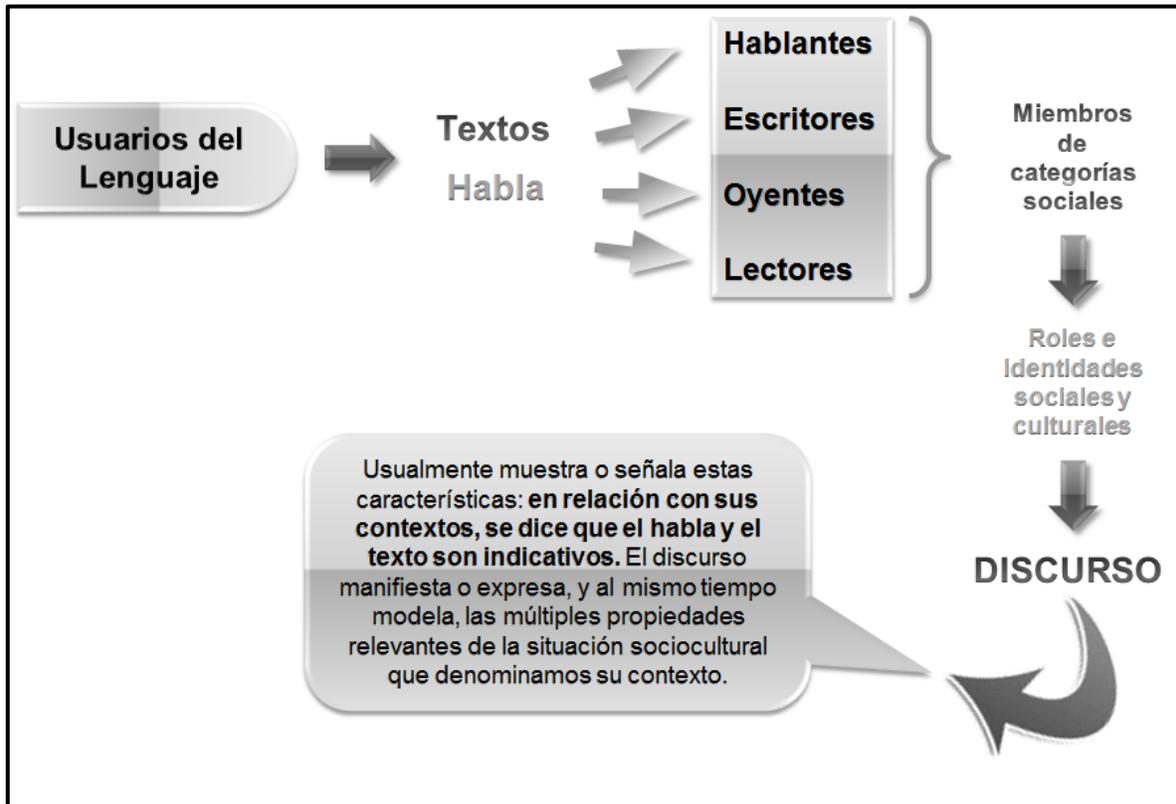
Fuente: elaboración propia

La utilización discursiva del lenguaje no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en *secuencias* de actos mutuamente relacionados. Por ejemplo, las historias y los argumentos no sólo tienen estructuras abstractas e involucran procesos y representaciones mentales (como conocimientos), sino que son, al mismo tiempo, una dimensión de los *actos* comunicativos de narración y argumentación realizados por usuarios reales del lenguaje en situaciones reales.

Del mismo modo, también el orden de las palabras, el estilo y la coherencia, entre muchas propiedades del discurso, pueden describirse no sólo como estructuras abstractas, como se hace en la lingüística, sino también en términos de las

realizaciones estratégicas de los usuarios del lenguaje en acción: por ejemplo, los hablantes y escritores están permanentemente ocupados en *hacer* que sus discursos sean coherentes. La cognición tiene una dimensión social que se adquiere, utiliza y modifica en la interacción verbal y en otras formas de interacción.

Figura 7. Los usuarios del lenguaje y el contexto.



Fuente: Elaboración propia

Los usuarios del lenguaje utilizan activamente los textos y el habla no sólo como hablantes, escritores, oyentes o lectores, sino también como *miembros* de categorías sociales, grupos, profesiones, organizaciones, comunidades, sociedades o culturas.

En la mayoría de los casos, en complejas combinaciones de estos *roles e identidades* sociales y culturales. De modo recíproco, al producir el discurso en

situaciones reales, los usuarios del lenguaje al mismo tiempo construyen y exhiben activamente esos roles e identidades.

Figura 8. Cuadro construido en base a la lectura de Van Dijk

<p>HABLA Y TEXTO ESCRITO</p> <ul style="list-style-type: none"> • El énfasis en la naturaleza interactiva y práctica de l discurso está naturalmente asociado con un enfoque del uso del lenguaje como interacción oral, gran parte del habla cotidiana y tiene muchas propiedades del habla improvisada: pausas, errores, reparaciones, falsos comienzos, repeticiones, superposiciones, etc. la escritura de textos está, en general, más controlada: especialmente gracias al ordenador, los escritores tienen muchas formas de corregir y cambiar un texto escrito con anterioridad. Es decir, mientras los lenguajes orales lineales y en línea, el acto de escribir puede combinar una escritura lineal y en línea con otras formas de composición de retroceder y reescribir. • Aun esta diferencia no debería ser tomada en un sentido absoluto: los géneros formales del discurso oral, tales como los discursos o conferencias académicas. El estudio del discurso como acción no puede simplemente identificarse con el análisis de la conversación espontánea, y tampoco con el lenguaje oral: muchos géneros combinan el monólogo y el diálogo, partes escritas y habladas y pueden ser más o menos espontáneos.
<p>JERARQUÍAS Y TEXTO ESCRITO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando hablamos o escribimos, por supuesto, llevamos a cabo actos de escritura y de habla, pero lo importante es que de ese modo realizamos actos como hacer aseveraciones y acusaciones, responder preguntas, defendernos, ser corteses o emplear estrategias de autorepresentación positiva. esto es, el discurso puede ser constituido como una compleja jerarquía de diferentes actos en distintos niveles de abstracción y generalidad.
<p>PRACTICAS SOCUALES Y FUNCIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menos utilizada en el análisis de la conversación, y más en el análisis de los discursos social y político, la noción de práctica social usualmente supone una dimensión social más amplia del discurso de los diversos actos realizados por los usuarios del lenguaje en la interacción interersonal. • Debe tenerse presente, sin embargo, que aunque nuestro análisis puede identificar diversos actos o funciones sociales en diversos niveles, los usuarios del lenguaje hacen todas esas cosas al mismo tiempo, a veces, incluso son percatarse de ello. Un enfoque social integrado hacia el discurso no debería excluir uno de estos niveles por ser menos relevante o menos social. por ejemplo hacer justicia no se limita a procesos judiciales y sus acusaciones y sentencias, sino que también involucra tomar turnos, formar preguntas, hacer acusaciones, utilizar un estilo legal, etc. las microacciones más detalladas de las prácticas sociales complejas son también actos sociales por derecho propio: son actos mediante los cuales se realizan las prácticas sociales de nivel superior. Es decir, tanto los aspectos más locales como los más globales del discurso participan en la realización de las prácticas sociales. de esta forma, en el análisis social del discurso también encontramos que la realidad social puede estar constituida y ser analizada en cualquier punto desde un nivel de descripción más micro hasta uno más macro. cada vez más, sin embargo, el análisis social del discurso se ocupa precisamente de las interrelaciones entre las propiedades locales y globales del texto y el habla social.

Fuente: Van Dijk (2000). El discurso como interacción. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria.

Primer hallazgo: el hecho de que el discurso debe ya estudiarse no sólo como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías completas de interacción y prácticas sociales, incluyendo sus funciones en el contexto, la sociedad y la cultura.

El objetivo del estudio conceptual realizado por Van Dijk, es analizar nociones que son necesarias para establecer vínculos teóricos entre el discurso y la sociedad. Por supuesto, se puede simplemente seguir al sentido común y conjeturar que el discurso es una forma de acción e interacción y, por lo tanto, declarar que el discurso es social.

Los conceptos seleccionados para su análisis ulterior, fueron elegidos debido a que surgen regularmente en muchas otras perspectivas sociales del discurso.

Figura 9. Perspectivas sociales del discurso

1	Acción: definimos el discurso como acción, pero ¿qué es exactamete la acción y qué hace que los discursos sean una forma de interacción social.
2	Contexto: el análisis social del discurso estudia típicamente el discurso en contexto. sin embargo, aunque utilizada con frecuencia la noción del contexto no siempre se analiza con detalle como el texto y el habla.
3	Poder: tanto la acción como los contextos del discurso poseen participantes que son miembros de diferentes grupos sociales. El poder es una noción clave en el estudio de las relaciones grupales en la sociedad.
4	Ideología: en otro nivel, las ideologías tambien establecen vinculos entre el discurso y la sociedad. En un sentido, las ideologías supervisan cómo los usuarios del lenguaje supervisan cómo los usuarios del lenguaje emplean el discurso en tanto miembros de grupos u organizaciones (dominantes, dominados o competidores), y de ese modo también tratan de realizar los intereses sociales y resolver los conflictos sociales. Al mismo tiempo, el discurso es necesario para la reproducción de las ideologías de un grupo.

Fuente: elaboración propia

Explicando un poco estos indicadores sociales, que pudieran ser una herramienta metodológica para realizar análisis del discurso; se tiene que la *Acción*, *Intencionalidad*, intuitivamente las acciones, son la clase de cosas que las personas *hacen*. En situaciones se puede actuar social, moral o legalmente aunque no se *haga* nada, por ejemplo, cuando se mantiene el silencio, se

permanece sentado o se abstiene de fumar. En un primer análisis, esta observación sugiere que las *actividades* (o el contenerse de hacer algo) de los seres humanos tienden a llamarse “actos” sólo si son (interpretados como) *intencionales*. Las acciones tienen *metas* y esto hace que sean significativas o tengan un sentido, lo que a su vez hace que sus actores parezcan tener algún *propósito*.

De acuerdo con este análisis, el *discurso* es obviamente una forma de acción, es sobre todo una actividad humana controlada, intencional y con un propósito: por lo general, no se habla, escribe, lee o escucha de modo accidental o tan sólo para ejercitar las cuerdas vocales o manos.

Pero desde el punto de vista de la *perspectiva*, las personas *hacen* muchas cosas cuando utilizan el lenguaje o producen textos hablados o escritos, pero en algún nivel ya no resulta del todo claro si esas “actividades” son intencionales o están bajo control. Considérense los insultos, por ejemplo. Sin duda, un insulto es un acto comunicativo, al menos para el receptor, quien típicamente escuchará lo que se dice como un insulto si él o ella, suponen que el propósito es insultar. En otras palabras, se encuentran aquí actividades discursivas que pueden ser actos, sólo para los receptores; por ejemplo, si el hablante categóricamente niega haber realizado el acto de insultar. Es decir, el análisis de la acción puede depender de la *perspectiva* que se adopta, en particular la del hablante o del receptor. Para un hablante, la percatación, la conciencia, la intencionalidad y los propósitos pueden estar asociados con acciones “reales”. Para los receptores, lo que cuenta es lo que se dice y sus consecuencias sociales, o sea, lo que escuchan o interpretan como acción (intencional).

Pero hay *implicaciones, consecuencias y componentes*. Para realizar el discurso como acción social, es necesario llevar a cabo no sólo actos elocutivos (o actos de habla) como aserciones y promesas, sino también actos locutivos o actos gráficos

concretos de habla o escritura, además de actos proposicionales tales como significar algo cuando se habla o escribe.

Cuando se analizan los actos discursivos globales en sus componentes, no siempre se finaliza con actos que son (entendidos como) intencionales, aunque puedan hacerse intencionalmente en algunas situaciones. Esto es, en el análisis del discurso como acción, se podría suponer algún nivel de acciones básicas (componentes), por debajo del cual la actividad lingüística o mental ya no es intencional sino más o menos automática y por “debajo” del control del sujeto.

Otro elemento más es la *Interacción*. *¿En qué momento las acciones de diversas personas se definen como interacción, y no simplemente como actos subsiguientes pero no relacionados de diferentes personas?* Por ejemplo, ¿saludar a otra persona, es una forma de interacción sí el otro no saluda o no se da por enterado? Si los actores sociales actúan con y para los demás, ¿cómo consiguen coordinar exactamente esas acciones en una interacción? Y ¿cuándo comienza o finaliza exactamente la interacción?

El *contexto* parece implicar algún tipo de entorno o circunstancias para un suceso, acción o discurso. Algo que es necesario saber para comprender en forma apropiada el suceso, acción o discurso. Algo que funciona como condiciones o consecuencias para que pueda socializarse el discurso y empíricamente evidenciándose con la narrativa u otras formas de comunicación.

Ahora se integraran todos estos elementos. En el estudio del discurso como acción e interacción, el contexto es crucial, sin él jamás se daría una sociabilidad. La distinción principal entre el análisis abstracto del discurso y el análisis social del mismo, es que el segundo toma en cuenta el contexto. Se sugirió provisionalmente que este contexto puede involucrar parámetros como los participantes, sus roles y propósitos, además de propiedades de un marco, como el tiempo y el lugar. El discurso, se produce, comprende y analiza en relación con las características del

contexto. Por lo tanto, se interpreta que el análisis social del discurso define el texto y el habla como *situados*: describe el discurso como algo que ocurre o se realiza en una situación social: La organización.

Sin embargo, no todas las propiedades de una situación social son parte del contexto en un discurso, Los participantes humanos parecen ser elementos cruciales del contexto, y también lo son algunos de sus roles de acción, tales como ser hablantes o receptores de actos verbales. Otras propiedades de los participantes son frecuentemente relevantes, tales como ser hombre o mujer, ser joven o viejo, o tener poder, autoridad y prestigio. Se considera que estas propiedades son contextuales porque pueden influenciar la producción o interpretación de (las estructuras) el texto y el habla. Se puede en forma provisional, definir el contexto como la estructura de aquellas propiedades de la situación social que son sistemáticamente relevantes para el discurso.

Otro elemento son los *actores o participantes*. El género, la edad, la clase social, la educación, la filiación técnica y la profesión de los participantes, son con frecuencia relevantes; por otro lado, la altura, el peso, el color de ojos o poseer licencia de conductor raramente son relevantes. Los tipos de participantes son usualmente parte de la definición teórica, como así también del concepto de sentido común del contexto: las personas *adaptan* lo que dicen –cómo lo dicen y cómo interpretan lo que otros dicen– a algunos de sus roles o identidades, y a los papeles de otros participantes. Este es precisamente, el análisis del contexto.

Las estructuras del discurso *varían* en función de las estructuras del contexto, y pueden, al mismo tiempo, *explicarse* en términos de esas estructuras. No se estudia el contexto por sí mismo, como lo harían los científicos sociales, sino para comprender mejor el discurso. Es decir, el contexto determina el tipo o forma del discurso.

Existe poca discrepancia en relación con la idea de que el contexto debe también incorporar un número de dimensiones del “*marco*” de una situación social, como el tiempo, el lugar o la posición del hablante y quizás algunas otras características especiales del ambiente físico.

Respecto del tiempo, muchos géneros del discurso están *ambientados* en períodos temporales específicos, como es el caso de las reuniones, sesiones o clases. El marco puede también ser privado o público, informal o institucional, como en el caso de los discursos que están marcados por el hecho de que se realizan en el hogar o en la oficina, en los tribunales, en el hospital o en el aula.

Los contextos institucionales presentan, además la *utilería u objetos típicos* que pueden ser relevantes para los textos o el habla formal, tales como uniformes, banderas, mobiliario especial, instrumentos, etc. Nótese sin embargo que aunque son innegablemente relevantes para la situación social, se vuelven partes definitorias del contexto, sólo cuando su presencia está sistemáticamente marcada en la interacción verbal o en los géneros discursivos de esas situaciones.

¿Qué más necesitan los contextos y sus participantes para que el texto y el habla sean comprensibles, apropiados o válidos? Candidatos obvios son los *actos* no verbales que se realizan en la situación. Los más directamente involucrados, aunque en alguna parte son del propio suceso comunicativo, son los actos no verbales significativos, como las gesticulaciones, las expresiones faciales y los movimientos del cuerpo.

La estructura de acciones en la que el discurso está, por así decirlo, estructuralmente inmerso, es obviamente relevante para la descripción y comprensión del contexto.

El conocimiento e intencionalidad son parte importante en este recorrido. El análisis de acciones realizado sugiere varias dimensiones sociocognitivas, tales

como las del conocimiento y las creencias personales o socialmente compartidas. Todas las explicaciones acerca de los significados explícitos, las presuposiciones o las interpretaciones del discurso de los usuarios del lenguaje, suponen necesariamente alguna forma de conocimiento de los participantes.

Un elemento importante para el análisis es la construcción de contextos. Existen otros dos aspectos del análisis del contexto que se deben considerar:

Figura 10. Criterios para el análisis del contexto

1. Los contextos no están más "fijos" o "determinados" que el propio discurso. pueden ser flexibles y cambiantes, y puede ser necesario negociarlos, especialmente en la interacción conversacional. **Los discursos pueden estar condicionados por los contextos, pero también ejercen influencia sobre ellos y los construyen.** esto es, los discursos son una parte estructural de sus contextos, y sus estructuras respectivas se influyen mutuamente y continuamente.
2. Los contextos, al igual que el discurso, no son objetivos, en el sentido de que están constituidos por hechos sociales que todos los participantes interpretan y consideran relevantes de la misma manera. **Son interpretados o construidos, y estratégicamente y continuamente producidos como hechos relevantes por y para los participantes.** Desde una perspectiva más cognitiva, podríamos decir que los contextos son construcciones mentales (con una base social) o modelos en la memoria.

Fuente: elaboración propia

Uno de los conceptos que organizan muchas de las relaciones entre el discurso y la sociedad es el del *poder*. Por ejemplo:

Figura 11. Relación entre el discurso y el poder

1. **Poder corporativo.** En los discursos dominantes de una compañía comercial.
2. **Poder masculino.** En el discurso sexista.
3. **Poder blanco.** En el texto y el habla racista o las formas de contrapoder o resistencia en el discurso de las mujeres afroamericanas.
4. **Poder político.** En el discurso de gobiernos, parlamentos, dictadores, partidos dominantes.

Fuente: elaboración propia

El tipo de poder en el que se centra este análisis, es el poder social, definido como una relación específica entre grupos sociales o instituciones. Es decir, se omiten aquí las diversas formas de poder personal entre individuos, a menos que esté basado en la pertenencia a un grupo.

El concepto explicativo que se usa para definir el poder social es el de *control*. Un grupo tiene poder sobre otro si tiene alguna forma de control sobre este grupo. Más específicamente, un control de este tipo puede aplicarse a las acciones de (los miembros de) el otro grupo: se controla a los otros sí se puede hacer que actúen como se desea (o impedir que actúen en contra de uno).

Gran parte del poder en la sociedad, sin embargo, no es coercitivo, sino más bien mental. En lugar de controlar directamente las actividades de los otros mediante la fuerza física, se controla la base mental de las acciones, esto es, las intenciones o propósitos de las personas.

En el ejercicio de este tipo de poder discursivo, necesita tres elementos: discurso, acción y cognición (intención, propósito, motivación, etc.) Un discurso (por ejemplo, una orden) se interpreta de un modo que lleva a los actores a producir una intención de actuar como se quiere y es sobre esta intención que se actúa.

En el análisis del discurso, este caso elemental de control de la mente de los otros para que actúen como se quiere, debe extenderse a los modos más complejos y a veces más sutiles en los que las personas controlan a otras mediante el texto escrito y el habla. En lugar de impartirles órdenes a los otros, se les puede persuadir para que hagan algo. En este caso el cumplimiento no se basa en una amenaza implícita, sino más bien, en argumentos u otras formas de persuasión.

El control mental y las acciones que se derivan de él pueden basarse en formas más sutiles e indirectas del texto escrito y habla. En lugar de hacer que otros sepan lo que se quiere mediante órdenes, solicitudes, sugerencias o consejos, se

puede manipular su mente de modo que actúen como se quiere por su propia voluntad.

Si el discurso puede hacer que las personas tengan las creencias apropiadas y así controlar indirectamente sus acciones, de modo que ellas respondan a los mejores intereses del sujeto, se podría afirmar que se les ha manipulado exitosamente mediante el texto escrito o el habla. En este caso, suele utilizarse el término *hegemonía* para hacer referencia al poder social: el poder hegemónico hace que las personas actúen como si ello fuera natural, normal o simplemente existiese consenso. No son necesarias las órdenes, las solicitudes ni siquiera las sugerencias.

Nuevamente, la cuestión crucial es cómo se implementan estas formas de poder discursivo hegemónico. Obviamente es necesario saber mucho acerca de las sutilezas de las estructuras del discurso, como también acerca de las de la mente, la acción y la sociedad, para poder describir y explicar cómo el texto y el habla pueden manipular a las personas para que hagan lo que el grupo poderoso prefiere.

Este análisis muestra grandes rasgos que para ejercer el poder hegemónico, y para establecer un consenso, los grupos de poder regulan las acciones de los otros mediante el control de las mentes (conocimientos, actitudes, ideologías) de grupos y lo hacen principalmente mediante el discurso. Esto, sin embargo, presupone otro aspecto fundamental de las relaciones entre el poder y el discurso, a saber: el acceso.

Los poderosos tienen acceso (y pueden controlarlos) no sólo a los recursos materiales escasos sino también a los recursos simbólicos, como el conocimiento, la educación, la fama, el respeto o incluso el mismo discurso público. Es decir, el discurso no es únicamente un medio para la realización del poder, como lo son otras acciones de los poderosos, sino también y al mismo tiempo un recurso de

poder. De esta manera, las diversas élites de poder controlan (el acceso a) muchos tipos de discursos públicos, por ejemplo en la política y la administración, los medios, la educación, etc... Es decir el acceso preferencial al discurso público es un recurso vital de poder.

Si se controla el contexto, también se controla gran parte de las estructuras del discurso. Es decir, el primer conjunto de estrategias que puede utilizarse para controlar el discurso público como una manera de ejercer el poder social, que consiste en controlar los parámetros del contexto.

El siguiente conjunto de estrategias se aplica a las propias estructuras del habla y el texto, incluyendo las preferencias por una lengua o género específico. *Formas similares de control, más abiertas o más sutiles, pueden extenderse a todos los niveles y dimensiones del discurso: al diseño gráfico, a la entonación, a la selección léxica, al orden de palabras, a los detalles de los significados locales, a la coherencia, a los temas, a los mecanismos retóricos, a los actos del habla, etc...*

El poder es control de la acción, lo que requiere el control de las cogniciones personales y sociales, lo que presupone el control del discurso público, lo que es posible sólo mediante formas especiales de acceso, lo que a su vez puede basarse en recursos de poder políticos, económicos, sociales o académicos. El poder tradicional basado en la fuerza o la posición política, puede haberse vuelto menos convincente, en buena parte del discurso contemporáneo.

Las relaciones de poder se vuelven entonces muy complejas. En lugar de una coerción directa de arriba hacia abajo o la persuasión, se encuentran diversos patrones del hecho de compartir, negociar, estar en convivencia y por lo tanto dividir el poder entre varios grupos. De manera similar, tan pronto como otros (opponentes, disidentes) logran un acceso parcial al discurso público, también obtendrán al menos algo de contrapoder.

De modo similar, el poder basado en la clase, el género, la filiación étnica, la fidelidad política, la orientación sexual, la religión o el origen, entre otros, no siempre puede definirse sólo como una relación entre grupos totalmente poderosos y grupos totalmente carentes de poder.

El verdadero problema ético del que habrá que ocuparse en la investigación crítica del discurso no es el poder, sino el ejercicio ilegítimo del mismo, esto es, el abuso del poder o dominación. Es necesario complementar el análisis del poder que se realiza con la estipulación de que éste se ejerza principalmente en el interés del poderoso y en contra de los intereses de los menos poderosos. Nuevamente, esos intereses pueden comprender desde recursos económicos hasta otros más simbólicos incluyendo la libertad y la seguridad.

Existe otra noción importante que establece un vínculo entre el discurso y la sociedad: *la ideología*. Raramente estudiada en la microsociología de la interacción y la conversación cotidianas, ha sido un concepto fundamental en los enfoques más críticos del discurso.

Para comprender qué son las ideologías y cómo se relacionan con el discurso, se debe responder a la pregunta básica de sus funciones sociales o realizaciones. *¿Por qué las personas necesitan ideologías? ¿Qué hacen las personas con las ideologías?* La respuesta clásica a esta pregunta es que las ideologías son desarrolladas por grupos dominantes para reproducir y legitimar su dominación. Limitar las ideologías a relaciones sociales de dominación, sugiere que los grupos dominados son incautos ideológicos e ignoran que pueden desarrollar sus propias ideologías de resistencia.

Las ideologías sirven entonces para resolver el problema de la *coordinación* de los actos o las prácticas de los miembros sociales individuales de un grupo, actuarán en general de modos similares en situaciones similares, serán capaces de cooperar en tareas conjuntas, y contribuirán así a la cohesión grupal, la solidaridad

y la reproducción exitosa del grupo. En cuanto al concepto clásico de ideología como medio para reproducir la dominación, esto significaría que la ideología sirve para coordinar las prácticas sociales de los miembros del grupo dominante de modo de perpetuar su posición de dominio como grupo.

Este análisis (todavía muy general) de las funciones sociales de las ideologías tiene varias implicaciones importantes. Primero, las ideologías son inherentemente sociales, y no (meramente) personales o individuales: deben ser compartidas por los miembros de grupos, organizaciones u otras colectividades sociales de personas. En este sentido, se asemejan a los lenguajes naturales, que también son inherentemente sociales.

Una diferencia fundamental entre el lenguaje y la ideología, sin embargo, es que los grupos desarrollan y utilizan lenguajes sólo con propósitos internos, es decir, para la comunicación entre sus propios miembros, mientras que las ideologías sirven no sólo para coordinar las prácticas sociales dentro del grupo, sino también (y quizás principalmente) para coordinar la interacción social con los miembros de otros grupos. La función social de las ideologías es principalmente servir de interfaz entre los intereses colectivos del grupo y las prácticas sociales individuales.

Las ideologías son, en sí mismas, tanto, sistemas sociales, ya que son compartidas por grupos, como *representaciones mentales*. Metafóricamente hablando, entonces las ideologías con “gramáticas” de las prácticas sociales específicas de un grupo.

A este respecto, las ideologías se parecen también al *conocimiento* de un grupo; este es compartido socioculturalmente y al mismo tiempo es conocido y utilizable por los miembros de un grupo en sus prácticas cotidianas. El conocimiento y las ideologías son dos clases de creencias sociales. Lo que es conocimiento para un grupo puede ser ideología para otros. Mientras que el conocimiento se define

usualmente como creencias verdaderas, esto es como creencias que fueron verificadas según algún criterio o estándar de verdad (que por supuesto puede variar histórica o culturalmente), las ideologías se suelen definir precisamente como creencias mal dirigidas.

El criterio de validez ideológica, no es la verdad sino la eficacia social: las ideologías deben funcionar para servir de forma óptima a los mejores intereses del grupo como un todo. Sean verdaderas o falsas, entonces, las ideologías controlan que los propios grupos; usualmente consideran que son creencias verdaderas.

Las ideologías son las representaciones mentales que forman la base de la cognición social, esto es del conocimiento, y actitudes compartidas de un grupo. Es decir, además de una función social de coordinación, las ideologías también tienen *funciones cognitivas* de organización de las creencias: en un nivel muy general de pensamiento, les dicen a las personas cuál es su *posición* y qué deben pensar acerca de las cuestiones sociales.

Los esquemas ideológicos de base social organizan las otras creencias sociales de los grupos y, debido a que estas son por lo general compartidas, las ideologías también controlan, entonces aunque de un modo indirecto; las creencias generales de los miembros individuales.

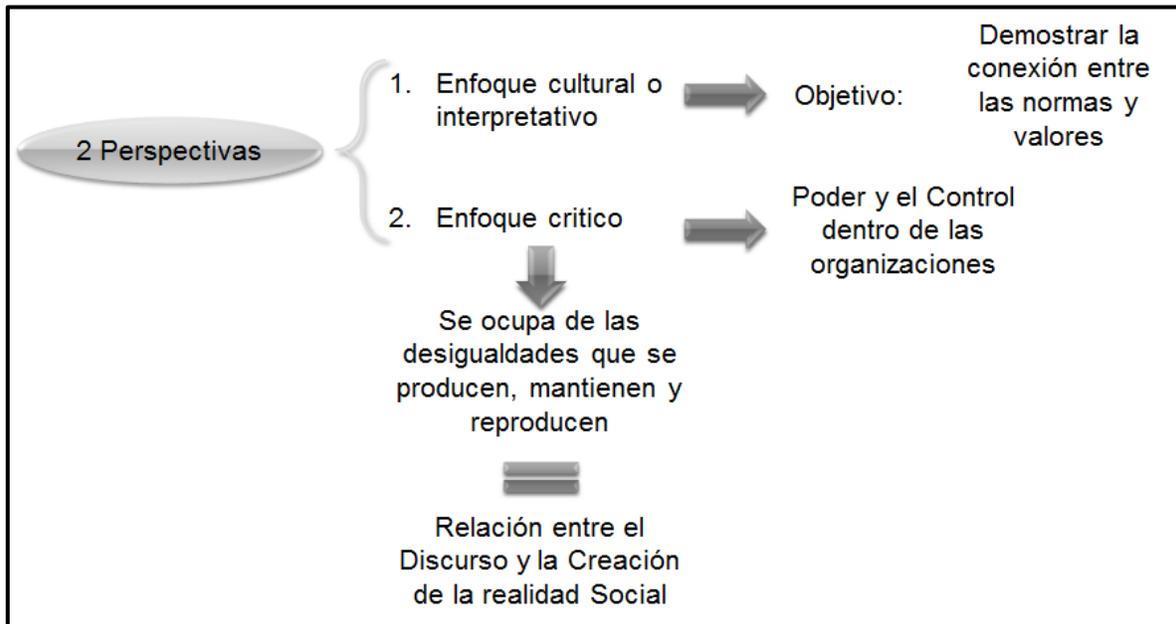
En contextos específicos de acción, los miembros utilizan estas creencias generales para la construcción de creencias específicas acerca de sucesos, acciones y otras personas que enfrentan en su vida cotidiana. En otras palabras, finalmente se está en condiciones de relacionar indirectamente las ideologías sociales con las prácticas individuales de los miembros de un grupo, incluyendo el discurso. Para la investigación empírica de las ideologías, esto significa también que estas no siempre pueden ser “leídas” directamente de las prácticas sociales individuales. Lo que se necesita es comprender las tendencias y similitudes globales a través de los diferentes miembros de un grupo y situaciones.

Todos los niveles y propiedades estructurales del discurso y del contexto pueden “codificar” las ideologías de los usuarios del lenguaje, en tanto sean miembros de un grupo. Con frecuencia, esto ocurre de un modo indirecto, por ejemplo, mediante opiniones grupales, opiniones personales, o modelos mentales específicos de sucesos y acciones. Asimismo, los miembros de una organización o institución reproducirán o desafiarán la ideología de la organización en su narrativa o argumentación relacionada con su trabajo.

También Mumby y Clair en *El discurso en las organizaciones*, (en Van Dijk, 2000) definen la *organización* como la colectividad social, que se produce, se reproduce y se transforma por medio de las prácticas de comunicaciones habituales, interdependientes y deliberadas de sus miembros a través del discurso. En este sentido cuando se habla del discurso organizacional, no se hace referencia únicamente al discurso que ocurre en las organizaciones. Se plantea, en cambio, que estas sólo existen en la medida en que sus miembros las crean por medio del discurso, por el cual los miembros de una organización crean una realidad social coherente, que cuadra con la percepción que tienen de su propia identidad.

En términos generales, el estudio del discurso organizacional permite abordar la relación entre el habla en la organización cotidiana y otros aspectos más amplios de la estructura y el significado sociales. Cuando los investigadores de la comunicación organizacional examinan el discurso de los miembros de una organización, les interesa ver de qué modo la comunicación funciona a la vez como una expresión y como una recreación de la estructura organizacional. La variedad de fenómenos comunicativos que se estudian desde esta perspectiva es muy amplia e incluye las metáforas, la narración de historias y los rituales.

Figura 12. Esquema construido en base a la lectura de Mumby y Clair



Fuente: Dennis K. Mumby y Robin P. Clair (2000). El discurso en las organizaciones en Van Dijk

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

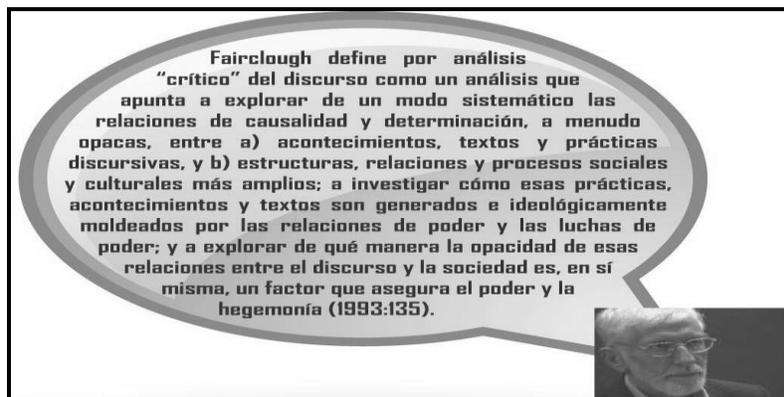
Figura 13. Estudios críticos del discurso



Fuente: elaboración propia

Ambos intereses no están distribuidos equitativamente entre los diversos grupos de interés en competencia dentro de una organización. La perspectiva crítica también se ocupa de las desigualdades que se producen, mantienen y reproducen como resultado de esa relación. Según Van Dijk (1993^a, p. 132), se puede decir que los analistas críticos del discurso exploran la conexión entre el habla cotidiana por un lado y la producción y el mantenimiento de los sistemas de poder, desigualdad e injusticia, y la resistencia de esos sistemas, por el otro.

Figura 14. Análisis crítico del discurso



Fuente: Basado en los textos de Van Dijk (1993).

Algunas distinciones acerca de esta definición son:

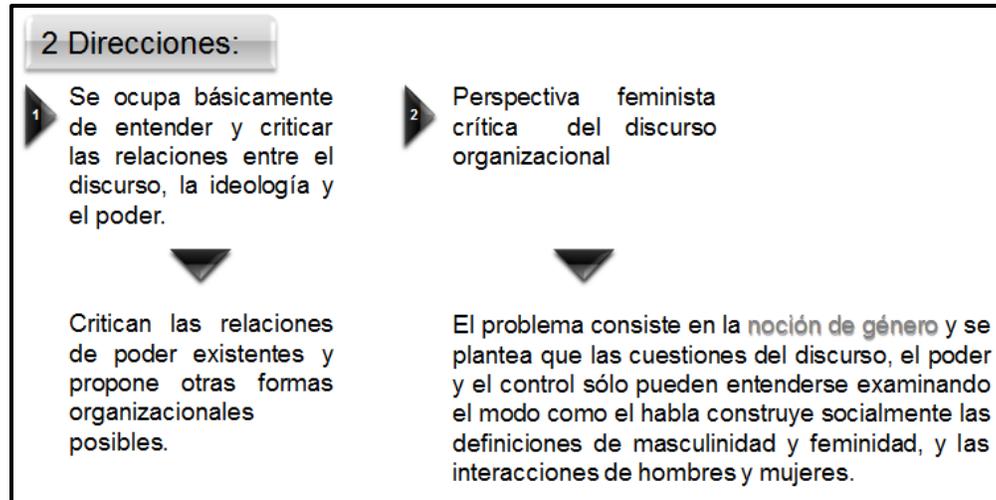
Figura 15. Distinciones del análisis crítico del discurso

1. Los analistas críticos del discurso argumentan que, si bien existe una conexión entre el discurso y el poder y la desigualdad, esta relación suele estar encubierta y no es fácil de detectar. En este sentido, uno de los objetivos del análisis crítico es realizar un examen del discurso que vaya más allá del nivel superficial, y que demuestre de qué modo el discurso produce y oculta simultáneamente relaciones de "estructura profunda" con el poder y la desigualdad.
2. Cuando afirma que los textos están ideológicamente moldeados por las relaciones de poder, emplea la noción de "ideología" con un sentido particular, no sólo hace referencia a las ideas, creencias y los valores que los individuos adoptan, sino el proceso por el cual los actores sociales, en tanto forman parte de colectividades sociales más amplias, desarrollan identidades particulares y experimentan el mundo de una manera específica. En este sentido, podemos decir que la ideología, por medio de su expresión en las diversas formas del discurso, constituye la identidad de los individuos en tanto actores sociales pensantes y experimentantes.
3. La ideología no surge de manera neutral, sino que está enlazada con las relaciones de poder y control que caracteriza a la sociedad. Sirve para mantener y reproducir las relaciones de poder existentes, surgiendo una relación de tres vías entre el discurso, la ideología y el poder.
4. El poder no suele ejercerse en forma coactiva, sino de una manera sutil y rutinaria. El uso más eficaz del poder se da cuando quienes lo tienen, logran hacer que quienes no lo tienen interpreten el mundo desde un punto de vista, es decir, de los que tienen poder. El poder, en este caso, se ejerce a través del consentimiento, y no de la coacción. Los analistas críticos denominan a esto el proceso de hegemonía.

Fuente: elaboración propia

Actualmente los estudios críticos del discurso organizacional parecen estar desarrollándose en dos direcciones afines.

Figura 16. Direcciones sobre los estudios críticos del discurso organizacional



Fuente: elaboración propia

En los últimos diez años, se produjo un significativo incremento de los estudios de poder en las organizaciones. La idea de que las organizaciones son ámbitos de hegemonía y coacción, era en general, un campo de investigación vedado para hacer trabajos que demuestre a la organización, como lugares caracterizados por la desigualdad, la falta de democracia, etc.

Dos “etnografías clásicas” contribuyeron a impulsar los futuros estudios críticos del discurso. En la primera, Burawoy (1979) empleó los métodos del observador participante para estudiar a los trabajadores en un taller de maquinaria. A través de la pregunta *¿por qué los trabajadores trabajan tanto?*, en oposición a la tradicional *¿por qué los trabajadores no trabajan más?*, demostró que los trabajadores internalizaban y reproducían continuamente un sistema de anuencia para mantener los niveles de producción. Los trabajadores experimentaban “pequeños triunfos” a ciertos juegos como el **“rendir más”** que, en general, reproducían la lógica del capitalismo al mantener su propia subordinación mediante una anuencia activa al sistema exigente. La segunda, de Clegg (1975)

en una obra de construcción en el Norte de Inglaterra. Por medio de los métodos de observador participante y el empleo de entrevistas, notas de campo y transcripciones de las reuniones, demostró el ejercicio del poder a través de una serie de marcos de interpretación que cada trabajador incorpora como parte de su identidad en la organización. Los procedimientos de interpretación que se utilizan para encontrarle el sentido a la vida cotidiana en la organización, sirven para perpetuar condiciones de trabajo injustas y reproducir las definiciones patronales de lo que es una conducta apropiada.

Desde 1985, aproximadamente, se produjo un importante conjunto de investigaciones en los campos de la comunicación organizacional y los estudios gerenciales. La investigación etnográfica crítica de Rosen (1985; 1988), combinó el observador participante con el análisis textual detallado. Intentando mostrar la relación entre las diversas prácticas discursivas y la producción y reproducción ideológicas de las relaciones de dominación capitalistas (Rosen adopta una perspectiva explícitamente marxista). Mientras que una analista de la conversación procura descubrir las microestructuras y los patrones del habla cotidiana, Rosen se interesa en otras unidades de análisis más amplias y examina cómo se conectan ciertas conductas comunicativas complejas (rituales, conferencias, etiqueta durante el desayuno, representaciones humorísticas, etc.) con la producción y reproducción de las relaciones económicas capitalistas. Rosen desarrolla una compleja interpretación para mostrar de qué modo un evento social organizacional (fiesta de navidad) funciona ideológicamente a los efectos de asegurar y ocultar, a la vez, la base económica de todas las relaciones existentes dentro de la organización, en particular, las que se dan entre los gerentes y los empleados de menor rango).

Figura 17. El discurso organizacional y el habla

Una noción clave en el enfoque crítico del discurso en la organización es que el habla cotidiana tiene carácter político. Esto no significa que las personas hablen de temas políticos, sino que todo discurso tiene el potencial de estructurar relaciones de dominación y subordinación en las organizaciones.

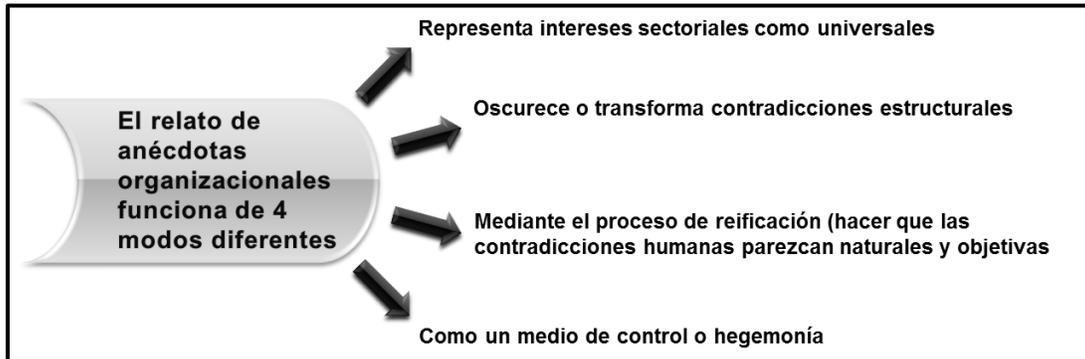
Fuente: elaboración propia

Esta estructuración de las relaciones de dominio y subordinación tiene lugar a través de la estructuración ideológica del discurso. Se debe ser cuidadoso de no simplificar las relaciones entre el discurso, la ideología y el poder. No existen relaciones unívocas y fijas entre el discurso, lo que éste significa, el modo como funciona ideológicamente y los efectos del poder. Hall afirma “No existe ‘ninguna correspondencia necesaria entre las condiciones en que se la puede representar” (Hall, 1985, p. 104). El trabajo de Hall proporciona importantes relaciones entre el discurso, la ideología y el poder, y en primer lugar, demuestra la complejidad de las relaciones existentes entre estos términos. El poder no se expresa y reproduce simplemente mediante el discurso, sino que existe un proceso complejo y dinámico de lucha ideológica en el que distintos grupos procuran moldear la construcción de la realidad social e influir sobre ella. En segundo lugar, muestra que incluso la característica humana aparentemente más natural –la raza del individuo–, es objeto de una construcción por medio del discurso. La identidad racial no es fija, sino que se construye por medio de un complejo conjunto de prácticas significantes que sitúa discursivamente a cada sujeto.

El análisis crítico del discurso organizacional, permite conocer los procesos mediante los cuales se les da una forma discursiva a las luchas entre intereses antagónicos. Las organizaciones no se reproducen simplemente; existen de manera precaria como estructuras simbólicas atravesadas por intereses encontrados, luchas y contradicciones.

Mumby (2000) analiza el relato de anécdotas en la organización; es un buen ejemplo de cómo las historias, en tanto, prácticas discursivas, son mecanismos poderosos para estructurar la realidad organizacional.

Figura 18. Mecanismos para estructurar la realidad organizacional



Fuente: Mumby (2000)

La anécdota de Burger, Mumby (2000), por ejemplo, desde una perspectiva ideológica, contiene muchos elementos que tienen la función de reificar y así darle naturalidad a las complejas relaciones sociales que en ella intervienen. Esta anécdota es digna de relatarse, debido a los supuestos de clase y género que le dan fuerza narrativa. Ideológicamente, la anécdota pone en juego el tema de la democracia, al tiempo que recurre a ciertas características antidemocráticas (desigualdades de clase, género y riqueza).

Desde una perspectiva crítica, es una expresión interesante de una cultura corporativa y una práctica discursiva significativa, únicamente dentro de un complejo conjunto de relaciones sociales basadas en la clase y el género.

Según Helmer, el “relato de anécdotas” (técnica de investigación) crea y mantiene ciertas oposiciones simbólicas que permiten a los miembros situarse y situar a otros dentro de la organización, el relato “sirve para estratificar a la organización según criterios de poder y autoridad, de género y de ética”. Helmer se interesa más en los elementos divisorios que en los cohesivos de la vida organizacional.

El trabajo de Helmer destaca de otros, porque examina la narración de anécdotas tal como ocurre naturalmente, en ámbitos organizacionales reales. En su opinión, “el análisis del relato de anécdotas como proceso organizador exige tomar en cuenta el contexto, incluyendo el tiempo y lugar, los roles y las características del comunicador... no todas las investigaciones de este tema han cumplido con ese requisito, con la consecuencia de que las *anécdotas como artefactos* a menudo se confunden con el *relato de anécdotas como proceso*” (1993). Esta es una crítica importante a los trabajos existentes en el campo del análisis del discurso (ya sea en contextos organizacionales o en otros), los que tienden a concentrarse en los datos de las entrevistas, en breves fragmentos del discurso tomados fuera de su contexto original, en material de archivo, y demás. Existe una tendencia a reificar el texto escrito, con lo que se pierde el sentido del discurso como comunicación, es decir, como un proceso dinámico, complejo y continuado. Helmer (1993) presenta una etnografía crítica de un hipódromo.

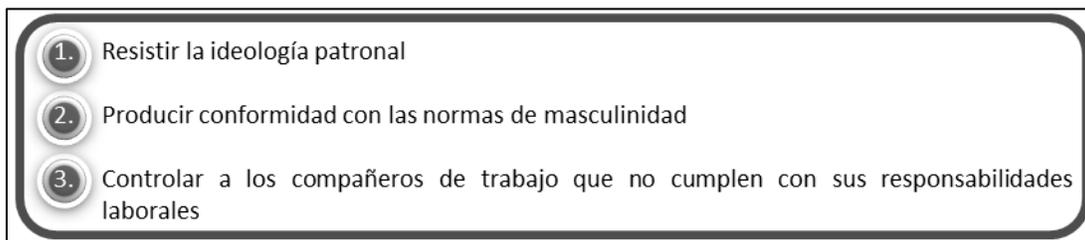
Mediante las anécdotas, muestra cómo se reproducen tres tensiones y oposiciones organizacionales: 1) la administración versus los criadores de caballos, 2) los “químicos” versus los criadores honestos de caballos y, 3) los hombres versus las mujeres.

Martin (1989), parece estar en lo cierto cuando sostiene que las tensiones y contradicciones en la organización se constituyen y se resuelven a través de la narración de anécdotas; mientras que las mujeres que usan su sexualidad para progresar (al menos económicamente) pueden ser exitosas en cierto plano, son discursivamente marginadas. También surge del análisis, el proceso por el cual los miembros de grupos subordinados (en este caso mujeres privadas del derecho a tener una participación equitativa en el poder organizacional), se sitúan discursivamente *unos a otros* como marginados. Foucault (1979), indica que el poder no se ejerce simplemente de arriba hacia abajo (modo represivo), sino que invade las estructuras sociales de forma tal que es continuamente producido y

reproducido por las más comunes de las prácticas sociales (como el relato de una anécdota).

Un último ejemplo se refiere a las estrechas relaciones entre el discurso organizacional, el poder y la identidad. Collison (1988), presenta un estudio realizado con el método de observación participante, de la interacción social en una fábrica, examina las formas en que los obreros, todos de la clase trabajadora y género masculino, emplean el humor como una práctica discursiva que sirve, de distintas maneras, para:

Figura 19. El humor como una práctica de defensa



Fuente: Collison (1998)

El análisis de Collinson acerca de ese tipo de humor en el lugar de trabajo, resulta especialmente interesante debido a su intento de mostrar las relaciones entre humor, identidad masculina (agresividad sexual, independencia, libertad personal y marcado en el rol del trabajador como “sostén” de la familia) y resistencia colectiva a la patronal y a las relaciones de producción capitalistas que ésta representa (el humor obra en contra de la posibilidad de oponer una auténtica resistencia colectiva a la patronal).

En el estudio de las relaciones entre el discurso, la organización y la dominación, se identifican tres o más líneas de investigación: 1) el estudio sobre el modo como los miembros de grupos oprimidos pueden penetrar discursivamente la forma institucionalizada de su opresión, 2) el examen de la forma en que los miembros del grupo dominante construyen y reproducen discursivamente sus propias posiciones de dominio, y 3) el análisis de cómo los individuos subordinados

encuadran discursivamente su propia subordinación de modo que pueden contribuir a perpetuarla.

Es notable resaltar en este recorrido, del cómo los analistas críticos del discurso estudian la vida organizacional cotidiana, e ilustrar cómo esos estudios del discurso hacen explícitas las conexiones existentes entre el discurso cotidiano, las prácticas de producción de sentido, las estructuras sociales más amplias y la puesta en práctica de las relaciones de poder. Los estudios discursivos críticos de las organizaciones se caracterizan por desarrollar sólidas perspectivas teóricas que se aplican, a veces en forma intuitiva a los datos de la “vida real”. En muchos aspectos, los analistas del discurso llevan a cabo una construcción creativa del significado, con la finalidad de construir una lectura razonable e inteligentes de datos que a menudo son incompletos y confusos.

Las organizaciones están presentes en todas las dimensiones de la vida del sujeto, moldeando con fuerza la identidad y su perspectiva del mundo. Entender cómo funcionan las organizaciones es fundamental para mantener un impulso crítico en su modo de percibir el mundo.

En un sentido muy real, la tarea de dilucidar las relaciones entre el discurso, las representaciones y las organizaciones, tiene una importancia esencial para el equilibrio y funcionamiento de la sociedad. Ya que es en el nivel de vida cotidiana donde se mantiene o se deterioran las prácticas de participación, ya sea crítica o de otro tipo.

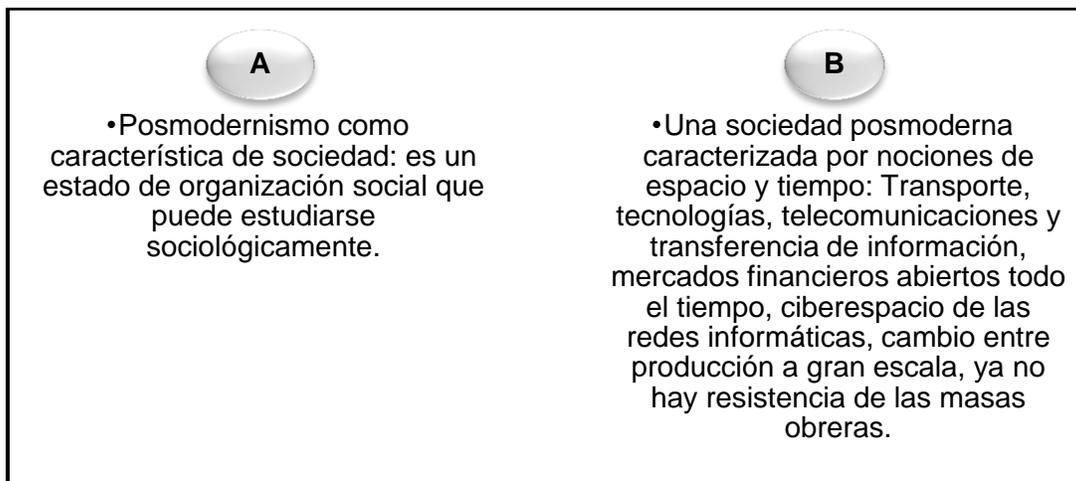
Siguiendo a Potter, en su documento: *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social (1998)*, plantea, el discurso como construcción de hechos y objetos. El discurso como la dinámica fundamental de un sistema. Sin embargo, hay errores; la noción de discurso que producen objetos, presenta defectos en la especificación del discurso como en su explicación de la producción.

Para muestra lo de Foucault (1990) al tratar los discursos como objetos y los contextos en los que se inscriben. Es decir, la propuesta de Foucault es ver cómo actúa un discurso (abstracto) y no atiende a la operación de los discursos en el terreno de la operación (contexto). En relación a la producción de los objetos, Foucault se queda corto. Por ello la propuesta de Potter: exponer los tipos de mecanismos y procedimientos que contribuyen a producir la sensación de que un discurso describe el mundo literalmente.

Desde la perspectiva del Posmodernismo, se privilegia mejor la explicación en discusión entre Austin y Derrida (1987). Por un lado Austin entiende a la modernidad como el acto discursivo serio, literal e intencionado como forma paradigmática de comunicación y Derrida rechaza esa posición y dice que lo humorístico, lo irónico y lo involuntario es lo posmoderno.

Para el análisis del Posmodernismo tiene que:

Figura 20. La modernidad

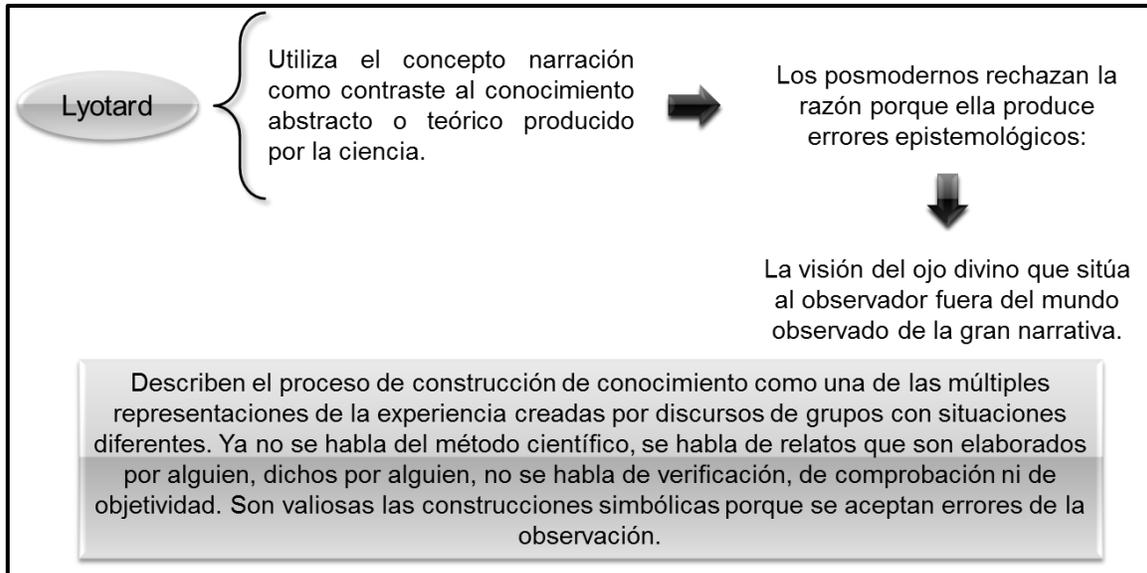


Fuente: Derrida (1987)

- Ruptura profunda con anteriores formas sociales.
- Una figura clave en el posmodernismo es Lyotard (1998), el interés recae en lo que denomina crisis de narraciones. Según Lyotard la ciencia es un

gran relato que perdió credibilidad. Es una incredulidad ante las metanarraciones.

Figura 21. Visión de Lyotard entorno a la generación de conocimiento



Fuente: Lyotard (1987)

Y retoma de Wittgenstein (1953) la descripción que hace del lenguaje y afirma que está formado por una gran cantidad de juegos de lenguaje diferentes, ligado cada uno de ellos a un ámbito práctico determinado y a una lógica particular, y lo conjunta con la propuesta de Austin y su discurso ejecutor, es decir, del habla utilizada para realizar acciones y no afirmar o describir. La cuestión fundamental es que en lugar de que existan narraciones globales que legitimen la ciencia, existe una constelación de argumentos fragmentarios y en plena evolución que funcionan en momentos particulares.

El posmodernismo suele identificarse estrechamente con determinados avances en el arte y, especialmente, con películas y novelas de carácter autorreferencial, irónicas que implican pastiches u otras formas de parodia; es decir, con trabajos que experimentan con formas narrativas estándar y las socavan. Un ejemplo de ello es la película de Byrne, de Historias verdaderas. Donde la narración es ingenua y carece de opiniones y son historias extraordinarias fuera de lugar. La

historia no cuenta con función de procesos o conexiones, sino función de sucesos memorables o impresionantes para el narrador.

Se muestran las principales perspectivas teóricas disponibles para considerar la factualidad (distinción entre lo que es natural y lo que es social) y la construcción de hechos, es decir, cuerpos teóricos que están íntimamente implicados en cuestiones relacionadas con la representación y con la manera de producir argumentos y descripciones. Aquí se presentan cada una de ellas:

Figura 22. Marcos explicativos relacionados con los estudios de la representación

Semiología	Postestructuralismo	Postmodernismo
<ul style="list-style-type: none"> • Acaba con la historia de las descripciones basada en las palabras y los objetos, destacando el sistema subyacente de oposiciones que se encuentran implícitas incluso en expresiones tan simples como un pequeño arroyo serpentea por el jardín trasero. • Existen limitaciones en la manera de teorizar el empleo del lenguaje en la semiología. • La noción básica de la descripción debe ser entendida en relación a conjuntos de términos alternativos posibles y a distribuciones secuenciales. • Barthes dice: cualquier signo puede actuar como significados de signos nuevos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El realismo se interpreta como consecuencia de varios códigos culturales. • El enfoque del realismo ofrece una vigorosa crítica a la idea de que el sentido de los textos realistas se produce mediante procesos simples de etiquetar o designar. • El texto es realista porque ofrece una descripción realista de las cosas. • Los códigos culturales con la intertextualidad entendida como un conjunto de relaciones de citación o como relación entre diferentes géneros o formas de discursos, muestran una nueva tendencia. • Ejemplo: la condición posmoderna es una consecuencia de la expansión masiva de relaciones intertextuales posibilitada por la gran difusión de los medios de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lyotard utiliza el concepto narración como contraste al conocimiento abstracto o teórico producido por la ciencia. Es decir, los posmodernos rechazan la razón porque ella produce errores epistemológicos: La visión del ojo divino que sitúa al observador fuera del mundo observado de la gran narrativa. Describen el proceso de construcción de conocimiento como una de las múltiples representaciones de la experiencia creadas por discursos de grupos con situaciones diferentes. Ya no se habla del método científico, se habla de relatos que son elaborados por alguien, dichos por alguien, no se habla de verificación, de comprobación ni de objetividad. Son valiosas las construcciones simbólicas porque se aceptan errores de la observación.

Fuente: Lyotard (1987)

Discurso y construcción

Preguntas como: ¿Por qué las personas utilizan descripciones o relatos factuales? ¿Qué tipo de actividades se pueden llevar a cabo con ellas? ¿Cómo se hace que un relato parezca sólido, factual e independiente del hablante? ¿Cuáles son los procedimientos para socavar los relatos factuales?

Se presentan las cuestiones fundamentales de carácter teórico y analítico: Algunas historias de construcción. Dos metáforas: el espejo y el taller.

Figura 23. La metáfora: el espejo y el taller.

El espejo

Existe un conjunto de objetos del mundo que se reflejan en una superficie lisa del lenguaje. El lenguaje refleja cómo son las cosas mediante descripciones, representaciones y relatos se divulgan por el mundo de los asuntos humanos. Estos pueden ser fiables, factuales o literarios o pueden ser confusiones o mentiras cuando el espejo se enturbia o se deforma. Se limita a relejar el mundo, solo eso. Puede llegar a representar ese mundo y ser tan adecuadas como el mismo mundo para muchos propósitos. La metáfora de la construcción funciona aquí en dos niveles cuando se aplica a las descripciones:

Primer nivel: Las descripciones y los relatos construyen el mundo, o por lo menos versiones del mundo.

Segundo nivel: Esos mismos relatos y descripciones están contruidos, es decir, montados, fabricados. La noción es que las descripciones son prácticas humanas y que podrían ser diferentes. Pero el espejo solo refleja pasivamente una imagen. La versión más fuere de esta metáfora es que el mundo literalmente pasa a existir a medida que se habla o se escribe de él. Yo sostengo que es ridículo (dice Potter). Yo digo que la realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas. El mundo se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él. Se elige la metáfora de la construcciones por cuestiones pragmáticas, ella implica formular un conjunto de preguntas que no tienen sentido si aceptamos la metáfora del espejo. **¿De qué tipo de edificaciones estamos hablando? ¿Y de qué tipo de fabricación?**

Fuente: Lyotard (1987)

Existen diferentes formas de construccionismo.

Tabla 2. La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social

Construcción lingüística	Construcción de hechos en el Postestructuralismo	Construcción de hechos en el análisis conversacional
Benjamin Whorf y Edward Sapir y su hipótesis de Sapir y Whort. Implica la percepción de las personas tienen del mundo está determinada por el lenguaje que utilizan. En este tipo de construccionismo, el lenguaje construye la percepción que las personas tienen del mundo.	Adoptan a la naturaleza de forma realistas de representación, particularmente en la literatura. Se centran en como los discursos o códigos interpretativos producen objetos o descripciones que parecen sólidos y evidentes. Los códigos se dan por sentados y esto hace que sus productos parezcan naturales o de sentido común.	Este trata la construcción de la realidad como algo que tiene que lograrse utilizando ciertos mecanismos o técnicas. Desde esta perspectiva el empleo de un término descriptivo particular, o incluso de un discurso familiar, puede no ser suficiente para construir una versión de un suceso que se trate como verdadera o factual.
George Grace propuso que la construcción lingüística de la realidad constaba de tres etapas distintas. La primera implica la especificación de un suceso conceptual. La segunda comporta que ese suceso conceptual se inscriba en un discurso que se esté llevando a cabo y la tercera es denominada modalización, es decir suceso que se concibe como algo que se afirma, se pregunta y se niega. En conclusión Grace dice: Los recursos léxicos y gramaticales del inglés permiten especificar un objeto como	Derrida se ocupa de lo que puede denominarse la mecánica textual mediante el cual se hace que los	Se utilizan un conjunto de técnicas y mecanismos retóricos que pueden ser específicos para contextos particulares.

<p>un suceso conceptual.</p>	<p>argumentos parezcan evidentes y efectivos.</p>	<p>El análisis conversacional proporciona la explicación final de cómo se lleva a cabo la construcción de hechos.</p>
<p>Es decir porque una versión se trata como una representación factual de cómo son las cosas en una interacción, o porque se rechaza considerándola sesgada, confusa o interesada.</p>	<p>Plantea lo importante cuestión de cómo se llegan a producir unos códigos interpretativos o unos discursos particulares y la investigación genealógica en la tradición de Foucault ha intentado proporcionar respuestas a preguntas de este tipo.</p>	<p>Los mecanismos y los procedimientos, que son como el grano para el molino en el análisis conversacional, constituyen los pernos y el cemento que mantienen unida toda la estructura.</p>
<p>Es un buen intento.</p>	<p>Este discurso se puede concebir como piezas prefabricadas de paredes y techos que se pueden utilizar como partes de edificios muy diferentes.</p>	<p>Nada funciona sin la materia revelada por el análisis conversacional, por un estudio de construcción de hechos estará limitado si no examina con detalle los ladrillos y las piezas prefabricadas.</p>
<p>Pero hay defectos: No presta atención a las prácticas del empleo real del lenguaje.</p>		

Fuente: Construido en base a Potter, Jonathan.

Entonces la construcción será a partir de la interacción y no en entidades imaginarias internas. Centrar la atención en el discurso es fundamental en la etnometodología, el análisis conversacional y postestructuralismo, aún con sus diferencias en la manera de entender ese discurso.

El autor Potter entiende que centrarse en el discurso significa que el interés se centra en el habla y en los textos como parte de las prácticas sociales.

El etnógrafo se centra en su propia participación, sea real o interpuesta, como base para construir la comprensión, y esto se complementa con notas de campo. Consiste en generar un relato de las acciones y los sucesos que se producen en un contexto. Por lo tanto, el etnógrafo podría hacer varias observaciones sobre los sentimientos de la mujer, los de su pareja, sucesos que acontecieron en el pasado. En contraste se podrían buscar los detalles de interacción: las vacilaciones, las repeticiones, las correcciones y los énfasis.

Centrarse en el discurso ofrece una ventaja final. Si se presenta un discurso en vez de un conjunto de formulaciones, se puede evaluar las afirmaciones e

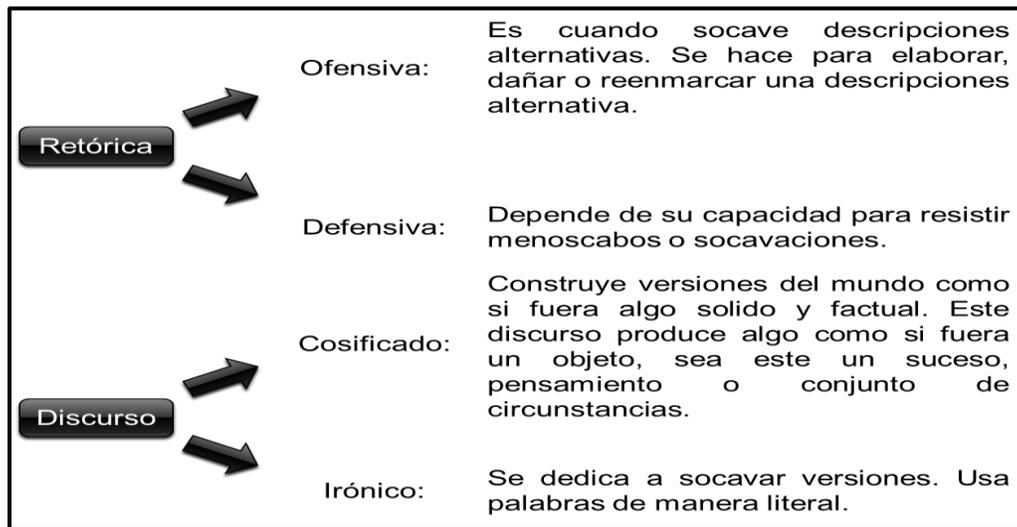
interpretaciones de una mejor manera. *¿Estos análisis centrados en el discurso son convincentes?*

Para esto, la retórica es importante. Como las actitudes son posturas sobre las cuestiones de controversia, se podría esperar que quienes mantienen una actitud, justifiquen su postura y critiquen la postura contraria.

La consecuencia de resaltar aquí la retórica será qué, cuando se analicen descripciones, parte del interés estará en determinar qué argumentos o afirmaciones alternativas están siendo socavados.

Es decir, uno de los aspectos de cualquier descripción es, que compite contra una gama de descripciones alternativas (Dillon, 1991).

Figura 24. Descripciones de la retórica y el discurso



Fuente: Dillon (1991)

La orientación de las descripciones hacia la acción. Todo mundo trata de describir siempre algo. Como se utilizan las descripciones.

¿Cómo se construye una descripción particular? Las descripciones están estrechamente relacionadas con los detalles idiosincrásicos de los contextos. Su

papel de categorización de elementos, para construir una descripción. Pero existe una orientación epistemológica. Todo está en la ontología y la epistemología de construcción de los hechos:

Figura 25. Orientación epistemológica en la construcción de hechos

1. El modelo que cuya condición se considera muy sospechosa o provisional y que se puede tratar como mentiras o confusiones del hablante. Intenta ironizar las descripciones para que parezcan parciales, interesadas y defectuosas en algún sentido. Hay corroboración y consenso.
2. El modelo descripciones que se consideran solidas y definitivas, y totalmente separadas del hablante. Cosifica las descripciones para que parezcan solidas y literales. Discurso empirista de la ciencia. El discurso verdadero. Hay corroboración y consenso.

Fuente: Dillon (1991)

Se dan elementos como, el dilema de la conveniencia. Son los intentos de controlar a conveniencia, la construcción de los hechos, y presentarlo a conveniencia e interés. También se da la gestión de intereses. Los intereses del investigador al evaluar y construir los hechos. Acreditaciones de categorías. La persona acreditada: un médico está acreditado para realizar sus labores.

Otros elementos son el detalle y la narración. El detalle es crucial para la descripción y estos generan un relato, pero podría ser ineficaz.

Figura 26. Combinación entre la acción y la epistemología

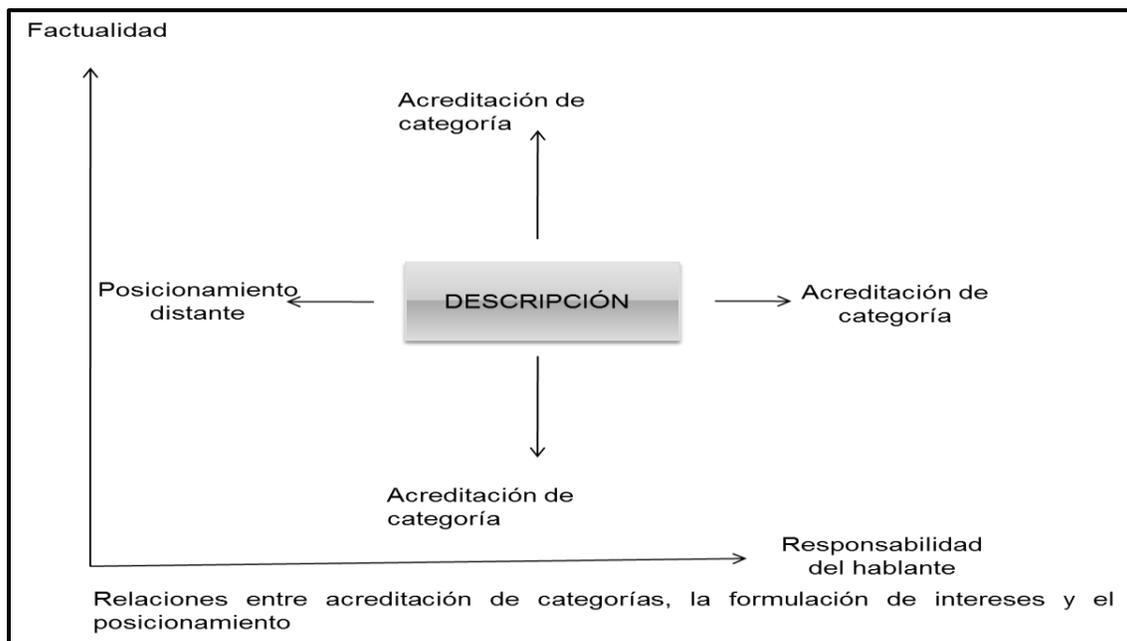
- Combinar acción y epistemología.**
- Los relatos, las narraciones se fincan en un posición epistémica igual que las acciones de los individuos: Lingüística, análisis conversacional y postestructuralismo. La orientación epistemológica no es un intereses abstracto o filosófico por la verdad; es un interés práctico y contextual en hacer que una descripción sea creíble. Es decir, por un lado, se encuentran las prácticas que implican distintas construcciones del agente y que se basan por ejemplo, en sus intereses y sus desafectos, o en sus acreditaciones.
 - Por otro lado, se encuentran las prácticas que separan las descripciones del actor como, por ejemplo, el empleo de un discurso empirista, la fabricación de corroboración y la organización de descripciones en narraciones. Es decir, cada posición con un llamado en la filosofía de la ciencia y una teoría general de la sociedad: PERFIL EPISTÉMICO.

Fuente: Dillon (1991)

Intereses y acreditaciones

- Son las formas y maneras en que se puede desarrollar la identidad de los agentes que producen descripciones para elaborar su credibilidad.
- El perfil epistémico marca la descripción de los relatos. Cuestiones de conveniencia o intereses, para socavar afirmaciones o relatos versus como se resisten a esos intentos. Dos posiciones: el diablo y Dios, sigue la discusión.
- Las acreditaciones se usan para elaborar la factualidad de los relatos. Los intereses se pueden formular para socavarlos (Potter, 1998).

Figura 27. Intereses y acreditaciones de la factualidad de los relatos



Fuente: Potter (1998)

- Las personas mismas socavan descripciones invocando intereses y cómo, al mismo tiempo, diseñan descripciones que contribuyen a esta socavación. Lo mismo es para el posicionamiento.
- Conveniencia para socavar descripciones, vacuna contra las conveniencias la argumentación de hechos sólidos que superen el escepticismo; confesión

de conveniencias, es otro método para abordar el dilema de la conveniencia y debe considerarse como una técnica de construcción de hechos.

- Acreditaciones, amigos o mitos urbanos, la conveniencia y sutileza.
- Acreditación de categorías. Acreditación de las experiencias.
- En contraste con la formulación de intereses, para establecer la factualidad de una descripción se podrían construir acreditaciones. Categorías como amigo, líder de la comunidad, médico, persona normal, implican cierta acreditación de conocimientos e implican también un grado de responsabilidad ya que permiten que el hablante, de una manera creíble, no conozca todos los detalles que cabría esperar si esta historia no procediera de otra fuente.

Figura 28. Construcción de exterioridades

Construcción de exterioridades.

- El periodo empirista es un vocabulario integrado por términos, maniobras explicativas y metáforas, usados todos ellos con un estilo gramatical uniforme que minimiza el papel del autor del artículo y maximiza el poder de los datos mismos en su propia interpretación: Monismo positivista.
- Así pues, el repertorio empirista es un procedimiento justificativo sistemático para la exteriorización. Para ellos los programas informáticos de análisis de datos.
- En cuanto al consenso y la corroboración en la evaluación de la facultad está bien establecido y se inscribe en procedimientos institucionales para la evaluación factual, por ejemplo, el empleo de múltiples testigos en causas judiciales y el énfasis en la replicación de experimentos en los debates sobre métodos científicos de investigación.
- En torno al detalle y la narración. El detalle trabaja en varios niveles. En el nivel más sencillo, los detalles pueden ofrecer una representación vívida de una escena o un suceso que hace improbable su invención. En una narración enfocada internamente, los detalles se pueden organizar para presentar sucesos desde el punto de vista de un participante y, en consecuencia, para construir una acreditación especial del hablante como testigo.

Fuente: Potter (1998)

Se ha explorado la denominada orientación epistemológica de relatos factuales; las maneras en que los relatos se construyen como creíbles y factuales. Si un relato se establece como factual mediante un control adecuado de los intereses y las acreditaciones, combinadas como técnicas de exteriorización adecuadas. El Discurso este presente.

Siguiendo a Montaña en El análisis organizacional. Un modelo para armar. Reflexiones en torno a Enriquez, en Montaña (ed.), Enriquez y el análisis

organizacional, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2007, comenta en relación en la **instancia organizacional**, (en sentido estricto), La institución prefigura al mundo organizacional (Friedland y Alford, 1999; Montaña, 2004); las organizaciones convierten el discurso institucional en prácticas concretas.

La organización es la forma de expresión, diversa y cotidiana, de la institución: “Si la institución requiere de la alienación y de mecanismos de segmentación, la organización la traducirá en estilo de división del trabajo. Si la institución es el lugar del poder, la organización será el de los sistemas de autoridad, si finalmente, la institución es el lugar de lo político y del esfuerzo de la regulación global, la organización es el de las relaciones de fuerza cotidiana, de las luchas implícitas o explícitas y de las estrategias de los actores” (Montaña, 1992, p. 90).

Las organizaciones entrarán en competencia, a través de la construcción de sus visiones y misiones estratégicas, para tratar de convertirse en los voceros privilegiados de la institución. La organización representa el espacio de la lucha sindical, de las reivindicaciones de los trabajadores, del desarrollo tecnológico, de los programas de aseguramiento de la calidad, de la competencia económica, es el ámbito por excelencia de la consultoría; es, siguiendo a Enriquez, “la institución hecha fierros.” En este ámbito se aloja también el amplio desarrollo anglosajón de la Teoría de las Organizaciones y de una parte importante de la Sociología de las Organizaciones y del Nuevo Institucionalismo Económico.

La organización constituye el laboratorio de un conjunto de experimentos para el cambio, cuyos objetivos siempre resultan inalcanzables, o son logrados, siempre de manera parcial y temporal, a costa de generar violencia, confusión e incertidumbre en los trabajadores, tal como lo demuestran las técnicas recientes de cambio organizacional como la reingeniería de procesos y el *Enterprise Ressource Planning*, los cuales intentan proporcionar soluciones técnicas integrales, basadas en programas informáticos, sin considerar los aspectos socio-psicológicos profundos de los individuos en la organización.

2.7. Los Cuerpos Académicos y su influencia en la organización educativa.

Las nuevas formas de organizar el trabajo académico cada sexenio en México, ha permitido procesos de adaptación o procesos de evolución organizacional. Nuevas formas de gestión y de creación del conocimiento. Es ese marco político y macroeconómico que influye en las organizaciones, el paso de la producción académica clásica de cuerpos colegiados al de los cuerpos académicos, ha ocasionado que sufran modificaciones dando lugar a nuevas formas organizacionales (Heydebrand, 1989). Para ello la muestra concreta del modelo de coordinación de la educación superior, que cambia a partir de la década de los noventa, de político administrativo al modelo de evaluación sustentado en la acreditación de los programas.

En 1997 con la creación del PROMEP, surge la formación de cuerpos académicos; se transforman las Líneas de Investigación en Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, tal como lo establece el Reglamento del PROMEP. Sin embargo, este proceso se dio más en términos de imitación y simulación para la gran mayoría de las Universidades y sus docentes, es decir, bajo la concepción de isomorfismo, lo cual, limitó la habilitación de los cuerpos académicos y de los profesores investigadores.

Ya que el PROMEP exige que los profesores investigadores, realicen cuatro acciones básicas, docencia, investigación, tutorías y gestión académica, actividad para lo cual no estaban preparados, situación que generó un periodo de siete años de adaptación o evolución para algunos y 15 años para otros, formación y habilitación, para el arranque de algunos cuerpos académicos. Pareciera que este modelo de hacer y administrar el conocimiento solo estuviera pensado para algunas instituciones de educación superior y no para la mayoría.

Este proceso de adaptación, coincide con el concepto de la teoría de las organizaciones sobre el cambio organizacional, que afirma que la sobrevivencia de la organización, es la actividad tendiente a la transformación de los procesos y estructuras de una organización, por medio de la cual las organizaciones pueden adaptarse a sus medios ambientes y, con ello, preservarse en el tiempo. Así mismo, se pudo constatar en los resultados obtenidos, que las características de ambigüedad en la búsqueda de objetivos y metas por grupos de profesores y las decisiones individuales de los mismos profesores, dieron lugar a desacoplamientos de la estructura organizacional, propios de las anarquías organizadas. Pero esta adaptación se dio debido a que los actores por aprendizaje, que no estaban preparados para realizar las funciones por su propia cultura de hacer y administrar el conocimiento; permitió entonces los resultados que ahora se tienen: baja productividad académica, pocos cuerpos académicos en etapa de consolidación o consolidados, como es el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Por ello el proceso de adaptación, y no de evolución organizacional.

Al darse esta adaptación la inercia llegó, y pocos esfuerzos se vieron concretados y los resultados no fueron los esperados.

Con esta nueva política educativa, las universidades públicas fueron y siguen siendo presionadas por las autoridades educativas para que incluyan dentro de su organización y procedimientos a los denominados Cuerpos Académicos (CA en adelante). La elaboración de planes y programas, así como los proyectos de desarrollo organizacional y los de investigación tienen que ser respaldados por los CA que han sido nominados en el discurso oficial como "la fuerza motriz del desarrollo institucional".

Es evidente que el elemento clave de la organización educativa es el conocimiento, considerado por Drucker, Quinn, Reich (en Lam, 2000) como un recurso crítico de la economía y de las organizaciones. Para Müller (1999) los

cambios tecnológicos impulsan el incremento de la base del conocimiento en función de los flujos de comunicación e información. Por lo tanto, estas se diseñan para manejar esos flujos de ideas e información que contribuye a que cada actor se convierta en un experto, en una o varias tareas conceptuales a través de las cuales sea capaz de identificar y resolver problemas, permitiendo que la organización experimente, mejore e incremente su capacidad continuamente (Nonaka, 1999). Surgiendo así las organizaciones que aprenden, también denominadas organizaciones inteligentes, porque han desarrollado su capacidad para crear, desarrollar, difundir el conocimiento; lo que les permite ser competitivas e innovadoras (Palacios, 2000).

Lo anterior indica que los cuerpos académicos permitirían aprendizajes organizacionales, que impactaran positivamente la planeación y diseño de nuevas formas de llevar la organización a estadios más avanzados de crecimiento armónico.

Para Crossan (1999) “El aprendizaje organizacional es un proceso dinámico”, porque se va de la asimilación del nuevo aprendizaje, hacia la explotación de lo aprendido pasando, de las nuevas ideas y acciones derivadas de la persona al grupo, hasta llegar al nivel organizacional. Al mismo tiempo lo que se aprende se retroalimenta de la organización a niveles de grupo e individuo afectando al individuo en su forma de pensar y actuar. Todo ello como lo señala Crossan (1999) a través de subprocesos de aprendizaje: intuición, interpretación, internacionalización e institucionalización.

A continuación se describen brevemente. La Intuición es el reconocimiento preconcebido del modelo y/o posiblemente inherente en una persona común con experiencia (Weick en Crossan, 1999). Interpretar es explicar a través de palabras o acciones. Integración es el proceso de desenvolvimiento compartido entre individuos y de acciones coordinadas a través de ajustes mutuos. Institucionalización, es el proceso en que se fija el aprendizaje ocurrido en

individuos o grupos dentro de la organización, eso incluye sistemas, estructuras, procedimientos y estrategias.

En este mismo orden de ideas Nonaka (1999) menciona que la transformación se da de manera interactiva y en espiral entre el conocimiento tácito y el explícito de lo que resulta: la socialización (tácito a tácito), exteriorización (tácito a explícito), combinación (explícito a explícito) e interiorización (explícito a tácito).

La naturaleza de una organización educativa es generar, divulgar y aplicar el aprendizaje, en tanto que los cuerpos académicos son la unidad básica para generar este aprendizaje a través de la investigación. Los miembros de los cuerpos académicos trabajan en colaboración, en cooperación, en equipo, para identificar necesidades y resolver problemas.

Las organizaciones educativas invierten considerablemente en capacitación, en formación; lo que proporciona abundantes oportunidades de aprendizaje para todo mundo. Hacerlo implica comprensión de lo que se práctica y en ese momento tienen poder para tomar decisiones basadas en lo que saben, ayuda a crear sentido de propiedad y orgullo entre ellos. Pero, ¿cómo se crean esas oportunidades de aprendizaje para crear el conocimiento, distribuirlo y usarlo para hacer que la organización sea más competitiva?

Los cuerpos académicos deben hacer gestión de lo que hacen y para lo que hacen. Esta pregunta lleva hacia el concepto gestión del conocimiento, que consiste en la gestión de los activos intangibles, que generan valor para la organización. La mayoría de esos intangibles, tienen que ver con procesos relacionados de una u otra forma con la captación, estructuración y transmisión de conocimiento. En esta línea de pensamiento Creech (2001, p. 3) la define como “la manera efectiva de vincular a los que saben, con los que necesitan saber, y la conversión del conocimiento personal e individual en conocimiento de la organización”.

Ante esto, resulta muy importante formular las siguientes interrogantes: ¿son los CA una mejor opción frente a las formas de organización actuales?, ¿por qué el interés o el impulso a esta forma de organización colegiada?, ¿se requieren adecuaciones en las formas y procedimientos actuales para aprovechar su potencial?

En un intento de mirar el problema bajo la mirada de la Teoría Organizacional para analizar los asuntos de la universidad, el sociólogo Garay (2009), en su documento “Las Áreas de Investigación y los Cuerpos Académicos: las tensiones y efectos entre dos espacios de organización de la investigación en la UAM”, son las llamadas *teorías de la ambigüedad organizativa*, que, en general, realizan un tipo de análisis en el que se concibe a la organización como un *espacio flojamente acoplado* de relaciones entre sus agentes y las normas, y disposiciones que se establecen.

De manera sencilla explica Garay, estas teorías permiten reconocer cómo juegan las normas –en constante cambio– en la conformación de referentes que dan forma a las organizaciones. El aporte de estas teorías consiste en reconocer un cierto tipo de organizaciones en las que los distintos elementos que las componen se acoplan y corresponden, pero en el que cada elemento conserva su propia identidad y cierta evidencia de su independencia física o lógica de funcionamiento interno.

Si se extiende esta idea hacia la organización en estudio, se tiene que es posible, que la capacidad de acoplamiento de los miembros de los cuerpos académicos se acoplaron y que todos lograron conservar su identidad disciplinar y cultural. La organización no logro una construcción de una identidad organizacional. Los niveles de negociación son producto de la formación compleja de los miembros de los cuerpos académicos.

Concepción que permite entenderlas como espacios de conflicto y constante negociación entre sus miembros y la existencia de una zona de incertidumbre⁵ (Crozier y Friedberg, 1990); es decir, la negociación como el eje de las relaciones entre miembros o actores relativamente independientes.

Desde esta perspectiva, las universidades son vistas como organizaciones en las que existe un cierto grado de “desorden”, o mejor dicho, *otro tipo de orden* donde el acoplamiento flojo es posible, porque coexisten elementos flexibles con poco control y evaluación, y elementos de la organización y su medio, que facilitan un relativo control, aunque sea menos evidente.

Bajo esta perspectiva se conoce a la universidad como un espacio de acción colectiva en el que existen zonas formales y zonas no formales, donde los actores modifican constantemente sus códigos de comportamiento y las reglas del juego.

Al respecto, Clark (2001) distingue dos ejes o fuerzas que atraviesan a la universidad: El *eje de las disciplinas*, con reglas del juego, códigos de conducta, culturas y referentes propios. Aquí, cada disciplina –reconocida en la universidad como campos independientes (*paquetes de conocimientos*) – funciona como una fuerza que jala a sus miembros aún más allá de las fronteras del establecimiento (o institución) al que pertenecen.

El *eje del establecimiento* constituye ese espacio físico organizado en torno a reglas compartidas por sus miembros, independientemente de sus campos de conocimiento. Estas reglas, a diferencia de las disciplinares, se estructuran en unidades operativas para el logro de los objetivos de la universidad, reflejados en las llamadas funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión).

⁵ Por más regla siempre existirá una zona de imprevisibilidad del comportamiento de los individuos, una zona de libertad donde el individuo desarrolla sus estrategias. Entre las restricciones de la organización y la zona de libertad del individuo se tejen relaciones de poder.

De manera que la universidad es la organización, donde se “acoplan flojamente” una gran diversidad de modos de hacer y conducir el trabajo, para lograr el objetivo de producir y transmitir el conocimiento (las disciplinas), con reglas formales, burocracia y formas de convivencia institucional (el establecimiento).

Siguiendo a Suárez y López (2006), en torno a la discusión entre dos figuras organizacionales que se han dado en México dentro de las universidades de los estados: Cuerpos Colegiados (CC) y Cuerpos Académicos (CA).

Llama sobremanera la atención el análisis de estos investigadores, en donde explican que los Cuerpos Colegiados (CC) tienen su origen en las agrupaciones institucionalizadas de profesionales y/o especialistas en determinada rama de la ciencia, de la docencia o de ambas. En el caso de las universidades, existen cuerpos colegiados de alumnos, docentes e investigadores, de docentes e investigadores o exclusivamente de docentes o de investigadores.

Las reuniones de estos grupos tienen el propósito de resolver asuntos institucionales, académicos, docentes o de extensión. Estos CC están contemplados dentro de la normatividad institucional, y dentro de ellos se toman las decisiones académicas y administrativas más importantes de las universidades. Su constitución tiene un componente político que se establece de acuerdo a la visión del rector, de los gobiernos estatal y federal, de otras autoridades dentro de la universidad y de alumnos y profesores. A pesar de la relevancia en las funciones de los CC, sus actividades no tienen una acción directa sobre los indicadores de calidad utilizados para evaluar a las universidades.

Si esto es así, pudiera indicar que las nuevas formas de organización como son los Cuerpos Académicos vinieron a contrarrestar poder de las altas autoridades de las universidades. En realidad estas nuevas formas de organización son el resultado de una transición, porque emergieron como resultado de una crisis

académica, hacia dentro de las universidades, y cuando más se daba la imposición e integración de los Cuerpos Colegiados por la autoridad en base a criterios de amiguismos y de relaciones políticas. Las universidades eran en su totalidad refugio de amigos y cofradías políticas.

Esto define sin lugar a dudas en cambio de un modelo organizacional académico de corte mecánico burocrático, hacia un modelo organicista que es claro, resto poder y sigue restando, si se quiere parafrasear la propuesta de Montañó y de Heyderbrand. Donde los cuerpos académicos ya no se integran de forma unilateral, ni organizados a la fuerza, sino que su integración responde a la producción y madurez académica.

Evidente es que los cuerpos académicos sean tomados en cuenta, como un modelo de intervención organizacional de parte de la autoridad federal responsable de normar la educación superior en México: La SEP.

Siguiendo este análisis con Suárez y López en cuanto comentan que los CC no están sometidos, como los programas académicos, los laboratorios o los CA, a evaluaciones externas. Para ellos no hay rendición de cuentas objetivas de trabajo académico y la “ropa sucia se lava en casa”. No hay injerencias de fuerzas externas que permitan la evaluación de su rendimiento.

Por otro lado, los CA son de naturaleza y funcionamiento más complejo, con funciones específicas y medibles, sometidas a competencias y a evaluación externa, en algunas disciplinas, como en la medicina, de carácter internacional. A diferencia de los CC, los resultados del trabajo de los cuerpos académicos le dan directamente prestigio a las universidades, y están vinculados con los recursos asignados por el gobierno federal. Además de que, están integrados por los actores más competentes en el ámbito de la teoría, de la metodología de la investigación y de la ciencia. Bueno, eso dicen los teóricos y el criterio institucional.

Y como se mencionó en anteriores párrafos, los CA han sido promovidos por un organismo externo a las decisiones de la universidad: la Secretaría de Educación Pública (SEP). Y fueron aceptados por las universidades, y forman parte de los dos principales componentes (número de alumnos y productividad académica) de los financiamientos especiales a las universidades. Más por esto último que cualquier cosa.

Para la SEP, en las universidades públicas estatales, los CA son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicos. Sus integrantes atienden programas educativos en varios niveles, para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales. Los CA sustentan las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.

El resultado del trabajo de los CA en publicaciones, en revistas indizadas, libros, capítulos de libro, publicaciones de resúmenes de congresos, son evaluables y son de los principales indicadores de calidad reconocidos en el ámbito internacional.

Es cierto que, para la mayoría de las universidades, en sus reglamentos, los CA no existen y sus opiniones son marginales en el proceso de toma de decisiones en las Instituciones de Educación Superior (IES), y que esta situación es uno de los cuellos de botella que previenen el ritmo de crecimiento necesario para que las universidades mexicanas sean competitivas; pero también es cierto, que los perfiles idóneos organizacionales para competir en los cuerpos académicos como son las tradiciones académicas disciplinares, que existían antes de que entrara esta nueva forma organizacional de CA; se acoplaron y desarrollaron sin ningún problema y que sin duda, lograran ser parte de lo que se denomina anarquías organizacionales con poder, no solo de opinión, sino de estructura para definir los

rumbos de sus organizaciones: Los cuerpos académicos de las Ciencias Básicas como se verá más adelante con esta investigación.

2.7.8. Los cambios en la producción de conocimiento en las organizaciones educativas. Los Cuerpos Académicos una nueva forma organizacional.

En el recorrido que se ha emprendido, se denota que varios autores establecen, que a partir de los años ochenta del siglo pasado, fue posible observar una serie de cambios en las organizaciones de educación superior como principales generadores de conocimiento. Según el profesor López (2001) estos cambios tienen su origen en las instituciones de los países desarrollados; pero en los noventa, del siglo XX y en lo que va del XXI se trasladan hacia las instituciones de los países en vías de desarrollo, por lo que resulta importante hacer una revisión de las universidades ante ese nuevo contexto.

En México, desde hace aproximadamente 15 años, se viene impulsando una política educativa que tiene que ver con la creación de cuerpos académicos en las instituciones públicas de educación superior, con la finalidad de promover las nuevas formas de producción y aplicación del conocimiento a través del trabajo en equipo.

Esta política educativa dicta que los cuerpos académicos fueron creados, principalmente, para fortalecer las tareas de producción y aplicación del conocimiento ya que se definen como:

Un conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto

ejerzan docencia para lograr una educación de buena calidad (PROMEP, 2012).

Como se puede ver, la tarea fundamental de los cuerpos académicos es la producción de conocimiento y la aplicación del mismo. De ahí la importancia de llevar cabo una revisión de las principales características que presenta este proceso hoy día.

Para algunos autores lo más adecuado es manejar el concepto de “comunidades académicas”, al referirse a grupos de expertos que tienen como misión resolver una serie de problemas a través de la aplicación del conocimiento científico (Maldonado, 2005).

Partiendo de esta idea, resulta interesante revisar el concepto de cuerpo académico, ya que existen diferencias y visiones alternativas a las planteadas e impulsadas desde los organismos oficiales en México.

Siguiendo este camino, los retos que enfrentan las instituciones de educación superior en Tabasco son muchos. Los retos en torno a la calidad, tienen que pasar por: 1) la integración y consolidación de cuerpos académicos colegiados a la normatividad universitaria; 2) la integración de las autoridades académicas a los órganos de decisión académica; 3) la transferencia del discurso de la cultura de la evaluación a la utilización de los resultados para reorientar las políticas institucionales.

Algunos autores manejan la idea de que los procesos de producción de conocimiento, se han orientado en forma considerable hacia el mercado. Señalan que las actividades de investigación están cada vez más determinadas por los valores del mercado y desarrolladas a través de mecanismos de comercialización, desplazando los imperativos académicos manejados por Merton (1996). Existe una nueva cultura postacadémica que está reemplazando el modo tradicional de

hacer investigación. Ylojoki (2003), retomando a Ziman (1996), establece que los valores establecidos por Merton son sustituidos por otros nuevos, por ejemplo: la propiedad intelectual desplaza al comunalismo en la apropiación de los resultados de investigación; el universalismo en la investigación se substituye por la solución de problemas en un contexto local; el desinterés cede el paso al interés comercial, político y económico; el contexto disciplinario toma el camino de la multidisciplina y el trabajo individual se transforma en trabajo en equipos y construcción de redes donde intervienen investigadores de las empresas y universidades.

En la obra mencionada, Merton identifica como imperativos institucionales de la ciencia: el comunalismo, el universalismo, el desinterés y el escepticismo organizativo. El comunismo asume que los hallazgos de la ciencia, son producto de la colaboración social y deben ser asignados a la comunidad. El universalismo encuentra su expresión en la idea de que las pretensiones de la verdad tienden a ser universales, sin importar los tipos de creencias, los principios, las leyes descubiertas; no deben estar signadas por las posiciones personales del investigador. No se debe buscar a través del trabajo en la ciencia más que el beneficio por la satisfacción de las metas logradas y el haber servido a la comunidad, a esto se refiere el desinterés. Por último, en el escepticismo organizado el científico no debe abrir abismos entre sus aportaciones y la de sus colegas, o entre sus creencias y las de sus semejantes (López, 2001, p. 184-185).

Se pueden contar varios autores cuyas aportaciones han insistido en este fenómeno. Entre ellos se encuentran los trabajos de Slaughter y Leslie, quienes, en su libro de 1997 presentan un estudio acerca de los procesos de producción de conocimiento y transferencia de tecnología en cuatro países: Estados Unidos, Inglaterra, Canadá y Australia; en él se reporta la transformación experimentada por las universidades y centros de investigación como producto de su interés por comercializar los resultados de la actividad investigativa. De esa inclinación hacia los valores del mercado, introducen la categoría de *capitalismo académico*.

En las visiones de “triple hélice” de Etzkowitz y colegas (1997 y 1998), universidad, empresa y gobierno, aparecen como tres instituciones separadas que buscan establecer relaciones de trabajo para el impulso del desarrollo de una región a través de la producción y aplicación del conocimiento. Los tres son organismos que cuentan con principios y valores propios, sin embargo, a través de la creación de instancias de vinculación, llegan a acuerdos y convenios para el impulso de innovaciones que inciden en el desarrollo de una región. Las aportaciones de estos autores se engloban en lo que se denomina la *Segunda revolución académica*. La primera sería cuando la investigación se incluye como una función sustantiva de las universidades.

A partir de la *Primera revolución académica*, la universidad no sólo se encarga de transmitir el conocimiento, sino que otra tarea central es la producción del mismo. Por otra parte, Gibbons y colegas (1997) se refieren al *modo 2* de producción de conocimiento, donde señalan que en la actualidad este factor se produce en un contexto de aplicación y tiene las características de ser transdisciplinar, heterogéneo, heterojerárquico, asume una responsabilidad social y es producto de una reflexión colectiva. En el mismo sentido, Stokes (1997) en su modelo de *Cuadrante de Pasteur*, insiste en la presencia de un nuevo esquema de producción de conocimiento basado en la investigación aplicada destinada a cubrir necesidades de mercado.

El estudio de las relaciones entre universidad-empresa y gobierno, presentado como un triángulo, se observa en los trabajos de Clark desde 1983, donde la autoridad del Estado, la educación superior y el mercado, actúan bajo lo que él denominó un *Triángulo en tensión*, debido al tipo de negociaciones y la especificidad de relaciones que se establecen entre estas instancias. En América Latina, con anterioridad, es posible encontrar las aportaciones de Sábato y Botana (1968), quienes desarrollaron el llamado *Triángulo de Sábato*, donde a cada vértice de la figura, corresponde una de las instituciones en cuestión. En todos estos estudios, universidad, gobierno y mercado son tres entidades con

motivaciones y objetivos diferentes, pero que se conjuntan con el propósito de promover la producción de conocimiento en la idea de hacer más competitivas las empresas, las regiones y los países.

Otro enfoque, Slaughter y Rhoades (2004), observa que la universidad como un todo, está siendo penetrada por los valores del mercado. De ahí desarrollan elementos que les permiten concluir que la mayor parte de las funciones de las instituciones de educación superior de los Estados Unidos, presentan signos que marcan su orientación hacia la comercialización. A través de este enfoque, los autores continúan desarrollando la idea de *Capitalismo académico*, propuesta desde 1997.

Para ellos la nueva economía trata al conocimiento avanzado como un recurso material que puede ser asegurado a través de instrumentos legales, apropiado y comercializado como cualquier producto o servicio. Construyen su marco de análisis utilizando un grupo de categorías donde sobresalen: la existencia de una nueva economía, que tiene como principal factor de producción el uso del conocimiento; las actividades se atienden a una dimensión global, modificando los conceptos de soberanía y relaciones internacionales; el conocimiento es tratado como un recurso material, que puede ser comercializado bajo las leyes del mercado; se asiste a la superación del modelo fordista de producción en línea para la organización en el trabajo; es posible contar con trabajadores educados y consumidores adiestrados en el uso de las nuevas tecnologías y además, deseosos de usarlas; la existencia de un estado neoliberal que transfiere recursos del bienestar social hacia la función de producción, permitiendo a las universidades diseñar los instrumentos que las involucran en actividades de carácter pecuniario, convirtiéndolas así en generadoras de ganancia; en la evaluación de los nuevos circuitos de conocimiento participan cada vez menos los académicos, los hombres de negocios definen y dirigen las acciones en los comités calificadores de iniciativas y proyectos, la investigación y el trabajo académico no es juzgado sólo por los pares académicos, sino por los hombres de

empresa y funcionarios del sector público, quienes se encargan de evaluar el trabajo de los investigadores y académicos.

Siguiendo la propuesta de Slaughter y Rhoades (2004) en la investigación universitaria, los profesores se consideran líderes de proyectos o de líneas de investigación. La investigación básica permite a los profesores controlar sus agendas y dirigir sus equipos, en la investigación para el mercado; los plazos y ritmos ya no son definidos al interior del proyecto de investigación sino por factores externos determinados por las variables del mercado.

Ylijoki (2003) encuentra que incluso se cambia el lenguaje y la cultura de los académicos al incluir elementos como la administración del aprendizaje, considerarse así mismo como empleadores de estudiantes, trabajar en la idea de desarrollar productos y servicios para atender una demanda, obtención de financiamiento mediante mecanismos de mercadeo y manejar sus propios recursos mediante criterios empresariales. Esto ya lo había notado Slaughter (1993), al señalar que, en la década de los 80's, los discursos de los rectores cambiaron en forma significativa al incluir en ellos palabras relacionadas con la comercialización de la investigación.

Alexander (2001) menciona que en las instituciones de educación superior se están experimentando tres cambios que son sustanciales: *a)* por motivos de la globalización, la calidad académica de una institución no está limitada a un estado, región o país, sus parámetros están referidos al contexto internacional; *b)* se presenta una competencia en el mercado de la educación superior entre universidades públicas y privadas y *c)* al menos en los Estados Unidos e Inglaterra, algunas de las universidades públicas están en serio peligro de que su trabajo académico se vea disminuido al emigrar sus mejores profesores hacia las universidades privadas por motivos salariales.

El estudio de este autor, demuestra que las instituciones privadas han incrementado en forma considerable los salarios de sus profesores, por la vía del incremento a las cuotas de los estudiantes y otro tipo de fondos, obteniendo marcadas ventajas sobre las universidades públicas, las cuales no tienen posibilidades de incrementar sus colegiaturas, dando origen a lo que denomina *brain drain*.

Heydinger (1997, p. 107), señala que en los 90's los cambios fundamentales en la educación superior provienen de: a) educación para todas las edades, no sólo los jóvenes en las edades de 18 a 24 años son los demandantes de este tipo de educación, la nueva composición de los estudiantes comprende todas las edades; b) enseñanza en todos los lugares, los programas ya no se ofrecen sólo en los salones de las universidades, sino en cualquier lugar, llegan hasta los sitios de trabajo de los estudiantes; c) la formación de empresas para la educación, principalmente consorcios, asociaciones con empresas, etc.; d) servicios atendiendo las variables del mercado; e) formación de agentes de aprendizaje y asesores tanto para estudiantes como para programas y universidades; f) las tecnologías informatizadas transforman todas las funciones de las instituciones.

Por otra parte Weiss (en Maldonado, 2005) apunta la existencia de siete modelos en la realización y utilización de la investigación: a) *modelo lineal*, asume que la investigación básica conduce a la investigación aplicada, siguiendo su desarrollo e implementación; b) *modelo de resolución de problemas*, el conocimiento es utilizado para definir una acción focalizada; c) *modelo interactivo*, relaciona investigadores y tomadores de decisiones en plena colaboración; d) *modelo táctico*, la necesidad de investigación es usada como una excusa para no dar curso a una acción; e) *modelo político*, la investigación es usada para justificar una política; f) *modelo iluminador*, la investigación se imagina escenarios y recomienda soluciones, g) *modelo intelectual*, la actividad de investigación amplía los horizontes del conocimiento. De hecho no se puede decir que un ejercicio de investigación tome sólo un modelo de los anteriores, sino que se puede ubicar en

varios de ellos a la vez, según la naturaleza de este ejercicio, aunque es cierto que ya poco se habla y se practica el denominado *modelo lineal*.

Todas las explicaciones anteriores hablan de que se han introducido nuevas formas de organización en las instituciones involucradas en los procesos de producción de conocimiento, la más significativa de ellas es la formación de equipos de trabajo y de redes entre investigadores de las universidades, del gobierno y de las empresas.

En el caso de México, esto constituye una política impulsada a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), promoviendo la formación de “cuerpos académicos” y redes, con la finalidad de fortalecer los procesos de producción y aplicación de nuevos conocimientos. Es esta, una categoría o citando a Heydebrant, una nueva forma organizacional.

La formación de equipos de trabajo

Maldonado (2005) insiste en que en la academia lo que debe prevalecer para una mayor calidad en el trabajo son las *comunidades epistémicas*, las cuales tienen siete características: *a)* agenda común, sus integrantes mantienen puntos coincidentes en la agenda de investigación; *b)* está integrada por redes, relaciones formales e informales que se establecen entre los diferentes actores; *c)* sistema de creencias y valores compartidos, se mantienen juntos por propósitos comunes, comparten normas y creencias sin necesidad de tener lazos familiares o políticos; *d)* tamaño compacto, son relativamente pequeñas, pero lo que importa es el prestigio académico y su habilidad de influir en el campo disciplinario; *e)* dan mayor peso a las relaciones informales que formales, lo fuerte está constituido por las relaciones entre los actores, más que por los convenios establecidos entre las instituciones; *f)* prestigio y credenciales académicas, tanto el prestigio como sus méritos académicos son el capital más importante con que cuenta la comunidad epistémica y que permite distinguirse de otras redes y grupos, y *g)* diversidad

profesional, este tipo de comunidad no puede ser confundida con una profesión, sino que atraviesa fronteras profesionales.

Una de las causas de la formación de grupos académicos es el surgimiento de nuevos campos en las ciencias, las disciplinas científicas han evolucionado y se trabaja más bien en campos híbridos de las ciencias que en las disciplinas como un todo. Esto ha llevado a las instituciones a organizar de manera diferente los conocimientos.

Y así, en cada institución se pueden encontrar grupos de trabajo relacionados con temáticas muy específicas y que no pertenecen a una misma área de conocimiento. De estos equipos se derivan, incluso, programas académicos sobre todo a nivel de posgrado. Generalmente este tipo de grupos de trabajo se forman alrededor de un líder en el conocimiento, en determinado campo.

La creación de campos de investigación está en constante movimiento como establecen unos autores: “hoy en día, el proceso más importante no consiste en la creación de disciplinas nuevas, sino en la formación de dominios híbridos nuevos”, estos dominios sólo pueden ser creados y desarrollados por equipos de investigación (Dogan y Pahre, 1993, p. 80). Más adelante señalan que: “No puede haber una hibridación sin una fragmentación que le preceda, si bien no todos los fragmentos se llegan a hibridar” (*Ibíd.*, p. 82). Estos híbridos constituyen los espacios donde surgen nuevos equipos de trabajo que tienen mayor posibilidad de innovar, porque los núcleos de las disciplinas se encuentran muy congestionados de investigadores y de teorías. Bajo este principio, los autores anteriores, desarrollan lo que denominan la *paradoja de la densidad*. Cuanto más congestionado se encuentra un núcleo epistémico menores posibilidades de innovación existen.

Otra característica en la producción de conocimiento es el trabajo en redes. Powell y Koput (1996) señalan que este hecho es más visible en las denominadas nuevas

tecnologías: tal es el caso de la biotecnología, donde los procesos de innovación se desarrollan dentro de redes de relaciones interorganizacionales que sostienen el fluido de conocimientos y envuelven a una comunidad. Esta nueva visión de redes es desde la perspectiva de las ciencias económicas y de la administración, porque, como dice Fukuyama: “Los sociólogos han utilizado el concepto de red desde hace mucho tiempo y en la actualidad los profesores de administración que introducen este concepto a su campo, lo que están haciendo es reinventando la rueda” (Fukuyama, 1999 p. 199). Lo que pasa es que esta nueva forma de entender las redes se refiere a organizaciones formales y no como capital social. En el concepto social se concibe la red como un grupo de agentes individuales, que comparten normas informales y valores más allá de las transacciones ordinarias del mercado (*Ibíd.*)

La diferencia es que en economía, este tipo de redes se han formado más en la idea de satisfacer una demanda del mercado, facilitando la comercialización de un producto, prestación de algún servicio o atención a problemas específicos. Por eso, una de las fuentes más importantes para la formación de equipos, es con el propósito de atender el tratamiento a cuestiones concretas donde intervienen elementos de diferentes áreas de conocimiento.

Existen equipos que se forman alrededor de la infraestructura de las universidades; por ejemplo: para el uso de ciertos equipos de laboratorio. Tal es el caso del uso de microscopios electrónicos de barrido, cromatógrafos, telescopios, etcétera.

La integración de personas por la vía de tareas académicas, por ejemplo: la publicación de un libro o revista es un buen motivo para la formación de equipos de trabajo, así como la revisión de planes y programas de estudio de una unidad académica; la planeación e instrumentación de los planes de trabajo de una dependencia universitaria, etcétera.

Las nuevas tecnologías informatizadas hacen que se formen equipos de trabajo virtuales. En México se han formado muchos colectivos académicos alrededor de aquellos programas de posgrado que desean mejorar su calidad, tal es el caso del Doctorado en Ciencias Sociales y el de Biotecnología en la región noroeste de México. La reestructuración de dependencias que hizo la UNAM para fortalecer sus programas de posgrado, acción que le ha traído muchos beneficios, sobre todo en la acreditación de sus programas, donde muchos de ellos han adquirido prestigio internacional. Hill (1997, p. 97), señala que la formación de equipos de trabajo y redes institucionales permite: *a)* mejores condiciones para lograr una comunicación horizontal entre las diferentes dependencias universitarias; *b)* una mayor integración vertical entre departamentos académicos y oficinas de la conducción central de la institución; *c)* impulsa a las unidades académicas a introducir cambios, ya que las responsabilidades son compartidas; *d)* el trabajo en equipo requiere una mayor comunicación y compartir la información, por lo que los resultados tendrán más legitimidad.

La formación y empoderamiento de equipos académicos funciona también para contrarrestar las políticas de dependencia de los recursos, ayudando a la formación de otro tipo de liderazgo.

Pero si bien, la formación de equipos de trabajo en la academia resulta provechosa, existen factores que pueden atentar contra esta forma de trabajo, principalmente en el campo de la investigación. Con la implementación de políticas de patentamiento y venta de conocimiento en las IES, la desconfianza entre miembros de equipo de trabajo se ha incrementado. Algunos miembros de los cuerpos de investigación buscan mantener en secreto sus resultados ya que, potencialmente, pueden conducir a una patente; por otra parte, los propios estudiantes de posgrado mantienen ciertos celos de manejar en forma abierta los resultados de investigación con sus propios profesores, ya que pueden ser comunicados por diversos medios a otras comunidades académicas o bien con

intereses comerciales y así transmitir ciertos resultados que prefieren mantenerse en secreto.

Una enorme barrera que es imperativo vencer en estas políticas, es la tendencia de algunos investigadores a trabajar en forma individual y no querer compartir con nadie sus resultados ni sus formas de trabajo. Hay que recordar que los métodos de investigación y las técnicas de trabajo también se convierten en aportaciones.

Las grandes compañías han estructurado redes de trabajo, algunas de carácter internacional, en la idea de desarrollar un nuevo producto, los equipos de investigación de cada institución sólo alcanzan a conocer una etapa de ese proceso, por lo que no logran apropiarse de todo el proceso de investigación.

Esto los hace depender de las exigencias de investigación de tal compañía, postrando a los investigadores en cierta desventaja en cuanto a su objeto de estudio, pues desconocen realmente la composición total del mismo, esta acción hace que las agendas de investigación sean definidas fuera de las instituciones de educación superior.

La formación de cuerpos académicos constituye, sin duda, una política diferente a las instrumentadas desde la SEP en el campo de la formación académica de los profesores, Para notar la diferencia sólo habría que recordar la evaluación que se hace en el Sistema Nacional de Investigadores, las diferentes convocatorias del PROMEP, los proyectos de investigación y las becas al desempeño académico, las cuales se asumen con un enfoque de tipo individualista. La formación de cuerpos académicos ofrece una consolidación más integral al profesor pues tiene la necesidad de poner en práctica un mayor número de habilidades, que sólo son posibles de instrumentar cuando se trabaja en equipo.

En el impulso de esta política el gobierno federal empieza por reconocer que:

Algunos de los programas organizados por la SEP y por las propias IES públicas en la última década, han tenido como resultado una mejor preparación del personal académico de tiempo completo, reflejada en una creciente proporción de profesores de posgrado. Sin embargo, el número de cuerpos académicos consolidados es aún pequeño y su distribución en el país insuficiente y desigual. A ello se agrega la escasez de políticas institucionales y programas para habilitarlos en las tareas docentes (SEP, 2001).

Como se ha señalado arriba, el objetivo central de un cuerpo académico es la producción y aplicación de conocimientos nuevos. De todos es sabido que en la actualidad la producción científica ha alcanzado una institucionalización basada en tres elementos principales: los mecanismos de regulación, la normatividad y los aspectos cognitivos (Gornitzka, 2003, p. 54; Merton, 1996).

Los profesionales, los académicos, las organizaciones y el binomio industria-academia, se enfrentan a presiones sobre su desempeño, problemas de financiación, se les demanda crear su propio staff de investigación para abatir costos y además, afrontan la necesidad de producir conocimiento con valor comercial, según Abrahamson (1996); Micklethwait y Wooldridge (1996); Pfeffer y Sutton (2000); en opinión de Cohen, Florida, Randazzese, y Walsh (1998); Powell y Owen-Smith (1998); según Cohen, et al. (1998) (en Rynes, 2001), como producto de la globalización.

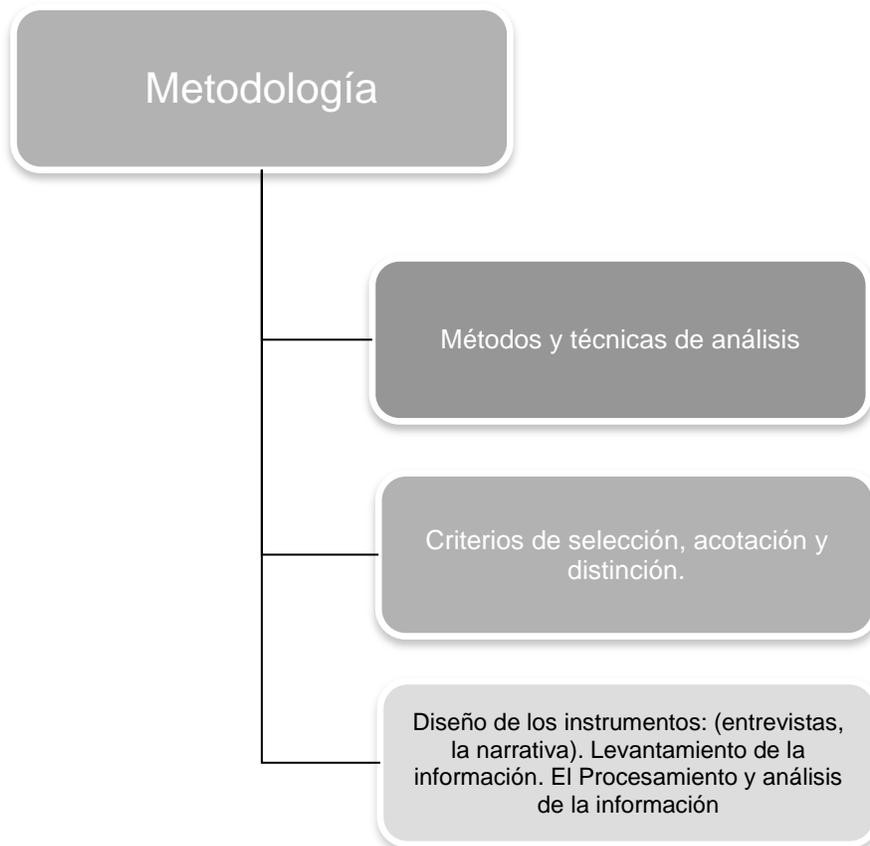
Pero lo más drástico es que a los profesionales y los académicos, los separa una brecha que origina una “crisis en el campo de la ciencia organizacional cuyo síntoma es la creación de métodos y técnicas sofisticados, para incrementar su uso en la solución de problemas prácticos” (Susman y Evered, en Rynes, 2001, p. 340).

La solución para esta situación es que ambos interactúen. Los profesionales convirtiéndose en fuente de simulación de problemas comunicando el resultado del desarrollo de sus estrategias y prácticas (Abrahamson, Bohem en Rynes, 2001), para que los académicos a través de la investigación den lugar a nuevos descubrimientos que posteriormente comuniquen a los profesionales para que este los valide en la práctica.

Capítulo III.

Metodología

Figura 29. Mapa conceptual del Capítulo III.



Fuente: Elaboración Propia

3.1. Metodología

Este acercamiento a la realidad organizacional se hace a partir del marco explicativo *construccionista* (Gergen, 1996; Ayús y Mendoza, 1999). En palabras de Ayús y Mendoza, es un metaenfoque epistemológico que enfatiza tres cuestiones: primero, toda actividad humana se produce por medio de procesos de construcción cognitiva, afectiva y de acción colectiva, nunca individual; segundo, la búsqueda de la verdad y la objetividad son productos de construcciones sociales que no descansan en la política de la representación, en cuanto algo que es reflejado por los órganos de los sentidos tal cual, sino que son siempre articulaciones histórico-culturales y situacionales que perduran o se vuelven efímeras, según las condiciones sociales y culturales que la producen (Núcleos Centrales); y tercero, el lenguaje es el escenario de la construcción social y el instrumento de la misma. Se apegan a dicho metaenfoque por la importancia que concede al lenguaje y a la narrativa en la edificación del mundo social.

El trabajo con interacciones sociales exige una flexibilidad a la hora de proceder metodológicamente. Si a esto se agrega la tarea de la “cacería” –Guisa de ubicaciones, desplazamiento, espacios, registros, momentos, persecuciones de los actores claves– de las situaciones comunicativas y los eventos discursivos, la flexibilidad y la improvisación devienen en condiciones ineludibles durante el trabajo de campo. Por esto, emplea una variedad de métodos y estilos de *inscripción*⁶ textual reconocidos dentro del campo de las metodologías cualitativas. Por tanto, se enfoca a la reconstrucción interpretativa en medio de circunstancias naturales de actuación y enunciación de los actores. Los materiales sociodiscursivos registrados, y las atmósferas microespaciales y microinteraccionales y culturales, captadas en las narrativas atestiguan los significados que los actores sociales asignan y emplean en la realización de sus tareas comunicativas cotidianas.

⁶ Retomando la noción de *inscripción* desarrollada por Latour y Woolgar (1995), la cual retomó de Jacques Derrida en *De la gramatología*, 1998.

La metodología cualitativa se asocia a una serie de métodos (Denzin y Lincoln, 1994; Silverman, 1995; Ruiz y Ispizua, 1989) como son: estudios de caso, experiencias personales, introspección, biografías personales o historias de vida, entrevistas en profundidad (grupales o individuales), observación participante (en sus diversos grados de comprometimiento participativo), métodos históricos (historia oral por ejemplo), interaccionales y aquellos asociados a la realización y lectura de textos visuales -que algunos llaman técnicas no reactivas de investigación-, empleadas por la antropología visual o el sociovídeo (Schwartz y Jacobs, 1995), así como los análisis narrativos (Rosaldo, 1991; Kohler, 1993; Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber, 1998; Ochs, 2000) además de Czarniawska-Joerges (1997) y de contenido (Bardin, 1986).

De este inventario de métodos, aquí se han puesto en práctica con especial relevancia la observación participante, las entrevistas a profundidad, grupales y de conversación (Werner y Schoepfle, 1987) y el registro de eventos y situaciones de significativo contenido interaccional. Esto, sin embargo, no impidió que, en el transcurso del propio trabajo, se complementara, con segmentos de introspección y fragmentos de biografías personales de algunos profesores que integran los cuerpos académicos y con el proceso interpretativo de documentos (actas de creación de cuerpos académicos) y archivos, así como la lectura de reglamentos administrativos.

En la mayoría de las veces, lo que el *argot* técnico denomina *entrevista grupal*, no ha sido otra cosa que largas o breves conversaciones, donde la naturaleza semiestandarizada de la entrevista se diluye trocándose en los patrones habituales que subyacen a las pláticas ordinarias. El uso alternado o simultáneo de la grabadora y el diario de campo, se convierte en muchas ocasiones en negociación entre: los momentos precisos de espacio, de tiempo y de “estabilidad” emocional, el accionar del artefacto técnico y la intuición de que el discurso puesto en escena pueda o no resultar relevante, no sólo en términos de contenido, sino

también interaccional y de significación de identificación de núcleos centrales y periféricos.

Es ahí donde ancla la idea de flexibilidad e improvisación de un trabajo metodológico de este carácter, pues al mismo tiempo que se graba, se observa, se participa, se intercambian puntos de vista y se matizan los propios, se actúa e interacciona no sólo con personas, sino con cosas, ambientes, circunstancias – relevantes o no–, estados de ánimo propios y ajenos y perspectivas suspicaces o inocuas, en medio de tensiones sociales, de poder e idiosincrásicas, de intereses, grados e intensidades diversas. El trabajo de campo, y la faena etnográfica propiamente, conforman todo un micromundo interactivo donde las sociabilidades que ella misma trata de develar, la intersecan y la constituyen (Carrither, 1990; Ayús, 1997), retomada por Molina (2002).

Así pues, la presente investigación se llevó a cabo utilizando estrategias metodológicas interpretativas, las cuales han permitido explorar el universo de experiencias que viven los profesores pertenecientes a los cuerpos académicos en el terreno y contexto de la Organización donde pertenecen mediante la interacción discursiva-narrativa.

La idea fue avanzar a un ejercicio de reflexión teórica, que se situará de manera alternativa y si fuera posible, como principio de complementariedad a los estudios funcionalistas en boga, que están preocupados en el saber hacer, en la funcionalidad y practicidad organizacional. El análisis tendió a una comprensión y problematización de la realidad sujeta a indagación. Se estudiaron los discursos, las representaciones sociales como construcciones simbólicas de la realidad a través de las narraciones, que implican significado común de objetos y eventos sociales para la organización llamados: Cuerpos Académicos de las tres divisiones de la UJAT.

Estos significados comunes dependen de las normas sociales y valores de esa comunidad y de su historia común. Las representaciones sociales, orientan la manera en que se interpreta la realidad, sin embargo, a pesar de la naturaleza convencional y prescriptiva, éstas son dinámicas y cambian con el desenvolvimiento en la realidad social y siguen siendo subjetivas (Moscovici, 1994). El contenido de las representaciones sociales, pueden variar de un grupo a otro (Los cuerpos académicos integrados por disciplina o por establecimiento) y la manera en que se piensa o la lógica utilizada también depende del contexto sociocultural, pero en la narrativa se concreta su pertinencia.

Una aproximación de este corte, demanda el uso de estudios interpretativos, los cuales implican la combinación de diferentes aproximaciones teóricas. Este estudio se basa también en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), de la cual se retoman las líneas generales que los autores plantean para la generación de teoría mediante el Método Comparativo Constante. El método comparativo constante (MCC) —forma en que se conoce el procedimiento de la Teoría Fundamentada— constituye un método privilegiado para realizar el anterior proceso, justamente porque busca construir modelos teóricos acerca de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado.

La teoría fundamentada busca llegar a la categoría conceptual o la propiedad conceptual que se genera del hecho; un concepto basado en hechos, da lugar a diversos indicadores, que están listos para un análisis comparativo. La teoría generada de esta manera, en lugar de limitar su aplicabilidad, ayuda a ensanchar la teoría, al hacerla de una aplicación más general y con un mayor poder explicativo y predictivo.

Estos autores concluyen que una teoría fundada empíricamente deberá explicar al mismo tiempo de describir, lo que hace de esta metodología una alternativa indicada para el estudio de las Representaciones Sociales, ya que permite tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura interna

(aspecto explicativo). Sus procedimientos de análisis, efectivamente, permiten reconstruir las representaciones sociales en dos etapas: 1) *análisis descriptivo* y 2) *análisis relacional*. Por medio del primero se reconstruyen inductivamente categorías generales a partir de elementos particulares, así como contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de representaciones singulares. Al finalizar esta etapa, se obtiene una descripción exhaustiva de los contenidos de las RS del grupo social investigado. Sin embargo, el aporte esencial de esta metodología se expresa en la segunda etapa, el análisis relacional. A través de éste se reconstruye la estructura interna de la RS, es decir, las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos (Krause, 1998).

En relación a la técnica de entrevista, autores como Abric (2001) reconocen la utilización ineludible de ésta. No obstante, si bien ninguna técnica, hasta ahora, permite recoger conjuntamente el contenido, la estructura interna y el núcleo central, es necesario aclarar que el material cualitativo producido por medio de entrevistas y cuestionarios puede ser sometido a rigurosos procedimientos de análisis y de esta manera reconstruir la estructura interna de las RS. A ellos se hace referencia en los siguientes apartados.

Abric (2001) distingue dos tipos de métodos. Unos *interrogativos*, que consisten en recoger una expresión de los individuos, que afecta al objeto de representación en estudio. Esta expresión, como se observa, puede ser verbal o figurativa.

Y los otros métodos de estudio, los califica como *asociativos*, que reposan también sobre una expresión verbal que se busca hacer más espontánea, menos controlada y así, por conjetura, más auténtica.

Parafraseando a Abric, se hace a continuación un recorrido entorno a los métodos propios emanados de la Teoría de las Representaciones Sociales y que en su momento cualquier estudioso de las organizaciones podría hacer uso adecuado.

Los métodos interrogativos.

Al igual que el cuestionario, que es una herramienta capital de identificación de las representaciones, **la entrevista** en profundidad constituye todavía hoy un método indispensable para cualquier estudio sobre las representaciones sociales en cualquier ámbito de la sociedad. Aunque Moscovici (1969) subraya su importancia y pertinencia para el estudio de las representaciones, el uso de la entrevista plantea varios tipos de interrogantes:

La primera interrogante: La entrevista es, antes que nada, una técnica que se traduce en la producción de un discurso. Entonces, como bien lo demostró Grize (1981; en Abric, 2001), “Representaciones sociales: aspectos teóricos” y “Metodología de la recolección de las representaciones sociales”, el discurso es una actividad compleja, caracterizada por ciertos aspectos que hacen difícil el análisis: actividad de un sujeto locutor al usar una lengua natural, el discurso está sometido a las reglas de enunciación. Además de que en ciertos casos –para ciertas poblaciones por ejemplo–, el no-dominio de las reglas dificulta una expresión libre y espontánea, la expresión discursiva favorece en una entrevista –conscientemente o no– la utilización de mecanismos psicológicos, cognitivos y sociales que vuelven problemáticas la fiabilidad y la validez de esos resultados: racionalizaciones, control, obligación más o menos fuerte de coherencia, filtrajes de todo tipo.

La segunda interrogante en la *situación* de la entrevista es *de interacción finalizada*. Las características de la situación de enunciación (contexto, objetivos percibidos, status e imagen del entrevistador, tipo y naturaleza de las intervenciones, por ejemplo) pueden determinar una producción discursiva específica, en la que es difícil distinguir lo que se sujeta al contexto y lo que enuncia una opinión o una actitud asumida por el locutor, teniendo un carácter de estabilidad.

La tercera interrogante y última, es que la utilización de la entrevista supone recurrir a los *métodos de análisis del contenido* que, todos lo saben, son ampliamente tributarios de interpretaciones que incluso los métodos más recientes no logran separar de la subjetividad y del sesgo de la lectura de los analistas (Léger y Florand, 1985; Ghíglione, Matalon y Bacri, 1985).

Más que interrogantes, sin duda lo que Abric descubre es una metodología del buen uso de aplicación, de tabulación y análisis interpretativo de la entrevista que permite la construcción de un discurso en donde está presente el hablante, el actor con todos sus sentidos individuales y sociales, es decir, en el contexto de la organización.

Por otro lado **el cuestionario**, dice Abric (2001), todavía más que la entrevista, es hasta hoy la técnica *más* utilizada en el estudio de las representaciones. Este éxito parece poder explicarse por diversas razones: al contrario de la entrevista – método esencialmente cualitativo– el cuestionario permite introducir *los aspectos cuantitativos* fundamentales en el aspecto social de una representación: análisis cuantitativo del contenido que permite, por ejemplo, identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población, o entre poblaciones; identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos, etcétera. Desde este punto de vista el reciente desarrollo de los métodos de análisis de los datos aplicados al estudio de las representaciones, refuerza la posición privilegiada del cuestionario.

Otra ventaja –no despreciable– del cuestionario se vincula con su *estandarización*, que reduce a la vez los riesgos subjetivos de la recolección (comportamiento estandarizado del entrevistador) y las variaciones interindividuales de la expresión de los sujetos (estandarización de la expresión de las encuestas: temas abordados, orden de los temas, modalidades de respuesta).

Esta virtud del cuestionario, permite la posibilidad de entenderlo y permitir su uso de forma complementaria a los análisis de las RS. No hay que desdeñarlo desde una perspectiva ideológica y política, se pueden aprovechar sus virtudes metodológicas e integrarlas al encuentro de los cuerpos explicativos de los estudios organizacionales.

Otro método interrogativo son las **tablas inductoras**, dice Abric⁷. Esta técnica de recolección de las representaciones ha sido utilizada hasta el momento en estudios dirigidos a poblaciones con dificultades para apropiarse de los modos de interrogación clásicos (entrevistas o cuestionarios): campesinos del Camerún (Domo, 1984), empleados criollos en Martinica (Maran, 1988). Su principio es simple y se inspira en las aproximaciones proyectivas. Se presenta a los sujetos una serie de dibujos, elaborados por el investigador, ilustrando los temas principales procedentes de una preencuesta, y se les pide que se expresen libremente a partir de la tabla propuesta. Son constituidas no por una forma oral, sino por una estimulación gráfica.

Otro método recomendado por Abric (1994), son los **Dibujos y soportes gráficos**. Las preocupaciones de los investigadores que utilizan las tablas inductoras son comunes con aquéllos que utilizan la producción gráfica de los sujetos para tener acceso a sus representaciones. Facilitar la expresión al emplear un modo de recolección más apropiado respecto de la población. Es el caso de las investigaciones sobre las representaciones de los niños, relativas al loco y la locura (De Rosa, 1987), o a la radioactividad después de Chernóbil (Galli y Nigro, 1990). Pero también para estudiar ciertos objetos de las representaciones, en donde es esencial la dimensión no verbalizada. Los trabajos de Milgram y Jodelet (1976), son un ejemplo excelente: al estudiar la representación social de París y

⁷ Abric (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por Dacosta y Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. Ediciones Coyoacán: México.

constatar que la mayoría de los conceptos que los sujetos utilizaban eran de orden esencialmente no verbal, lo que llaman «ideas espaciales» difícilmente traducibles en palabras, estos autores organizaron una metodología de recolección particularmente interesante, cuyos resultados se revelaron muy ricos para describir las representaciones de la ciudad. Se trata para los sujetos de dibujar series de mapas de París, que representan su propia visión de la ciudad: su organización espacial, los sitios de referencia, asentamiento de la población, etcétera.

En las tres investigaciones citadas, el procedimiento utilizado es idéntico y abarca tres fases:

Fase 1. La producción de un dibujo (o de una serie de dibujos).

Fase 2. La verbalización de los sujetos a partir de esos dibujos.

Fase 3. Un análisis -cuantificable- de los elementos constituyentes de la producción gráfica.

El interés de este análisis es, además de permitir poner en evidencia elementos constitutivos de la representación, penetrar con cierta facilidad en los elementos organizadores de la producción, es decir, en la significación central de la representación producida. Efectivamente, en la mayoría de los casos, los dibujos no son, por supuesto, una yuxtaposición de elementos, sino un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos o significaciones centrales que permiten identificar el contenido y formular hipótesis sobre los elementos centrales de la representación.

Utilizar esta herramienta para entender las representaciones sociales de los actores en las empresas sería muy interesante, y utilizarla bajo la mirada de los estudios organizacionales aún más que interesante.

Otra herramienta que pudiera ser útil para los estudiosos de las organizaciones (Abric, 1994) y que está fundada sobre una producción verbal, es el **método de las asociaciones libres**, que permite reducir la dificultad o los límites de la expresión discursiva ya mencionada. Consiste, a partir de un término inductor (o de una serie de términos), en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu. El carácter espontáneo - por lo tanto menos controlado- y la dimensión proyectiva de esa producción, deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado.

La asociación libre, permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas. Ciertos autores como De Rosa van más lejos, al afirmar que además del hecho de que hacen (aparecer las dimensiones latentes que estructuran el universo semántico, específico de las representaciones estudiadas), las asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de la representación.

Resumiendo entonces las propuestas de Abric, las asociaciones libres, son más aptas para sondear los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales. Mientras que técnicas más estructuradas, como el cuestionario, permitirían destacar las dimensiones más periféricas de las representaciones sociales (Abric, op. cit). Sin ir tan lejos, se puede considerar sin embargo que la asociación libre es probablemente una técnica capital para recolectar los elementos constitutivos del contenido de la representación, lo que explica su éxito actual y su utilización sistemática en numerosas investigaciones (Di Giacomo, 1981).

Estos métodos de recolección de las representaciones (entrevistas, cuestionarios) pueden permitir entrar a la estructura interna de la representación, es generalmente a partir del análisis profundo de las producciones discursivas

(Jodelet, 1989), o gracias a una transformación -con frecuencia difícil- del material cualitativo en unidades de significación cuantificables, o sea finalmente gracias a la utilización de cuestionarios específicamente contruidos para permitir los análisis estructurales, en particular el de similitud (Abrie, 1984; Guimelli, 1988).

La puesta en evidencia de la estructura interna de la representación, parece mucho más fácilmente realizable por un conjunto de técnicas, cuya utilización es reciente, fundadas todas en un mismo principio: pedir al mismo sujeto que efectúe un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción.

Este principio metodológico permite reducir en gran medida la parte de interpretación o elaboración de la significación del investigador y hacer así más fácil y pertinente el análisis de los resultados. Para identificar dichos lazos entre los elementos de la representación existen los siguientes métodos:

El método por Constitución de pares de palabras. Se trata de pedir al sujeto, a partir de un corpus que él mismo ha producido (por asociaciones libres por ejemplo), que constituya un conjunto de pares de palabras que le parezcan «ir juntas». El análisis de cada par permite especificar *el sentido de los términos* utilizados por los sujetos (como en la carta asociativa), reduciendo la eventual polisemia. Además -en la medida en que un término puede ser elegido varias veces-, este análisis favorece la identificación de los vocablos polarizadores o términos bisagra, asociados a múltiples elementos de la representación, que pueden ser los organizadores.

Completada finalmente por una entrevista, la lista de los pares revela el tipo de procedimiento utilizado por el sujeto, es decir el tipo de relaciones que usó para asociar dos términos: similitud del sentido, implicación, contraste, etcétera.

Sabiendo que se puede enriquecer la técnica, pidiendo al sujeto que elija los pares más importantes para él, se observa todo el interés del método para identificar una forma de estructura de la representación fundada sobre una jerarquización de sus elementos, como lo demuestra el estudio realizado por el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas (INRP, 1986), que con esta técnica pone en evidencia la representación de la empresa y su núcleo central en los alumnos de la secundaria.

Otro método es el de la Comparación pareada. Muy bien ilustrada por Le Boudec (1984), retomada por Di Giacomo (1981), el método de las comparaciones pareadas se inspira de un proceso muy cercano al de los pares de palabras. Consiste en proponer al sujeto todos los pares posibles de un corpus de términos (si es posible, producidos por él mismo), sea $n(n-1)/2=12$ pares, pidiéndole para cada par que lo sitúe en una escala de similitud entre los dos términos (de «muy semejante» a «muy diferente»). A partir de ahí se pueden construir matrices de similitud que permitan un tratamiento estadístico por medio de los métodos multidimensionales, al hacer emerger una jerarquía de los factores y permitir alcanzar lo que Le Boudec (1984) llama la trama primitiva o fundamental de la representación. Los criterios para elegir la metodología más adecuada para un estudio de Representaciones Sociales son los siguientes:

- 1) La identificación del contenido de la representación.
- 2) El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía.
- 3) La determinación y el control del núcleo central.

Dentro de los Métodos de identificación de la organización y Técnicas de identificación de los lazos entre elementos de la representación se encuentran los siguientes: Construcción de pares de palabras, Comparación pareada, Constitución de conjunto de los términos, Técnicas de jerarquización de los ítems, los Tris jerarquizados sucesivos, las elecciones sucesivas por bloques, Técnicas

de control de la centralidad, Técnica de cuestionamiento del núcleo central, Técnica de inducción por guion ambiguo (ISA) y Técnica de los esquemas cognitivos de base (SCB). Sin duda, son herramientas poderosas que ayudan a entender los aspectos cualitativos de los sujetos dentro de la organización, sea esta cual fuera.

Para efecto de esta investigación, la entrevista fue determinante junto con el Método Comparativo Constante.

3.1.1. Métodos y técnicas de análisis

La información recolectada por medio de las técnicas, que son características del enfoque estructural; recurre para su análisis, a técnicas cuantitativas (Flament, 1986), y en particular descansa en un análisis multidimensional de tipo factorial.

Debido a que este tipo de análisis debe seguir un tipo particular de procedimiento, según la herramienta estadística seleccionada, en la mayoría de las ocasiones, la investigadora o el investigador no se enfrentan al volumen de “datos” que se produce al utilizar métodos y técnicas cualitativas.

Así, las técnicas que son utilizadas en la investigación cualitativa (la entrevista, la observación, las preguntas abiertas, los diarios, entre otros), el tipo de dato recogido suele expresarse en discurso del sentido común, en voces con significación social y cultural, en cadenas verbales y no mediante valores numéricos. De ahí, que la mayor parte de los datos cualitativos posean como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos. Pero sin duda, no por tener valores cualitativos es fácil trabajarla, el problema y la complejidad radican en el análisis de datos. Existen repertorios interpretativos que son el conjunto de términos relacionados de forma coherente o incoherente, por el sujeto que se suele emplearlos a veces con una coherencia gramatical y estilística, y que se suelen organizar en torno a una o más metáforas

fundamentales. Son uno de los principales recursos que emplean los sujetos sociales para construir sus versiones de la organización.

Por eso, es importante hacer énfasis en esto, porque no se habla de la simpleza de un retrato, sino de una interpretación compartida de códigos y lenguajes a los que Barthes (En Potter, 1998) llamó códigos culturales. En Potter (1998) tanto Barthes como Foucault, se centran en cómo los discursos o códigos interpretativos producen objetos o descripciones que parecen sólidos y evidentes. Esta es la complejidad de los estudios interpretativos.

Como se comentó en párrafos anteriores, para efecto de esta investigación, se tienen: entrevista, método de comparación constante, el análisis de contenido, un diario de campo y desde luego la narrativa como instrumento metodológico de evidencia empírica y las teorías que lo fundamentan: Representaciones Sociales y Construccinismo. Todo este núcleo de inteligibilidad aunado a los Estudios Organizacionales, darán cuenta de las significaciones simbólicas de los cuerpos académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

3.2. Criterios de selección de 3 Divisiones y sus Cuerpos Académicos.

Las actividades académicas se dividen y se agrupan de dos maneras: por disciplina y por establecimiento (Clark, 1991). El establecimiento, es decir, la institución individual es un agrupamiento comprensivo, puesto que enlaza a especialistas tan dispares como los químicos, los psicólogos y los historiadores, y junto con ellos a los no-especialistas, los profesionales, los estudiantes y los administradores.

Su determinación es histórica y en su interior se agrupan las más variadas disciplinas agregadas según lógicas extraacadémicas. Al respecto Clark cita a Norton:

“La organización de la ciencia es de interés para el estudioso de la administración porque sugiere una base de cooperación en la que el problema y el contenido temático; antes que el capricho individual o la voluntad colectiva, controlan el comportamiento de los individuos empeñados en la empresa. Así, la física y la química son disciplinas, pero no están organizadas para acatar la voluntad de las autoridades legítimas. Son empresas legítimas con problemas y procedimientos que han cobrado forma como resultado del esfuerzo de varias generaciones y han emergido como actividades altamente conscientes y orientadas hacia el logro de fines” (Clark, 1991).

De allí la necesidad institucional de dividir el poder, apoyar la diversidad y legitimar el desorden, necesidad que Clark ha hecho famosa con un oxímoron que ha fascinado a los estudiosos del tema: las instituciones universitarias son anarquías organizadas.

“La división del poder permite la parcial expresión de valores particulares en todo el sector o la plena expresión de cada uno en algún componente del sistema, o ambas cosas” (Clark, 1991).

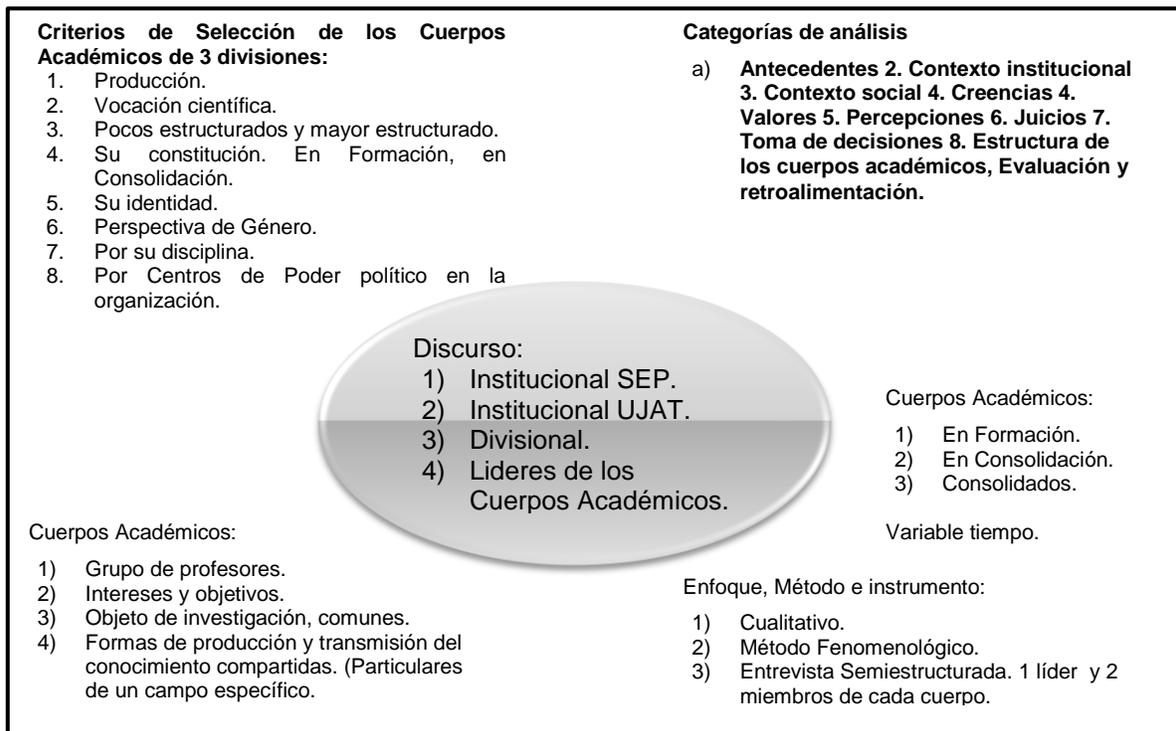
Siguiendo en los criterios de selección no fueron relevantes solamente los casos típicos ni casos extremos, sino tener una muestra lo más amplia posible que abarcará representantes de diversos sectores de la población de estudio, por lo se integró, sujetos pertenecientes a CA en formación, como CA en proceso de consolidación y consolidados. Asimismo se buscó una representatividad entre académicos pertenecientes al SNI, entre quienes, cuentan con el reconocimiento del Perfil PROMEP y quienes no gozan de estas distinciones, el rango de edad fue otro parámetro a considerar, procurando incluir tanto profesores jóvenes como profesores experimentados.

Se buscó de igual manera un equilibrio de género, entrevistando el mismo número de investigadores hombres que de mujeres.

Se procuró contar con informantes que fungen como colaboradores, como miembros y como responsables de los CA, profesores que pertenecen a los cuerpos académicos, pero que también ocupan una posición de responsabilidad (autoridad a nivel de dirección y coordinación) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

La máxima variabilidad permitió la construcción paulatina de las variables más representativas de la población, que dio pie a la aplicación del instrumento cualitativo basado en la realidad de cada miembro de los cuerpos académicos. Ver el esquema siguiente:

Figura 30. Criterios de selección de los Cuerpos Académicos



Fuente: Elaboración propia

La mirada sociológica de Bourdieu (2008) no podía quedar fuera de este análisis, por el lado de las disciplinas, terreno en el cual se despliegan los capitales y las luchas entre las posiciones, se encuentran las "temporales dominantes", la Medicina y las Leyes donde el poder está esencialmente basado en el capital académico, esto es, en el control sobre los instrumentos materiales, organizacionales, y sociales de reproducción del cuerpo docente. En este caso los Cuerpos Académicos de las Divisiones Académicas Económico Administrativas y las de Ciencias Sociales y Humanidades, es decir, pertenecientes a administración, contabilidad, relaciones comerciales, derecho, sociología e historia.

Del lado de las disciplinas culturalmente autónomas, simbolizadas por las Ciencias Naturales, el poder está enraizado principalmente en el capital intelectual, esto es, prestigio y capacidades científicas definidas por y entre pares. Evidentemente los Cuerpos Académicos de la División de Ciencias Básicas, en donde se encuentran las denominadas Ciencias Duras.

La oposición entre estos dos polos refleja la diferencia de las dos fracciones principales de la clase dominante, con los hombres de negocios, ejecutivos, y funcionarios estatales en el lado del poder político y económico versus los artistas e intelectuales en el lado del poder simbólico y cultural. Entre ambos polos, las Humanidades y las Ciencias Sociales están, de forma similar, organizadas internamente alrededor del conflicto entre la autoridad científica y la sociopolítica.

Bourdieu desenmascara así que las estrategias profesionales, las tendencias políticas, e incluso, la producción intelectual de los académicos, quienes gustan pensarse como libres e independientes, y portadores de dones naturales y por tanto, como exentos de determinismos sociales; resultan ser determinados por su ubicación y trayectoria en el campo académico. Y los Cuerpos Académicos de la UJAT no están libres de ello.

3.3. Descripción metodológica. La Investigación cualitativa.

Antes de iniciar con un detallado antecedente de la investigación cualitativa, es importante mencionar que ésta, engloba a toda una serie de tendencias en la investigación, cada una de ellas con sus características diferenciales, en las que existe una diversidad de corrientes de investigación como el estudio de campo, la investigación naturalista, la etnografía, entre otras.

El proceso evolutivo de la investigación cualitativa no podría analizarse sin antes entender y conocer las investigaciones en los campos de las ciencias sociales, la antropología y la sociología que forman una base para este tipo de investigación.

Existen varios autores que marcan la historia de la investigación cualitativa, como son Bogdan y Biklen (1982; en Rodríguez, Gil y Gracia, 1996), que crean cuatro etapas en su desarrollo dentro de la educación, que va desde finales del siglo XIX, en la que se adquieren diversas técnicas cualitativas como las observaciones y entrevistas, pasando por un declive en el enfoque cualitativo; hasta que se va dando un cambio social, y en la década de los setenta se comienzan a dar las investigaciones cualitativas por los investigadores educativos en primer plano, haciendo a un lado a los antropólogos y sociólogos.

Por otro lado Vidich y Lyman (1994; en Rodríguez, Gil y Gracia, 1996), analizan la historia de la investigación cualitativa en siete etapas: la etnografía primitiva, la etnografía colonial, la etnografía del indio americano, la etnografía de los otros ciudadanos, etnografía sobre los inmigrantes americanos, la etnicidad y la asimilación y el momento actual.

En general, se puede decir que la investigación cualitativa surge en los Estados Unidos, a raíz de una denuncia social; se crea un movimiento de encuesta social en los inicios del siglo XX que se basaba en estadísticas de hechos o situaciones en los que se incorporaban descripciones detalladas, entrevistas, retratos y

fotografías. Estas encuestas sociales son de mucha importancia para poder comprender la investigación cualitativa en educación, ya que como se ha explicado se relacionan con problemas sociales y proporcionan una visión descriptiva de una realidad social necesitada de un cambio social y estudio científico.

Un autor importante dentro de esta historia es Boas (1911, *Ibíd*) ya que aporta a la investigación cualitativa en educación el concepto de la cultura, la cual debería ser enfocada desde una perspectiva inductiva, en un intento de llegar a captar cómo era comprendida la cultura de una sociedad por parte de sus miembros.

La figura central dentro de la etapa de consolidación de la investigación cualitativa fue Malinowski (1932, *Ibíd*) quien marca el inicio de un nuevo modo de hacer etnografía, caracterizado por la participación, observación e interrogación siendo el primer antropólogo social que proporciona una descripción de su enfoque investigador y una descripción del trabajo de campo. Además, propone un cambio en la forma de observar, instalándose en medio de los poblados o entre el grupo estudiado.

Por lo tanto en los años 40's la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales, eran las técnicas metodológicas con las que estaban familiarizados los investigadores cualitativos.

Tras la Segunda Guerra Mundial y hasta el inicio de los setentas se da la etapa de la sistematización en la que nuevos investigadores como Cicourel, Glaser o Strauss encuentran nuevas teorías interpretativas como la etnometodología, fenomenología, la teoría crítica o el feminismo. De esta manera la investigación cualitativa va ganando valor y las estrategias de investigación iban desde la teoría fundamentada hasta el estudio de casos y la investigación clínica.

Después emergen nuevos enfoques como el post-estructuralismo, neopositivismo, y el neo-marxismo, entre otros.

A mediados de los ochentas se genera una ruptura, los investigadores sociales se enfrentan a una doble crisis de representación y legitimación que implica repensar varios términos como la validez, generalizabilidad y fiabilidad.

Ya en los últimos años la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y contradisciplinar; atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. Es multiparadigmática en su enfoque.

Finalmente se encuentra un momento de descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir.

En el cuadro siguiente, Denzin y Lincoln (1994) reconocen cinco periodos esenciales y uno más que se logró construir:

Tabla 3. Crisis y evolución de la investigación cualitativa

Periodos	Características
Tradicional	Influido por el paradigma científico positivista, por su búsqueda de objetividad, la validez y la confiabilidad del conocimiento obtenido. En este periodo se identifican figuras como Herbert Mead, Malinowski, Radcliffe Brown y otros.
Modernista	Va desde los años de la posguerra hasta la década de los setenta. Se intenta formalizar los métodos cualitativos. Se identifican figuras como Bogdan y Taylor, Cicourel, Glaser y Strauss y Becker.
De la indiferenciación de géneros	1970 y 1986. Se busca complemento mutuo de paradigmas, métodos y estrategias que aplicar a sus investigaciones. Las estrategias de investigación iban desde la Teoría Fundamentada al estudio de caso, los métodos biográficos y la investigación clínica. Ese nuevo criterio tomó las representaciones culturales y sus significaciones como punto de partida. Destacan investigadores como Geertz.
De crisis de representación	1980. Se cuestiona un conjunto de principios dominantes en la antropología, como la objetividad, la concepción de la vida social organizada por rituales y costumbres fijas, así como la complicidad de aquella antropología con el colonialismo. Se tratan temas de Género, raza y clases sociales. Se hicieron más comunes las teorías interpretativas en oposición a las teorías fundamentales o básicas.
De la doble crisis	Fue el resultado de una crisis de representación y de legitimación de los investigadores cualitativos ante el mundo de las Ciencias Sociales. Esta Crisis se define por el hecho de que el investigador social puede capturar directamente la experiencia vivida. Esta experiencia se argumenta ahora, es creada por el texto social escrito por el investigador, lo cual nos coloca ante el problema del conocimiento como discurso socialmente construido, dimensión que, dentro de algunas corrientes posmodernas (Gergen, Ibáñez), lleva a la sustitución del conocimiento por el discurso, lo que causaría el fin de la epistemología, entre otros “fines” traídos por la

	posmodernidad.
El momento actual	Definido por la doble crisis generada en el periodo anterior. Epistemologías nuevas aunadas a grupos que mantuvieron silencio. La búsqueda de grandes narrativas va siendo remplazada por teorías más locales y de pequeña escala, centradas en problemas y situaciones específicas. Ya se revisa a Morin en las Ciencias Sociales y en el caso de la psicología se revisan las aportaciones de Munné.

Fuente: Elaboración Propia

De lo anterior, se realiza la siguiente conclusión. Cada uno de los momentos históricos anteriores operan todavía en el presente, ya sea como herencia o como un conjunto de prácticas que los investigadores aún siguen utilizando o contra las que combaten.

En la actualidad la investigación cualitativa se caracteriza por todo un conjunto de elecciones desconcertantes. En ningún otro momento histórico, el investigador cualitativo ha tenido tanto paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis para elegir.

Es el momento del descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir. La investigación cualitativa ha cobrado popularidad a raíz de los cambios paradigmáticos que se experimentan en la actualidad.

Las maneras de investigar, así como los problemas que se investigan y los resultados del descubrimiento científico, varían de acuerdo a los tiempos.

En la actualidad, los métodos cualitativos de investigación gozan de prestigio y experimentan una gran popularidad, pero hasta hace poco ese reinado le pertenecía única y exclusivamente al positivismo científico norteamericano y a la medición cuantitativa, es decir a la investigación cuantitativa.

Ese cambio de parecer respecto al modo de hacer ciencia, responde a una multiplicidad de factores de entre los cuales los más sobresalientes son el desarrollo de la tecnología y la insatisfacción que existía con la práctica de abordar

el objeto de estudio desde los conceptos, el lenguaje, los valores, los intereses y la perspectiva del investigador.

Contrario a ese enfoque, denominado "ético", la investigación cualitativa exige el reconocimiento de múltiples realidades, y trata de capturar la perspectiva del investigado. De acuerdo con Fetterman (1989), la documentación de múltiples perspectivas de la realidad, se considera crucial para entender el por qué la gente piensa y actúa de diferentes formas. Esto no significa que los métodos cuantitativos estén en desuso y que deben ser considerados una equivocación en el desarrollo de la ciencia. Por el contrario, significa el reconocimiento de cómo una metodología más vasta permite descubrir diversas dimensiones del fenómeno de estudio.

Hoy, la hegemonía de un particular método de investigación, priva a los científicos sociales de una variedad de otras estrategias para aproximarse al objeto de estudio que tiene igual reclamo al denominativo de ciencia. No existe lógica alguna que demande un compromiso unilateral con un método de investigación en particular. La dependencia en una base teórica y metodológica exclusivista, le niega al campo de la investigación la vitalidad de otros enfoques que han demostrado ser científicamente desafiantes y de utilidad para los consumidores de la ciencia.

La investigación cualitativa. La nueva forma de construir conocimiento

Un grupo de investigadores de varias instituciones prestigiosas como la *Graduate School of Public Policy* de la Universidad de California en Berkeley, el *Institute for Theory and Social Studies of Science* en la Universidad de Viena, el *Center for Interuniversity Research on Science and Technology*, de la Universidad de Quebec en Montreal y la *Universidade de São Paulo* en Brasil sostienen que en la actualidad se experimenta el surgimiento de una forma nueva de producir el conocimiento y, por consiguiente, de hacer ciencia (Gibbons, 1994).

Esta nueva forma se caracteriza por operar en un contexto en el que los problemas de investigación no son dictados por una disciplina en particular, sino que emergen dentro de un contexto aplicado. Es decir, en el mundo de las organizaciones y la sociedad de mercado. Además, esa forma nueva de hacer ciencia, se caracteriza por ser transdisciplinaria en lugar de mono o multidisciplinaria; es más heterogénea que homogénea; es más multiforme y temporal que jerárquica y permanente; es más responsable socialmente y reflexiva, que distanciada de su entorno.

Esta nueva forma no se limita a una metodología positivista de investigación, sino que incorpora los métodos cualitativos desarrollados originalmente en la antropología y la sociología (Douglas, 1970). Posteriormente estos métodos fueron incorporados a la etnometodología (Garfinkel, 1975) y a la etnografía en escenarios organizacionales (Schwartzman, 1993). En la actualidad, los métodos cualitativos se han articulado en un paradigma de orientación fenomenológica que suscribe una perspectiva multicultural y la aceptación de múltiples realidades.

Según ese paradigma, las personas actúan guiadas por sus percepciones individuales y tales acciones tienen consecuencias reales. Por consiguiente, la realidad subjetiva que cada individuo observa, no es menos real que una realidad definida y medida objetivamente (Fetterman, 1989). El investigador cualitativo está interesado en entender y describir una escena social y cultural desde adentro, desde la perspectiva émica. Mientras más cerca llegue el investigador a entender el punto de vista del actor social, mejor la descripción y mejor la ciencia. En esa gestión, el investigador se convierte en una especie de científico y narrador al mismo tiempo.

La investigación cualitativa es la ciencia y el arte de describir a una persona, a un grupo o una cultura. El investigador cualitativo estudia los asuntos cotidianos. Aquellos patrones del comportamiento y el pensamiento humanos que ocurren en el día a día. Los investigadores cualitativos son reconocidos por su capacidad para

mantener una mente abierta ante los grupos o culturas que estudian, sin que ello implique falta de rigor científico alguno. Esto no significa que el investigador cualitativo no se aproxima a su objeto de estudio con unas bases conceptuales pensadas. Los investigadores cualitativos entran al campo de estudio con una mente abierta, no con una mente vacía.

La capacidad de mantener una mente abierta, le permite al investigador cualitativo explorar fuentes de datos que no fueron consideradas al momento de diseñar el estudio. Más aún, la investigación cualitativa permite múltiples interpretaciones de la realidad, así como interpretaciones alternativas de los datos a través del tiempo.

La investigación cualitativa es un enfoque particularmente valioso, porque problematiza las formas en las que los individuos y los grupos constituyen e interpretan las organizaciones y las sociedades. La investigación cualitativa, además, facilita el aprendizaje de las culturas y las estructuras organizacionales porque le provee al investigador formas de examinar el conocimiento, el comportamiento y los artefactos que los participantes comparten y usan para interpretar sus experiencias (Schwartzman, 1993).

Los métodos cualitativos de investigación han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, y las relaciones interaccionales (Strauss y Corbin, 1990).

Según Denzin y Lincoln (Ibídem), la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como la entrevista, la experiencia personal, historias de vida, observaciones, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas.

Taylor y Bogdan consideran que es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Sus características son: es inductiva, el investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, los métodos cualitativos son humanistas y la investigación cualitativa es un arte.

Creswell menciona que la investigación cualitativa es un proceso de indagación comprensivo, basado en distintas tradiciones metodológicas de investigación, las cuales exploran un problema social o humano. Los investigadores construyen una complejidad, una imagen holística, analizan palabras, informan detalladamente sobre la visión de sus informantes y estudian sus conductas en escenarios naturales (Creswell, 1998).

Por otro lado, Stake (1994) describe las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa en tres aspectos fundamentales:

- 1) La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación.
- 2) La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador
- 3) La distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Según el autor existen cuatro características de los estudios cualitativos como son: el estudio holístico que es contextualizado, orientado al caso y relativamente no comparativo; el estudio empírico que es orientado al campo con énfasis en la observación y se afana por ser naturalista, no intervencionista; el estudio interpretativo que se basa en la intuición, poniendo más atención a los sucesos relevantes; y finalmente el estudio empático que atiende a los actores intencionadamente, y sus temas son émicos, focalizados progresivamente.

A continuación la siguiente tabla:

Tabla 4. Características y diferencias de los Paradigmas Cualitativo y Cuantitativo

Paradigma cuantitativo	Paradigma cualitativo
Se usan los métodos cuantitativos	Se usan los métodos cualitativos
Positivismo lógico: busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos	Fenomenológico y verstehen (comprensión): interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa
Medición penetrante y controlada	Observación naturalista y sin control
Objetivo	Subjetivo
Al margen de los datos; perspectiva “desde afuera”	Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”
Asume una realidad estable	Asume una realidad dinámica
Orientado al resultado	Orientado al proceso
Generalizable: estudios de casos múltiples	No generalizable: estudios de casos específicos

Fuente: Elaboración Propia.

En el cuadro se aprecian las ventajas y desventajas de los paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación, que independientemente de ellas, se puede decir que la complementariedad de los dos puede usarse para una investigación.

Retomando a Montoya (2007), en relación a la investigación de corte cualitativo en su tesis doctoral, “Mujer, identidad y organización: Estudio de caso de una pequeña cooperativa” plantea que:

En el campo de la teoría de la organización convencional los estudios realizados por los enfoques clásicos más relevantes (por ejemplo, las Relaciones Humanas, las Teorías de las Decisiones, el Enfoque de la Contingencia), se sustentaron en el método cuantitativo, ya que el razonamiento positivista lógico en el cual se basaban implicaba la medición de los distintos elementos organizacionales analizados. Sin embargo, con la aceptación creciente de la complejidad organizacional, el método cuantitativo en algunos casos, ya no se correspondía con los diversos aspectos organizacionales que difícilmente se podrían medir, como por ejemplo el poder, la identidad, el conocimiento, los símbolos, los valores. Y hasta la envidia.

Y sigue Montoya.

En este contexto, el método cualitativo empieza a ganar un espacio en el ámbito de los estudios organizacionales, compartiendo con el método cuantitativo una visión más amplia para la comprensión de las organizaciones. Así, desde la perspectiva del método cuantitativo se han desarrollado estudios de caso tan relevantes como el de la Hawthorne o los estudios de caso de Pugh, Hickson, et al. Desde la perspectiva del método cualitativo se han desarrollado estudios de caso tan importantes como el realizado por Pagés, Gaulejac, entre otros.

Como es notable en las aseveraciones de Montoya, se utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso. Se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.

En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, éstas se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos o son un resultado de estudio. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y convierte en temas, esto es, conduce la indagación de una manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del

investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas; define los datos cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

Figura 31. Estrategias de investigación cualitativa



Fuente: Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Aldine Publishing Company, USA.

El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades. Por ello la figura anterior.

A diferencia de los estudios descriptivos, correlacionales o experimentales, más que determinar la relación de causa y efectos entre dos o más variables, la investigación cualitativa se interesa más en saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso de en qué se da el asunto o problema.

Características básicas de las investigaciones cualitativas.

Fraenkel y Wallen (1996) presentan cinco características básicas que describen las particularidades de este tipo de estudio.

1. El ambiente natural y el contexto en que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación.
2. La recolección de los datos es mayormente verbal que cuantitativa.
3. Los investigadores enfatizan en tanto los procesos como los resultados.
4. El análisis de los datos se da más de modo inductivo.
5. Se interesa mucho en saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

El proceso investigativo – aunque no difiere mucho de los otros tipos de investigación hay algunas particularidades que se deben de considerar: (Fraenkel y Wallen, 1996).

Identificación del problema a investigar – no estricto a unas variables específicas, el mismo problema o asunto se reformula a medida que se lleva la investigación en sus inicios.

Identificación de los participantes – generalmente es una muestra seleccionada, no aleatoria, ya que el investigador procura por una muestra que concierne más a los propósitos específicos de la investigación.

La formulación de hipótesis – contrario a los estudios cuantitativos, las hipótesis no se formulan al inicio de la investigación, sino más bien que surgen a medida que se lleva a cabo la investigación. Las mismas pueden ser modificadas, o surgen nuevas o descartadas en el proceso.

La colección de los datos – no es sometida a análisis estadísticos (si alguno es mínimo, tales como porcentos...) o que los mismos se manipulen como en los estudios experimentales. Los datos no se recogen al final al administrar instrumentos, sino que se van recogiendo durante el proceso que es continuo durante toda la investigación.

El análisis de los datos – es uno mayormente de síntesis e integración de la información que se obtiene de diversos instrumentos y medios de observación. Prepondera más un análisis descriptivo coherente que pretende lograr una interpretación minuciosa y detallada del asunto o problema de investigación. (Enfoque holístico)

Conclusiones – se derivan o se infieren continuamente durante el proceso. Contrario a los estudios de índole cuantitativas que resultan al final de la investigación, en el estudio cualitativo se reformulan a medida que se vayan interpretando los datos.

Formas o tipos de investigaciones cualitativas.

1. Observación participativa – donde el investigador participa dentro de la situación o problema que se vaya a investigar. Ejemplo fue el caso de Oscar Lewis quién convivió con los residentes de La Perla en San Juan y se pasó como un pordiosero y al interpretar y redactar sus experiencias escribió su muy famoso libro, La vida; y expone su teoría sobre la cultura de la pobreza. También es aceptable que el investigador sea reconocido de antemano en una investigación, por ejemplo, sí se desea saber cómo se da el proceso de enseñanza en una sala de clase en una determinada materia y se quiere estar en la clase como participante y a la vez haciendo las observaciones e interpretaciones pertinentes al estudio.

2. Observación no-participativa – que el investigador observe y tome datos. Los estudios realizados por Piaget son un buen ejemplo de su método de observación natural.
3. Simulaciones – es un método de observación no participativa donde se crea una situación y los sujetos actúan y se les observa.
4. Estudio de caso – llevar a cabo un estudio exhaustivo de una persona, una sala de clase, escuela o institución.
5. Investigación etnográfica – combina tanto los métodos de observación participativa como las no participativas con el propósito de lograr una descripción e interpretación holística del asunto o problema a investigar. El énfasis es documentar todo tipo de información que se da a diario en una determinada situación o escenario, observar y llevar a cabo entrevistas exhaustivas y continuas, tratando de obtener el mínimo de detalle de lo que se está investigando.

Su relevancia es que permite ver muchos aspectos subjetivos difíciles de cuantificar o de medir objetivamente. Su limitación, que como estudio de naturaleza interpretativa por parte del investigador, puede estar afectada por prejuicios y que se cuestione por ende la validez y confiabilidad de la investigación.

Para probar su confiabilidad y validez es importante:

1. Que los hallazgos se comprueben por diversos medios e instrumentos de investigación. Por ello es muy importante utilizar una gran variedad de instrumentos que sirvan para corroborar los resultados.
2. Repetir las entrevistas e instrumentos para procurar por consistencia en las respuestas de los sujetos.

A continuación, la siguiente tabla.

Tabla 5. Instrumentos de investigación y sus características

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	TIPO DE INVESTIG.	INSTRUMENTO ESTADÍSTICA
¿Qué los estudiantes piensan sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante la modalidad del internet? ¿Cuáles son las actitudes y percepciones de la facultad y personas en la comunidad sobre los cursos en internet?	Descriptiva	Cuestionarios Estadísticas descriptivas Dependiendo de las hipótesis: Ests. Inferencial
¿Qué relación hay entre los índices académicos y el nivel de aprovechamiento entre estudiantes de un curso de historia mediante la modalidad del internet?	Descriptiva correlacional	Análisis de resultados de pruebas, Estadísticas descriptivas Correlación Pearson
¿Cómo compara el aprovechamiento académico entre estudiantes de primer año de universidad en un curso de matemáticas mediante la modalidad de internet versus la modalidad de enseñanza tradicional presencial en la sala de clase?	Experimental	Análisis de resultados de pruebas, Estadísticas descriptivas y dependiendo de las hipótesis: Ests. Inferencial
¿Cómo los estudiantes proceden al realizar sus estudios independientes mediante la modalidad de internet? ¿Qué importancia o valor posee esta modalidad en sus estudios? ¿Qué estrategias utilizan y cómo aplican las mismas según las diversas tareas de estudio? ¿Cómo la disciplina que requiere el estudio independiente se da según los diferentes tipos de estudiantes?	Cualitativo Etnográfico	Entrevistas Observación de casos, grabaciones, entre otros. Análisis exhaustivo de datos.

Fuente: Construido en base al artículo de profesor Vera (2005).

De nuevo Montoya (2007), da argumentos para utilizar el método cualitativo en los Estudios Organizacionales:

- a) Las organizaciones, por su naturaleza son complejas e involucran un gran número de variables que difícilmente pueden medirse.
- b) La orientación instrumentalista que ha dominado la Teoría de la Organización ha obstaculizado, con frecuencia, la elaboración conceptual, impidiendo una aproximación explicativa a la problemática organizacional.
- c) La aproximación explicativa a la complejidad organizacional, requiere el estudio de sus relaciones en su estructura y entre ésta y su entorno, lo que implica un gran esfuerzo heurístico para la elaboración conceptual.

Y agregando:

- En la organización se encuentran, envidias, chismes, emoción, elementos irracionales, cotidianidades, engaños, problemas de pareja, entre actores, refugio entre actores, se encuentran y se integra a otra familia donde hay felicidad pero también decepciones. Y todo ello afecta al equilibrio de una organización.
- La organización es también hermenéutica, es multihermenéutica, cada vida individual es una vida organizacional. A demás de tener:
 - Lenguaje y que empíricamente lo practica a través del componente narrativo.
- Es un fenómeno interaccional, implicando en este sentido una serie de tensiones que resultan de la necesidad de compartir significaciones.
- Los actores son la organización en sí, en carne viva.

Por ello el uso de la investigación cualitativa.

3.3.1. El estudio de caso como método de investigación en los Estudios Organizacionales.

Revisión de la literatura.

En palabras de Yin (1989), uno de los más renombrados investigadores sobre el estudio de casos como metodología de investigación, un estudio de caso sería “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son usadas”.

Es obvio que estas circunstancias son habituales en la Economía de la Empresa (Arias, 2003). El estudio de casos en el ámbito empresarial tuvo su origen a principios del siglo pasado en las escuelas de negocios americanas, lideradas por

Harvard, como metodología docente y de investigación de los fenómenos empresariales y de la dirección general (Stoeker, 1991).

Posteriormente fue la Universidad de Chicago (Hamel *et al.*, 1993) la que lideró el empleo de esta metodología de investigación. Sin embargo, este esfuerzo sirvió para generar muy poca teoría y debate académico (Rumelt *et al.*, 1994), por lo que su eficacia como herramienta de investigación fue muy limitada y cuestionada y perdió aceptación dentro de la comunidad científica a favor de métodos cuantitativos de mayor objetividad, confiabilidad, validez y representatividad, más cercanos a las ciencias experimentales.

Sin embargo, estos métodos cuantitativos también presentan fuertes limitaciones para el estudio de realidades complejas y cambiantes como la empresarial, y ello generó un resurgimiento en los años sesenta de un debate a favor de los métodos cualitativos, tanto en la *Rand Corporation* (Helmer y Rescher, 1959; Landeta, 1999) como en la segunda Escuela de Chicago, donde cristaliza en lo que se conoce como nueva o segunda escuela de Chicago, representada por Glaser y Strauss (1967), autores de la *Teoría de Campo* (Teoría Fundamentada).

En este contexto llegan en los años ochenta una serie de importantes contribuciones metodológicas, que dan lugar al *estudio de caso contemporáneo*, encabezadas por Yin (1994), junto con Eisenhardt (1989, 1991), y que tienen una continuidad en los trabajos de Patton (1990), Stoeker (1991), Hamel (1992), Hamel *et al.* (1993), Stake (1994), Maxwell (1996, 1998) y Fong (2005). Destacan así mismo las valiosas aportaciones de varios investigadores nacionales: Ruiz (1996), Rialp (1998), Sarabia (1999), Bonache (1999), Arias (2003), Oltra (2003), Rialp *et al.* (2006), Cepeda (2006) y Vaillant *et al.* (2006).

Este impulso metodológico ha situado de nuevo a esta metodología dentro del elenco de los métodos científicos, y aunque su utilización sigue siendo minoritaria en comparación con la de otros métodos cuantitativos, investigaciones realizadas

mediante el estudio de casos son publicadas regularmente en las más prestigiosas revistas de Management.

Desde esta perspectiva, se ha podido comprobar la relevante utilización del estudio de caso como metodología de investigación en diversos temas como asociaciones y acuerdos de cooperación empresarial (Yin, 1994; Browning et al., 1995; Wilson y Vlosky, 1997; Ariño y De la Torre, 1998;), procesos directivos y organizativos, cambio organizativo e innovación (Lawrence y Lorsch, 1967; Burns y Stalker, 1968; Mintzberg, 1973; Biggart, 1977; Van de Pen y Poole, 1990; Pettigrew y Whipp, 1991; Pettigrew et al., 1992; McCutcheon y Meredith, 1993; Yin, 1994; Hartley, 1994; Grunow, 1995; Brown y Eisenhardt, 1997; Bonache, 1999; Nieto y Pérez, 2000). Es reseñable en este ámbito, el trabajo de Grunow (1995) que analiza las estrategias de investigación en organización de empresas revisando 204 estudios empíricos con sorprendentes resultados sobre la aplicación del estudio de casos y los estudios de Mintzberg (1973) sobre la naturaleza del trabajo directivo.

No obstante, su aceptación, actualmente, todavía es relativamente reducida, especialmente entre la comunidad científica española, y no se puede afirmar que sea una metodología científica de uso generalizado.

Limitaciones y contribuciones del estudio de caso

Detrás de los recelos referidos en el apartado anterior, están las debilidades inherentes de esta metodología que son la base de sus principales críticas:

La primera crítica se refiere a que los resultados obtenidos mediante esta técnica de análisis son sesgados (Bonache, 1999; Arias, 2003). El denominado sesgo del investigador, radica en que éste especifica el fenómeno a estudiar, elige el marco teórico, pondera la relevancia de las distintas fuentes, y analiza la relación causal entre los hechos. Todo esto lo aparta de la idea del investigador objetivo, el cual

trata de eliminar cualquier sello personal en la disposición de los datos y por ello, este tipo de estudio es acusado de no ser objetivo y ser poco fiable. No obstante, la utilización de una metodología rigurosa y replicable de selección de casos, obtención de información y análisis de los datos, puede dotar de mayor objetividad y fiabilidad a esta técnica.

La segunda crítica, y probablemente la de mayor peso, se refiere a la problemática asociada a la generalización de los resultados obtenidos a partir de un número - forzosamente- limitado de casos estudiados (Rialp, 1998), ya que el caso o conjunto de casos pueden no representar una muestra significativa (Bonache, 1999; Arias, 2003). Gummesson (1991) y Hamel *et al.* (1993) inciden en esta crítica a partir de tres argumentos: su falta de validez estadística; su utilidad para generar hipótesis, pero no para testarlas; y la falta de representatividad del fenómeno que constituye el objeto de estudio, lo cual impide generalizar a partir de los estudios de caso. En este sentido, quizá, la contrarréplica más acertada es la realizada por Yin (1994) al poner el énfasis en el objetivo de la investigación, ya que en función de éste se puede considerar que el método se ajusta correctamente cuando persigue la ilustración, representación, expansión o generalización de un marco teórico (generalización analítica), y no la mera enumeración de frecuencias de una muestra o grupo de sujetos como en las encuestas y en los experimentos (generalización estadística).

Así pues, la cuestión de la generalización de los estudios cualitativos (incluido, por tanto, el estudio de caso) no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se puedan extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos. De aquí que algunos autores prefieran hablar de “transferibilidad”, en vez de “generalización”, en la investigación de naturaleza cualitativa (Maxwell, 1998).

Una tercera crítica que se le imputa es la cantidad enorme de información que se genera, pudiendo no resultar manejable para sistematizarla. Esto dependerá de la

capacidad y metodología del investigador y de la habilidad de transformar una ingente cantidad de información en múltiples formatos, en información sintética que sirva como contraste del modelo propuesto en la investigación (Arias, 2003). Gummesson (1991) y Hamel *et al.* (1993) vinculan esta crítica a la excesiva confianza en el sentido común del propio investigador.

A pesar de estas críticas, y como ya se ha indicado, esta metodología se está empleando con carácter creciente en las ciencias sociales, porque hay cuestiones que, atendiendo a un criterio de aplicabilidad práctica e interés social, deben ser abordadas empleando las metodologías más científicas posibles, incluso en los casos que las metodologías cuantitativas clásicas no pueden ser utilizadas. En este sentido, el estudio de caso, como metodología aplicada, está siendo cada vez más aceptado como instrumento de investigación científica en el área de la dirección de empresas, sobre todo al comprobarse que el acceso a información de primera mano y/o la comprensión de los procesos de toma de decisión, implementación y cambio en las organizaciones requiere de un tipo de análisis no realizable con la suficiente profundidad a través del estudio de un número elevado de observaciones (Rialp, 1998).

Las características de esta metodología, y el tipo de preguntas que pueden ser respondidas mediante su uso, permiten que sea una estrategia adecuada para abordar cuestiones como las siguientes (Yin, 1989):

- 1) Explicar las relaciones causales que son demasiado complejas para las estrategias de investigación mediante encuesta o experimento.
- 2) Describir el contexto real en el cual ha ocurrido un evento o una intervención.
- 3) Evaluar los resultados de una intervención.
- 4) Explorar situaciones en las cuales la intervención evaluada no tiene un resultado claro y singular.

También es destacable su especial aplicabilidad en el análisis de procesos de cambio longitudinales (Eisenhardt, 1989) y para la obtención de una perspectiva holística versus reduccionista de algún fenómeno (Gummesson, 1991). El uso de esta herramienta analítica es por tanto muy recomendable cuando el fenómeno que se quiere estudiar no puede ser comprendido de forma independiente respecto a su contexto, a su ambiente natural, cuando se deben considerar un gran número de elementos y se precisa un elevado número de observaciones (Johnston *et al.*, 1999), es decir, cuando se quiere comprender un fenómeno real considerando todas y cada una de las variables que tienen relevancia en él (McCutcheon y Meredith, 1993).

En suma, el estudio de caso como metodología de investigación, presenta algunas ventajas frente a otras metodologías que la hacen útil en la investigación científica para determinados objetivos y en ciertas circunstancias, pero también es cierto que inherentes a su metodología se observan algunas debilidades que limitan su potencialidad científica.

Sobre estas debilidades, numerosos investigadores han presentado en las últimas décadas, valiosas contribuciones tendentes a reducir su influencia negativa y a dotar de mayor calidad y rigor científico a esta metodología cada vez más necesaria, pero, aun así, siguen siendo muy necesarias nuevas investigaciones que contribuyan a incrementar aún más su grado de validez y confiabilidad, de manera que se vayan disipando las reticencias a su empleo científico y la Economía de Empresa disponga de otra metodología más, totalmente aceptada, para su utilización sobre su objeto de estudio. En este sentido y con esa finalidad, se aporta una propuesta de diseño metodológico, construida sobre las contribuciones de los investigadores que les han precedido y sobre la propia experiencia.

Desde un enfoque epistemológico. Desde hace varias décadas, se viene trabajando con el método de los casos en la enseñanza de la administración y otras disciplinas, como en los Estudios Organizacionales.

A través de un diálogo organizado sobre una situación real, el método utiliza la experiencia para la transmisión del conocimiento. Crespo (2000) sostiene que la discusión del caso es una mezcla de retórica, diálogo, inducción, intuición y razonamiento: la recreación, en suma, de la metodología de la ciencia práctica.

Explica este autor que:

“la racionalidad de las tareas administrativas es una racionalidad práctica que utiliza instrumentos técnicos y estima con prudencia su validez y factibilidad, teniendo en mente las circunstancias culturales e históricas concretas y, sobre todo, la personalidad de quienes componen la firma. De allí que el método del caso aparezca como un procedimiento extremadamente apropiado para su enseñanza.” (Crespo, 2000)

Además de los casos de enseñanza existen los casos de investigación. Se aplican en múltiples terrenos, como la sociología, la ciencia política, y dentro de las disciplinas de la administración, en áreas como las operaciones, el marketing, la logística y los sistemas de información, donde es el método cualitativo de investigación más utilizado.

Los casos de investigación adoptan, en general, una perspectiva integradora. Un estudio de caso es, según la definición de Yin (1994).

“una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. ... Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación

técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.”

¿Es posible hacer ciencia con el método del caso? El estudio del hombre y sus organizaciones es complejo. Al acercarse a él con espíritu científico, antes que con la actitud práctica de los hombres de empresa, ¿qué se les puede ofrecer a los alumnos, a la sociedad industrial, a los colegas? La lectura de Chalmers (2000) y otros autores alertan sobre las dificultades epistemológicas descubiertas al interpretar la historia de las ciencias naturales. Resume Zanotti (2003):

“Por más sorprendente que parezca, todo el debate post -popperiano de la ciencia ha llevado a las siguientes conclusiones: a) la ciencia depende de presupuestos meta-físicos (Popper); b) la ciencia no puede probar con exactitud, tampoco puede falsar o corroborar con exactitud (Popper); c) la ciencia no se maneja con hechos desnudos de interpretación, pues los supuestos hechos objetivos son interpretados desde la teoría que se quiere testear (Popper); d) la ciencia depende de paradigmas históricos tan cercanos a la mentalidad del científico, que éste no los ve como tales (Kuhn); e) la ciencia, con conciencia de ello o no, corre el riesgo de la progresividad o no de esos paradigmas (Lakatos); f) la ciencia depende de audaces posturas que rompen reglas, más que seguirlas (Feyerabend).”

Cuándo usar el método.

Los diversos métodos de investigación social tienen ventajas y desventajas según el tipo de problema abordado y sus circunstancias. En la decisión de qué método elegir deben considerarse tres condiciones: (a) el tipo de pregunta de investigación que se busca responder, (b) el control que tiene el investigador sobre los

acontecimientos que estudia, y (c) la “edad del problema”, es decir, si el problema es un asunto contemporáneo o un asunto histórico. Cada método se aplica en situaciones específicas, como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 6. Matriz para la elección de un método de investigación social según las características del problema de interés.

Método	Forma de la pregunta de investigación	¿Requiere control sobre los acontecimientos?	¿Se concentra en los acontecimientos contemporáneos?
Experimento	¿Cómo? ¿Por qué?	Sí	Sí
Encuesta	¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuánto? ¿Cuántos?	No	Sí
Análisis de archivos	¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuánto? ¿Cuántos?	No	Sí/No
Historia	¿Cómo? ¿Por qué?	No	No
Estudio de casos	¿Cómo? ¿Por qué?	No	Sí

Fuente: Yin (1994).

3.3.2. El método Construccionalista Social.

En el artículo denominado la ciencia organizacional como construcción social: potenciales posmodernos, Gergen y Thatchenkery (1996) publicado en el *The Journal of Applied Behavioral Science*, plantean que en el modernismo, los métodos de observación gozaron de un estatus elevado.

Cuanto más sofisticadas fueran las técnicas de medición y de estadística, se creía que la comprensión científica del fenómeno era más confiable y estaba mejor matizada. Desde el punto de vista posmoderno, la metodología en sí misma no limita las descripciones ni las interpretaciones de la información; los hallazgos no gobiernan inexorablemente a las teorías competidoras (Feyerabend, 1976; Kuhn, 1970).

Esto sucede así porque las comprensiones del fenómeno están en sí mismas cargadas de teoría, tanto como los métodos utilizados para su aclaración. La investigación puede realizarse y los métodos pueden elegirse sólo cuando se establecen compromisos con una perspectiva teórica dada. La selección

apriorística de teorías determina así, en gran medida, los resultados de la investigación –lo que debe señalarse en su conclusión–. Para demostrar esto, si el científico de la organización está comprometido con una visión del individuo como alguien que toma decisiones racionales, es comprensible entonces que las investigaciones se realicen sobre la base de una heurística del procesamiento de la información, para diferenciarse de las demás estrategias heurísticas y para demostrar de manera experimental las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias son eficaces. Si, por el contrario, el teórico está comprometido con una perspectiva psicoanalítica y ve a la vida organizacional como dirigida por una dinámica inconsciente, entonces, las cuestiones de autoridad simbólica y de deseos inconscientes se vuelven realidades de investigación; los dispositivos proyectivos podrían servir como los métodos de investigación de preferencia.

Un tipo de investigación como la primera, nunca revelaría un “deseo reprimido”, y otro, como la última, nunca descubriría una “heurística cognitiva”. Cada uno de estos métodos encontraría al otro igualmente falaz. Luego, hablar del “sistema organizacional”, de los “estilos de liderazgo”, de los “efectos causales” es extraer de manera selectiva una visión del inmenso repertorio de formas de hablar (o escribir) que constituyen una tradición cultural en particular. (Ibídem)

Los argumentos actuales se encuentran más plenamente desarrollados en la escuela del constructivismo social, esto es, en escritos que intentan vivificar los procesos socioculturales que se llevan a cabo para producir varias “imágenes” de la realidad –tanto científica como cotidiana–. Las ofertas del constructivismo social están surgiendo a través del espectro emancipador completo, y destacan diversos aspectos del mundo dado –la existencia de una “guerra fría” o de una “carrera espacial” o un espectro de la academia– incluyendo la ciencia organizacional (Astley, 1985; Gergen, 1994a; Thatchenkery, 1992). Tales escritos son tanto emancipadores como descriptivos. Por ejemplo, tratan de demostrar el carácter socialmente construido de la diferenciación entre géneros y la existencia de enfermedad mental o de adicciones. La intención es mostrar, en palabras de

Bateson, que “el mapa no es el territorio” y de esta manera, libera del cerco de las inteligibilidades tradicionales; esos textos incitan a formulaciones alternativas, a la creación de realidades nuevas y diferentes. En su papel descriptivo, estos trabajos también intentan esclarecer los procesos a través de los cuales se crean las racionalidades y las realidades. Sensibilizan para que se participe en la construcción del mundo, poniendo el acento en el potencial de los sujetos, para el cambio mutuamente organizado hacia la comprensión de las cosas y, en consecuencia, hacia la acción.

Para poder enmarcar dicha investigación habrá que ir a los inicios del construccionismo social. En primer lugar, el construccionismo social se concibe como un enfoque al interior de las ciencias sociales, que surge como alternativa al tradicional enfoque empirista-racionalista, cuyo núcleo estaba centrado en la individualidad. El proceso de gestación de la nueva alternativa, se comprendería con las fases diferenciadas por Gergen (1996, p. 32) necesarias para la transformación de la inteligibilidad tradicional: pasando por una fase crítica, luego por una transformacional, hasta llegar a una nueva inteligibilidad, el construccionismo, cuyo núcleo se centra en la “relación” (Rozo, 2001).

Las raíces que dieron lugar al construccionismo son tan variadas y tan distantes entre sí, que es difícil diferenciar un hecho claro y puro. Las fuentes que dieron lugar al socioconstruccionismo se pueden localizar en diversos ámbitos, por un lado, los estudios sobre el lenguaje en los que se plantean nuevas formas de comprensión en las cuales el lenguaje es el reflejo del mundo, es una forma de transmitir conocimiento científico donde se rastrean algunos desarrollos en el análisis narrativo (Bakhtin, 1981) y por otro lado, estudios en filosofía del lenguaje adelantado desde la filosofía analítica (Wittgenstein, 1953), la propuesta hermenéutica (Ricoeur, 1998) y los estudios críticos sobre el lenguaje (Lyotard, 1998; Derrida, 1987, 1995). Los aportes de Foucault (1970) son especialmente importantes en este punto, al adoptar una postura crítica con respecto a las formas de ordenamiento social devenidas de la modernidad.

Siguiendo a Mendoza (2008) el desafío metodológico que plantea el construccionismo social radica precisamente en la exigencia de superación de las tradiciones metodológicas acuñadas y acogidas por el paradigma metateórico del empirismo lógico, cuya expresión emblemática son el experimentalismo y la empresa verificacionista, expresados en el modelo hipotético-deductivo.

Actualmente, abundan los ejemplos de las dificultades para sostener los logros, hasta este momento irrefutables, de incontables trabajos (Gillespie, 1991).

Para Gergen (1996a) existe una dificultad enorme para visualizar rutas alternativas cuando la mirada del científico se coloca en un ambiente cuyas predilecciones y creencias se soporta en el paradigma anterior. Esto explica, según él, el proceso por el cual muchas de las elaboraciones teóricas generadas a partir de una redefinición de la ontología de la realidad social cayeron, irremediablemente, dentro de los marcos de referencia del empirismo lógico y la experimentación, al momento de ubicarse en el campo de los acontecimientos.

Como se puede notar en los movimientos cognoscitivistas o en las teorías de la atribución causal, cuyas estrategias de investigación quedaron atrapadas en la dimensión cuantitativa debido a su límite ontológico, gnoseológico, además metodológico de analizar la realidad.

Otras tradiciones en investigación social que gozaron de una reputada representación de la alternativa cualitativa o interpretacionista, como la etnografía, al ser sometidas a un análisis más riguroso y desapasionado, revelan aun cuán inmersas se encuentran en la lógica de la cuantificación, sin que esto pretenda que la cuantificación por sí sola sea un lastre. Para Hammersly (1992) la etnografía se distingue más de las metodologías cuantitativas en el nivel de los usos narrativos que en lo que se refiere a la perspectiva del trabajo científico y sus criterios de validación. La cifra se sustituye por nociones tales como frecuentemente, ocasionalmente, raras veces, etc. En consecuencia, en lugar de

encontrarse frente a auténticos posicionamientos novedosos del quehacer científico, se encuentra frente a estrategias narrativas distintas. (Ibídem)

Este carácter narrativo de la realidad social, de las capacidades explicativas y comprensivas de los actores sociales (Gergen, 1994; Bruner, 1986; Potter, 1998), aparece como una alternativa más viable o, por lo menos, como el filón más productivo, más crítico, en el desmontaje de los edificios retóricos que sustentan la ciencia de ahora, al tiempo que constituye un poderoso dispositivo para la reconceptualización-reconstrucción de las visiones del mundo.

La reformulación de la exigencia de la objetividad en el trabajo del científico en términos de un imperativo moral de factura retórica (Gergen, 1994), desvanece la ilusión de seguir proponiendo al lenguaje de la ciencia como el lenguaje de la representación. Su correspondencia con los hechos aparece como un artificio argumentativo que el análisis de las estructuras narrativas de la ciencia ayuda a desmontar.

Desde esta óptica, en la metodología de la construcción empiezan a destacar cada vez más estrategias de investigación que ponen el acento en el análisis de los núcleos de inteligibilidad discursivos, de la narración, de la argumentación, y de los modos en que el proceso social y sus interacciones, al ponerlos en juego, definen, modifican, resignifican las posibilidades significativas de tales artefactos, el análisis de la conversación o los métodos dialógicos, entre otros.

En este proceso de configuración de un nuevo dispositivo explicativo se acuñan, con una posibilidad cada vez más amplia de captar la complejidad de este universo narrado, conceptos de mayor alcance. Por ejemplo, la noción de formación discursiva (Glaser, en Strauss, 1987) aludía a esa naturaleza significativa de la construcción de los ambientes sociales que adquiere un nivel de complejidad mayor en el concepto de convergencia discursiva (op. cit). Colocaba la aproximación anterior en un nivel de mayor profundidad y complejidad con la

intención de incorporar el mayor número de artefactos discursivos disponibles. Strauss y Corbin (2002), por su parte, consideran que la reunión de actores cobijados bajo una misma forma discursiva poseen marcos de aprehensión distintos, donde el curso de los acontecimientos tan sólo ofrece una continuidad aparente o, aún más, la referencia a mundos construidos imaginaria y desordenadamente a través de las conversaciones que establecen los actores sociales.

Sigue Mendoza, finalmente, los investigadores que se posicionen en la alternativa construccionista deberán vencer varios desafíos; tendrán que despojarse del ciclo interpretativo de la inducción-deducción y su correlato, la verificación. Ésta encuentra en la frecuencia y la regularidad el sustento de la validación y la pertinencia, en aras del reconocimiento, de la singularidad y la generación de estrategias de recolección y presentación de informaciones. Dichas informaciones deben poder escapar a la ontologización de la realidad con la que tratan y que aparece como requisito indispensable para el mantenimiento de la empresa constructiva.

La erudición del desarraigo propuesta por Gergen (1996a) implica una suerte de recomendación metodológica que supone un constante movimiento de la perspectiva del observador y niveles de teorizaciones complejas (Glaser y Strauss, 1967). Ante cada nuevo posicionamiento de este último, se presenta la posibilidad de renarrar el evento de que se trate, para el que ninguna perspectiva es más válida por sí misma y todas deben ser consideradas en los mismos términos. Un ejemplo de esto puede ser identificado en la pedagogía de frontera propuesta por los educadores radicales (McLaren, 1994).

Supuestos básicos del construccionismo social

De esta forma y según planteamientos de Gergen (1996), se pueden resumir así:

1. Hay diferentes construcciones de mundo, teniendo en cuenta que cada una de esas construcciones implican unas acciones, y por consiguiente una manera de estar en el mundo.
2. No hay un sí mismo único y verdadero, ya que se participa en una variedad de pautas de interacción social.
3. “La realidad y el yo encuentran sus orígenes a través de las relaciones” (2002, p. 7).
4. Nada tiene significado sino se mira desde el contexto, se actúa desde y hacia contextos.

Postulados del construccionismo social

El núcleo de la relación es el lenguaje teniendo en cuenta que, si no todas, la mayoría de las interacciones sociales son mediadas por éste, en palabras de Roza (2001, p. 3): “todo conocimiento -sostienen los construccionistas- evoluciona en el espacio entre las personas, en el ámbito del mundo común y corriente; y es sólo a través de la permanente conversación con sus íntimos que el individuo desarrolla un sentimiento de identidad o una voz interior”.

Es así como se puede decir que el primer postulado del construccionismo apoya la idea de que no hay verdades absolutas: “no existen formas privilegiadas de conocimiento de la realidad” (Gergen, 1997, p 110), lo que se comprende en parte, al referirse a una realidad conocida a través de medios simbólicos. Las comprensiones de mundo, se establecen por medio de consensos entre miembros de una comunidad, según Gergen: “El sentido de objetividad es un logro social. O sea, para considerar algo fáctico o verdadero, es necesario que los otros hayan llegado a igual conclusión... la objetividad científica se basa igualmente en la presunción de un consenso. La objetividad se alcanza, pues, mediante una coalición de subjetividades” (1997, p. 119).

Surge pues, se privilegia la idea del mundo como construcción, contextual y ubicada históricamente. Otra característica es que observando las formas de inteligibilidad tradicional impuestas, se tiene la constitución de regímenes establecidos que hacen que este supuesto se interese por aspectos políticos y éticos subyacentes, no sólo en tales formas tradicionales de inteligibilidad sino a las contemporáneas también. La propuesta que surge en palabras de Roza (2001, p. 3) es que: “hay relatos del mundo, relatos que nos contamos a nosotros mismos y que contamos a los otros”, de manera que el autor señala la necesidad de incorporar la duda, y la manera de hacerlo es “favoreciendo la presencia de una pluralidad de relatos y en la que los formatos de construcción conjunta superen los discursos individualistas y deterministas de un yo aislado y en medio de su realidad” (p. 5).

El segundo postulado concuerda con el planteamiento que hace Morin (1998) en su paradigma de la complejidad cuando hace mención al multiverso:

“cada ser tiene una multiplicidad de identidades en sí mismo, una multiplicidad de personalidades en sí mismo” (p. 87). Es así como surge la metáfora de la pizarra en blanco donde les es posible a los individuos escribir, borrar y reescribir su identidad, pero sólo en la medida en que así se lo permita la “red de relaciones personales en permanente expansión y cambio” de la que son parte. (Gergen, 1997, p. 287), ya que como recuerda Baudrillard (1987, p. 10): “existimos como terminales de redes múltiples”.

El tercer postulado, recuerda la importancia de la relación como núcleo que da sentido a las acciones y al lenguaje, antes entendidos como actos privados e individuales. Otra de las particularidades del construccionismo social es el protagonismo que da a los individuos, en el sentido en que las significaciones lingüísticas se dan justamente en la relaciones que tienen lugar entre individuos en su cotidianidad, es así como: “cada discurso surge de una comunidad de usuarios del lenguaje que van construyendo, resignificando y transformando

constantemente los marcos de referencia, gracias a sus interacciones, de forma tal que es a través de las relaciones que nosotros, en cualquier momento, comenzamos los procesos de reconstrucción del mundo” .

De igual forma, se apela a la importancia del lenguaje como constructor del sujeto a través de las relaciones, ya que se construyen significados, identidades (según valores, metas, etc. compartidas), que hace posible su identificación con unos y diferenciación con otros: “participar del lenguaje es participar en una forma de vida o tradición cultural, que da lugar a que los sujetos construyan sus propias versiones sobre sí mismos, la interacción y la realidad misma”. Se configura entonces una relación dinámica entre lenguaje, relación e individuo.

Y finalmente el cuarto postulado puede verse reflejado en la siguiente frase de Rozo: “Moldeamos el mundo en el que vivimos y creamos nuestra propia “realidad”, dentro del contexto de una comunidad con otros individuos; comunidad que por medio de sus posibilidades y restricciones económicas, políticas, sociales y culturales fija los límites de nuestras narraciones y limita nuestra posibilidad de elección a determinados contextos” (2001).

Gergen (1996) complementa lo anterior diciendo que el conocimiento, de cualquier tipo que este sea, está anclado a una cultura, a una historia o a un contexto social, por ende “los términos con los cuales se comprende el mundo son artefactos sociales, productos de intercambio entre la gente, históricamente situados”.

3.3.3. La Representación Social como método.

La metodología de recolección de la Representación Social (RS) es un aspecto clave para determinar el valor de los estudios sobre representación. Es posible hacer estudios sobre opinión, actitudes o creencias, entre otros, pero éstos no constituyen estudios de representación social, aunque dichos tópicos sean constitutivos de las RS.

No es discutible que la elección de la metodología (tanto de recolección como de análisis) está (o debería estar) en estrecha vinculación con los supuestos epistemológicos y ontológicos de la investigación —y del investigador o investigadora—.

De ahí que la primera cuestión a resolver para estudiar la representación social de un objeto sea tener claridad sobre estos supuestos, recordando, no obstante, que la opción por la teoría de las RS ya contiene una posición epistemológica.

Las escuelas

De acuerdo con Pereira (1998) existen tres líneas de investigación de las R.S. que se han ido perfilando a través del tiempo:

- Escuela clásica: desarrollada por Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta de Moscovici. El énfasis está más en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones. Metodológicamente recurre, por excelencia, al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido.
- Escuela de *Aix-en-Provence*: esta escuela es desarrollada desde 1976 por Abric y está centrada en los procesos cognitivos. Se le conoce como el enfoque estructural de las RS. Por excelencia recurre a las técnicas experimentales.
- Escuela de Ginebra. El máximo exponente es Doise. Es conocida como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS.

Las dos primeras escuelas o líneas de investigación evidencian los dos enfoques en que han sido abordadas las RS: el procesual y el estructural.

Para la comprensión de estos dos enfoques es preciso recordar que las RS son: pensamiento constituyente y a la vez pensamiento constituido. Es decir, al ser parte de la realidad social, la RS contribuye a su configuración y producen en ella una serie de efectos específicos. Pero también, las RS contribuyen a construir el objeto del cual son una representación, por lo que este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social (Ibáñez, op. cit).

Aunque ambos enfoques significan una manera diferente de apropiarse de la teoría, esta separación tiene una connotación heurística y de ninguna manera debe conducir a una falsa dicotomía entre ellos. Sin embargo, se puede afirmar que el aspecto constituyente del pensamiento son los procesos y el constituido son los productos o contenidos.

El enfoque que se centra en el primer aspecto es el procesual, y el estructural se centra en el segundo aspecto. El enfoque procesual descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, en general. El estructural, privilegia el funcionamiento cognitivo y el del aparato psíquico y para ello recurre a los postulados que se derivan del método experimental así como a sofisticados análisis multivariados.

La discusión en torno a estos dos pensamientos es análoga a la discusión acerca de la investigación cualitativa y la cuantitativa (Spinks, 1999), pues no se trata de definir qué métodos tienen más posibilidades de traducir las cosas como de hecho “son”, pues desde la metodología cualitativa como de la cuantitativa se producen versiones sobre el mundo que no son “puras”. Es decir, ninguna de las dos escapa al carácter “construido” de los conocimientos, y en ninguna se está en condiciones de asegurar que el conocimiento producido es, esencialmente, producto de un contacto “exitoso” con la “realidad” (Araya, 2001).

La afiliación a un método no garantiza per se la superación de los sesgos investigativos o la incorporación del punto de vista de los y las actoras sociales. Las posibles distorsiones investigativas de las que constantemente son acusados los métodos cuantitativos (manipulación de la realidad, por ejemplo) podrían estar presentes también en la investigación cualitativa.

De igual manera, no se puede generalizar que todos los trabajos de RS autodefinidos como procesuales (de tendencia cualitativa), integran los contenidos sociales de la teoría ni todos los trabajos estructurales (de tendencia cuantitativa), ignoran lo social (Banchs, 2000).

El enfoque procesual

Para acceder al contenido de una representación, el procedimiento clásico utilizado por este enfoque es la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea (conversaciones), o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Los discursos cristalizados en obras literarias, soportes periodísticos, grabaciones de radio pueden ser también objeto de análisis. Independientemente de su modo de producción, este material discursivo es sometido a tratamiento mediante las clásicas técnicas de análisis de contenido. Este tratamiento proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social.

Tiene en común con el Interaccionismo Simbólico:

- Conciencia de la reactividad, efectos experimentales, efectos del entrevistador o entrevistadora, no como artefactos metodológicos indeseables, si no como partes normales del proceso de interacción social y de la definición de la situación que entra en toda investigación.
- Un foco de análisis en unidades micro o sociopsicológicas más que sobre sociedades o instituciones.

- Una visión de la sociedad como empresa simbólica.
- Una visión de la sociedad más como proceso que como estado.
- Una concepción de los seres humanos como interactores autónomos y creativos más que como reactores pasivos abofeteados por las fuerzas externas sobre las cuales no tienen control.
- La suposición de que lo que es real y que amerita ser estudiado, es lo que los miembros de una sociedad definen como real ya que es eso sobre lo que ellos actúan.
- Un compromiso con los métodos que reflejan y detectan las definiciones de los miembros más que los constructos de los científicos (Deutsher, en Banchs, 2000 p. 5).

Estas convergencias, sin embargo, no significan que el interaccionismo simbólico y el enfoque procesual sean equivalentes, pues el segundo trasciende del primero hacia una postura socioconstruccionista, ciertamente originada en los postulados del interaccionismo simbólico y claramente influenciada por la literatura foucaultiana, sobre todo en términos de análisis del discurso. El énfasis está en el proceso social, en el contenido de la S y no en los mecanismos cognitivos.

Presupuestos epistemológicos y ontológicos⁸

El acceso al conocimiento de las RS es por medio de un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentidos.

Focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en que viven. Privilegia dos formas de acceso al conocimiento: una, a través de métodos

⁸ Por presupuestos epistemológicos se entienden los modelos de conocimiento de la realidad o vías de acceso al conocimiento y los ontológicos como la naturaleza de la realidad social o como la naturaleza del objeto de estudio (Banchs, 2000).

de recolección y análisis cualitativo de los datos. Otra, la triangulación combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio.

La naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta vía, alude a un conocimiento del sentido común versátil, diverso y caleidoscópico.

Este enfoque, en resumen, se distingue por ser una aproximación cualitativa, hermenéutica, centrada en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; por tener un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística y la sociología; por un interés focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas y por una definición del objeto como instituyente más que instituido.

El enfoque estructural

Asume características cercanas a la psicología social cognitiva de la línea estadounidense. Desde este enfoque, el análisis de una RS y la comprensión de su funcionamiento necesitan obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura. Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación y el lugar que ocupan en el sistema representacional. Esto implica, necesariamente, una metodología específica de recolección (Abric, 1994). Según Abric (op. cit), todos los autores después de Moscovici están de acuerdo con la definición de la representación como conjunto organizado. Sin embargo, quienes se inscriben en el enfoque estructural parten del supuesto de que toda representación tiene una estructura específica que le es propia, cuya característica central es que está organizada alrededor de un núcleo central y que éste es el que determina su organización y significación.

Y es precisamente la Teoría del Núcleo la que distingue el enfoque estructural del procesual. Por núcleo central se entiende el elemento o conjunto de elementos que dan a la representación su coherencia y su significación global. El núcleo tiene dos funciones: la generadora, que crea o transforma la función de los demás elementos de la representación, es decir, le da sentido a la significación de esos elementos; y la organizadora, que organiza los elementos de la representación.

Cuenta además con dos dimensiones: normativa y funcional. En la primera se expresan dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas, dentro de las cuales pueden incluirse normas, estereotipos o actitudes. En la funcional se encuentran las situaciones con una finalidad operativa o aquellas que se refieren al funcionamiento del objeto (Rodríguez, 1997).

El núcleo central es el elemento que más resistirá al cambio, pues una modificación del núcleo produce la transformación completa de la representación. Está protegido, por tanto, por los sistemas periféricos, los cuales permiten, esencialmente, la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Los elementos periféricos están en relación directa con el núcleo, lo cual equivale a decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo.

Están jerarquizados: pueden estar muy cerca de los elementos centrales y en este caso juegan un importante papel en la concreción del significado de la representación. Distantes de los elementos centrales, ilustran, aclaran y justifican esta significación. Cumplen tres funciones:

- Función concreción: directamente dependientes del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad, permitiendo su investidura en términos concretos, comprensibles y trasmisibles de inmediato. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, refieren el presente y lo vivido por las personas.

- Función regulación: por su mayor flexibilidad en relación con los elementos centrales, los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a la evolución del contexto.

De esta forma, cualquier información nueva o transformación del entorno se integra a la periferia. Elementos susceptibles de poner en duda fundamentos de la representación, podrán ser integrados ya sea otorgándoles un estatus menor, sea reinterpretándolos o concediéndoles un carácter de condicionalidad. Frente a la estabilidad del núcleo central, constituyen el aspecto móvil y evolutivo de la representación (Abric, op. cit.).

- Función defensa: el sistema periférico cumple una función de “parachoques” al proteger al núcleo central de su eventual transformación. Si el núcleo central cambia es porque el sistema periférico es poco resistente o porque las nuevas informaciones contienen mucha fuerza. En todo caso, es el sistema periférico el que soporta las primeras transformaciones: cambios de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración de condicional de elementos contradictorios. Es por ello, que las contradicciones aparecen y se sostienen, en primer término, en el sistema periférico.

El polo estructural ha sido desarrollado no solo por Abric, sino también por Codol, Flament, Plon, Apfelbaum y dentro de la escuela psicosocial vasca, por Páez y colaboradores (en Banchs, 2000).

Presupuestos epistemológicos y ontológicos.

- El estudio se centra sobre los procesos y mecanismos de organización de los contenidos de la RS independientemente de su significación.
- Los estudios que hablan de procesos casi siempre son estudios cognitivos que buscan identificar estructuras representacionales.

- Las vías más utilizadas para acceder al conocimiento del objeto de estudio son técnicas correlacionales y análisis multivariados o ecuaciones estructurales.
- Desde el punto de vista ontológico, se busca aprehender tanto los mecanismos cognitivos de constitución, como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva.

Algunas de las técnicas utilizadas en el enfoque estructural (análisis de similitud y análisis de correspondencia, por ejemplo), han recibido críticas por no dar cuenta del valor simbólico ni del tipo de relaciones entre los elementos representacionales.

Según Ibáñez (op. cit.) la opción por estos procedimientos es producto de la reticencia que los procedimientos cualitativos —propios del enfoque procesual— generan en un sector de la comunidad de investigadores e investigadoras. No obstante lo anterior, la existencia de un doble sistema en las RS impone que ambos enfoques sean pertinentes. Debe recordarse que una de las características esenciales de la RS es que son, a la vez, estables y móviles; rígidas y flexibles. Estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado a la memoria de un pueblo y a su sistema de creencias. Móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas en que las personas están inmersas.

Así, si las RS deben ser abordadas desde un contexto histórico y social es justamente en los elementos estables del núcleo donde se podría rastrear su genealogía. Si se abordasen solo en términos constituyentes y procesuales, no se daría cuenta del carácter histórico de la RS, lo cual necesariamente hace perder la visión de totalidad.

Acertadamente Banchs lo sintetiza de la manera siguiente: Lo saludable sería, independientemente del modo de aproximación que se adopte, preguntarse no solo qué se entiende por social cuando se habla de representaciones sociales, sino sobre todo cómo se aborda, cómo se integra a nivel cognitivo, metodológico y empírico; con cuáles contenidos se llena el adjetivo histórico y el adjetivo social. Se trata de honrar el carácter histórico social de las representaciones, estudiando en su estructura no solo los mecanismos sino los contenidos en tanto que memoria social y huella cultural y analizando los procesos sociales de su construcción en la interacción cara a cara (Banch, 2000, p. 13).

3.3.4. La Narrativa como instrumento metodológico.

En el libro *La Narrativa en la Investigación en Ciencias Sociales* (2004), Czarniawska ha señalado la influencia que concepciones sobre la narrativa han tenido en las ciencias sociales. En su visión las narrativas están en la base de la comunicación social y son concebidas como acciones, como narrativas actuadas con intencionalidad y guion ocurridas entre distintos actores, como guiones abiertos que organizados de múltiples maneras dan origen a múltiples sentidos.

Czarniawska, plantea, acotando a MacIntyre, que una de las razones por la cual la aproximación narrativa en las ciencias humanas y sociales ha cobrado tanta importancia, se debe a la manera en que se han venido estableciendo como una de las formas más típicas de caracterización de la vida social. Tomando como referencia los preceptos filosóficos de MacIntyre, la autora plantea la idea de que la vida social es narrativa por el hecho de que consiste en acciones y eventos donde la diferencia se establece en la intencionalidad.

Las narrativas individuales, lo que en este estudio se reconoce como el testimonio, se convierten en narrativas sociales, cuando para bien del entendimiento de una sociedad, parte de ellas terminan convertidas en un repertorio de historias

legitimadas socialmente, para dar sentido a ciertos proyectos o acciones sociales. La autora llama a este proceso: las historias narrativas.

Las narrativas sociales pueden verse como un proceso explicatorio que da sentido a la acción humana, en el que mediante un proceso de socialización o enculturación, los sujetos se identifican con los discursos que históricamente se han legitimado en la sociedad a las que pertenecen. Así, estas se presentan como formas o modos de conocimiento, teniendo como centro la experiencia de las personas y la intencionalidad de la acción.

Barthes brinda una visión ampliada de lo que conceptualmente representan las narrativas para los estudios sociales:

“The narratives of the world are numberless. Narrative is first and foremost a prodigious variety of genres, themselves distributed amongst different substances-as though any material were fit to receive man’s stories. Able to be carried by articulated language, spoken or written, fixed or moving images, gestures, and the ordered mixture of all these substances; narrative is present in myth, legend, fable, tale, novella, epic, history, tragedy, drama, comedy, mime, painting... stained glass windows, cinema, comics, news item, conversation. Moreover, under this almost infinite diversity of forms, narrative is present in every age, in every place, in every society; it begins with the very history of mankind and there nowhere is nor have been a people without narrative. All classes, all human groups, have their narratives... Caring nothing for the division between good and bad literature, narrative is international, transhistorical, transcultural: it is simply there, like life itself” (Barthes, 1977, p. 79; citado por Czarniawska, 2004, p. 1).

Las potencialidades de este tipo de propuesta teórico-metodológica en relación a la investigación en ciencias sociales aplicadas, pueden enmarcarse en el tipo de ventajas que ofrecen los tipos de aproximaciones que centran su atención en las

formas narrativas del mundo social. Tomando como ejemplo el trabajo de Czarniawska sobre los ruidos de las narrativas en la investigación en ciencias sociales, por lo menos se pueden resaltar dos oportunidades que corresponden a los procesos prácticos (para este caso el de la antropología) y a los procesos cognitivos de la construcción de teorías sociales.

La primera oportunidad se relaciona a la extensión del uso de los textos como material de campo. Como señala Czarniawska, fácticos o de ficción, los textos (incluyendo los no graficados de suma importancia para la antropología: testimonios, música, pequeñas historias, etc.) son el pan diario del científico social. Mientras los estudiantes de literatura deben probarse en el campo del criticismo y análisis cultural, tomando en parte las propuestas de Derrida o Barthes, los estudiantes de la sociedad deben ser capaces de decir algo interesante sobre ella (Czarniawska, 2004).

Moverse en el campo de la intertextualidad no es una tarea exclusiva de los que cultivan los discursos estéticos, el uso de textos y materiales de otros autores es una práctica habitual para el investigador social. Cada lectura realizada se convierte en una interpretación y cada interpretación en asociación: donde cabe el contexto social en que se hace la lectura, el momento histórico y por supuesto el lugar donde se desarrollan los hechos.

La segunda oportunidad tiene que ver con las posibilidades que brinda la hibridación de las ciencias sociales. No es nada nuevo, las ciencias sociales desde hace ya mucho tiempo, han mostrado una permeabilidad que ha sido beneficiosa. Sobre todo para la búsqueda de respuestas a problemas que no podían explicarse a partir de la rigurosa aplicación de métodos o teorías que seguían muy de cerca los modelos de las ciencias naturales. La hibridación de las ciencias sociales no debe considerarse un capricho de quienes investigan, sino un camino en el que se construye, ordena y mueven distintas piezas para dar sentido a la acción social. Sin ir muy lejos, cómo puede entenderse o explicar las

problemáticas que se derivan del racismo, el fundamentalismo religioso o los crímenes pasionales por citar algunos de los mares de lava que a veces enfrentan los científicos sociales, si no se prestaran conceptos, mezclaran metodologías o metaforizaran teorías. Explicar y dar sentido a tales cuestiones conformaría una tarea aún más compleja de lo que ya representa. Aunque sea tautológico, no está demás repetir lo que señala Giddens (1997, p. 252) en cuanto a que las ciencias sociales (aunque él toma como ejemplo principalmente la sociología) mantienen una relación mucho más compleja con su objeto de estudio –la conducta social humana– que las ciencias naturales. Una de las diferencias es que la hibridación y por ende la reflexividad que hoy en día se toma como una referencia o lineamiento importante dentro del desempeño y puesta en marcha de la investigación social, puede relacionarse con la autorreflexión que caracteriza a los agentes humanos, en términos de Giddens, se habla del control racional de la conducta propia.

La investigación narrativa propone poner en relación las narrativas de los protagonistas y del investigador, a fin de comprender los fenómenos en estudio. Constituye una forma de entender la experiencia que supone la colaboración entre el investigador y los participantes y se desarrolla a lo largo del tiempo en un lugar o una serie de lugares, en constante interacción (Clandinin y Connelly, 2000).

Adoptar este enfoque de estudio plantea, al menos, dos consecuencias. Por una parte, otorga un papel fundamental a la participación de los propios sujetos de investigación. Por la otra, supone la posibilidad de dar lugar a un movimiento de apropiación del conocimiento sobre la propia organización, similar –tal como señalan Reason, et al. (2005) – a los procesos impulsados por las corrientes del desarrollo organizativo.

Ofrece, por lo tanto, una importante vía para el cumplimiento de los presupuestos éticos del análisis institucional, tal como lo demuestra la exigencia de cierta capacidad movilizadora que realiza Rodríguez (2002) en relación con la investigación narrativa. Esta pretensión resulta fundada al considerar el carácter

generativo que pueden adquirir las narraciones que, tal como subraya Pentland (1999) en relación con su papel en las organizaciones, no sólo son contadas sino también actuadas.

La posición genéricamente definida como investigación narrativa no constituye, sin embargo, una perspectiva unívoca ni monolítica. Czarniawska (2004), incluso, pone en duda su condición de nuevo "paradigma" en tanto no ofrece un conjunto de procedimientos o métodos.

En cambio, según la autora, brinda tres "oportunidades" a la investigación: el uso de textos como material de campo que puede analizarse de diversos modos, el empleo de diversos géneros de escritura y la discusión, el análisis y la reflexión sobre los mismos.

Dentro del marco de este amplio abordaje investigativo, por otra parte, se engloba una variedad de enfoques cuyas diferencias pueden comprenderse de diversos modos. Uno, trabajado por Bolívar (2002) es analizar el tipo de aproximación a la narrativa que se realiza en la investigación. Plantea este autor que los datos narrativos pueden abordarse tanto desde una perspectiva paradigmática – ejemplificada por los análisis categoriales de contenido–, como desde una óptica estrictamente narrativa. Esta última rechaza toda pretensión de establecer generalizaciones, así como de incluir cada caso en una categoría más amplia, sino que procede por analogía, intentando captar los mundos vividos por los participantes en la investigación. Dado que ambos enfoques son diferentes pero resultan igualmente válidos, compartiendo con Bolívar la opción por su complementariedad.

Otra forma de diferenciar posiciones dentro de esta modalidad de investigación, quizás más radical, retoma en cierto modo el imperativo de saber qué son las narrativas y cómo funcionan en la producción de conocimientos planteado en su trabajo por Cortazzi (1993, p.24). Así Dodge, Ospina y Foldy (2005) sostienen que

la propia concepción acerca de la narrativa define su aplicación a la investigación. De acuerdo con estas autoras, a los estudios basados en el análisis de las narrativas, subyacen tres modos diferenciados de entender la función de las mismas que definen los métodos de investigación y determinan una serie de implicaciones para éstas. Las concepciones que identifican, son:

1. La narración como un lenguaje que permite la comunicación, cuyo estudio contribuye a entender la experiencia acerca de un fenómeno y, mediante la comparación, encontrar estructuras similares en distintas personas.
2. La narración como una forma de conocimiento, a través de la cual las personas piensan y conocen el mundo, por lo que su estudio permite saber cómo se aproximan a él.
3. La narración como metáfora o símbolo de estructuras de significado más profundas cuyo análisis deconstructivo permite acceder al cuestionamiento de los sentidos aceptados como inamovibles.

Pese a que la variedad de aproximaciones a la narrativa es suficientemente amplia como para encontrar distintas definiciones de la misma, múltiples estudiosos han aportado –fundamentalmente, desde el campo de la teoría literaria– a la delimitación de los tres elementos que configuran lo que podría considerarse una visión clásica de la narrativa, cuyo origen se remonta a los estudios aristotélicos acerca de esta forma de expresión: las ideas de temporalidad, de causa y de interés humano. De la conjugación de las mismas surge, según la perspectiva más tradicional, el argumento y, por lo tanto, el sentido del conjunto de la trama.

Estos elementos pueden reconocerse en los cuatro componentes que Bruner (2000) reconoce en las narraciones eficaces. El primero de éstos es la "agentividad", es decir, una acción humana dirigida al logro de cierta finalidad. El segundo, un orden secuencial entre los acontecimientos. En tercer lugar, es necesaria cierta sensibilidad en relación con lo canónico que permita descubrir las transgresiones a lo establecido o aceptable.

Finalmente, según el autor, debe ponerse en evidencia de alguna manera la perspectiva del narrador, en tanto es su forma de entender el mundo lo que justifica una determinada organización del relato.

Partiendo del reconocimiento del papel que cabe al narrador, autores como Czarniawska (1997) subrayan que entre las funciones de la narración, se encuentran tanto las vinculadas con la construcción de significados individuales como la de legitimación y definición de las agendas políticas.

Dado que la construcción de narrativas promueve una determinada visión de la realidad, es evidente que este proceso no es neutral sino que puede emplearse como un medio de influir sobre actitudes, decisiones y acciones de otras personas. En contraposición, desde posiciones que reivindican la fragmentación de la experiencia propia de la postmodernidad, autores como Boje (2002) y Cunliffe (2004) rechazan la visión de continuidad que ofrecen estas definiciones. Para ellos, las narrativas no siempre presentan un argumento coherente ni la estabilidad de los personajes, características de las visiones modernas sobre la narración. Subrayan, asimismo, el carácter generativo de la misma, y proponen emplear el término "historia" en los casos en que el relato presente una estructura coherente y aceptar el de narrativa en aquellos que carecen de una clara estructura. Avanzando en esta línea, Boje (2002); Boje, Rosile, Durant y Luhmann (2004) plantea la noción de antenarrativa para referirse a aquellos relatos fragmentados, carentes de una estructura lineal, polifónicos y colectivamente producidos. Según el autor, el prefijo "ante" que introduce en su concepto remite tanto a una construcción simbólica que precede a la narrativa como a una especulación en relación con el futuro, una especie de apuesta sobre lo que pasará en el devenir de la experiencia (Boje 2002, p.3).

Es evidente que el carácter multirreferencial, dialógico y polifónico que la investigación narrativa reclama para el conocimiento que produce, se aprecia también en su interior como corriente teórica. En cualquier caso, puede aceptarse

que este tipo de estudio se produce, siguiendo a Clandinin y Conelly (2000), en un espacio en el que se insertan tanto los participantes como el investigador y que se haya definido por tres dimensiones. Tiene un aspecto temporal, que establece una tensión entre la inclinación hacia lo pasado y lo porvenir, refleja tanto lo personal como lo social, por lo que puede orientarse hacia adentro o hacia fuera, y se desarrolla en un lugar. El reconocimiento de que el propio investigador se inserta en este espacio tridimensional supone que la persona de éste también sale a la luz a través de sus propios relatos, por lo que puede emplear una serie de términos o herramientas conceptuales para ubicarse en relación con estas tres dimensiones.

En el transcurso del diálogo que se entabla entre los participantes en el proceso de construcción del conocimiento, un estudio de índole narrativa avanza desde los textos de campo a los de investigación a través de una constante revisión y renegociación (Clandinin y Conelly, 2000). Es a través de la misma que el investigador puede moverse entre la absoluta implicación y la toma de distancia en relación con su objeto de estudio.

Simultáneamente, el propio objeto de estudio y el problema que plantea a la investigación, van redefiniéndose. Todo lo antedicho no supone que un diseño de investigación fundado en los principios reseñados carezca de una estructura que lo organice. Algunas propuestas, incluso, avanzan en sugerir algunos pasos a seguir en este tipo de estudio. Tal es el caso de la presentada por Carspecken (1992), quien señala cinco:

1. La recolección de datos con escasa interacción, con el fin de influir lo menos posible en el comportamiento habitual de los participantes.
2. El análisis preliminar, dirigido a la formulación de inferencias en torno de la situación y las vivencias de los sujetos – que servirán de guía a la indagación posterior – y con respecto a los marcos normativos específicos, puestos en relación con aquellos de carácter general.

3. La recolección de datos con elevada interacción con el medio – particularmente, a través de entrevistas en profundidad– dirigida al contraste de datos.
4. La exploración empírica de los sistemas de relaciones.
5. El empleo explicativo de los sistemas de relaciones.

En suma, la aplicación de este marco teórico-metodológico fue reformulándose en la medida que avanzaba la investigación, motivados principalmente por la reflexividad y en cierta forma para evitar la arbitrariedad que deviene en la aplicación de un método específico. Los avances tomaban forma en virtud de lo que interesaba describir e interpretar, lo que más resaltaba en el discurso y lo que el objeto de estudio apuntaba. Dando uso de la reflexividad como una herramienta más, remitiéndose a un amplio margen de maniobra, por lo que el procedimiento y la acción dieron lugar a un método de investigación que no pretende disimular su carácter interdisciplinario.

La ciencia social se puede considerar como un proceso, en el cual las teorías científicas sirven de “dispositivos decodificadores”, los cuales traducen los “ruidos” en “información utilizable” (Gergen, 1998, p. 40), dicho proceso se amplía en la medida en que se añade la función comunicativa que tiene el científico, al transmitir a la sociedad sus hallazgos y así crear un movimiento circular o “bucle que se retroalimenta” entre ciencia y sociedad. En la medida en que los hallazgos o teorías del científico son utilizados en escenarios sociales reales, la realidad se va transformando por acción de dichas teorías, así que las bases que dieron lugar a su elaboración cambian, y por tanto quedan sin sustento. El conocimiento además de ser relativo y por ende provisional, debería estar en permanente construcción y deconstrucción (Ibáñez, 1989), con el fin de hacer emerger “determinaciones socioculturales implícitas que vehiculan de forma acrítica” (p. 113), dotando al quehacer del profesional social de responsabilidad política, al tener que revisar continuamente la teoría y así desentrañar las formas sociales que se refuerzan o se repelen, y así saber a los intereses a los que sirve.

Narración y significado

Teniendo como telón de fondo las generalidades del construccionismo social, se focaliza la indagación en las narrativas y los significados como núcleos en los cuales se centra el presente estudio.

La concepción del lenguaje

¿Qué se entiende por lenguaje? Berger y Luckman (1979) lo definen como “el sistema de signos más importante de la sociedad humana... su comprensión es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana” (p. 55). Su función entonces, sería la de objetivar la experiencia en el curso de la vida, resaltando al mismo tiempo su carácter dinámico en la medida en que tiene lugar en un sinnúmero de interacciones sociales que difieren en contenido y forma.

La concepción del lenguaje desde una postura positivista como un reflejo, “una expresión externa de una racionalidad interna” (Gergen, 1997, p. 169), cambia hacia la concepción en la que el lenguaje es constitutivo de los individuos, no es un medio, se concibe como “una forma de relación” en sí misma (p. 203) que ayudada por el significado que surge en dicha relación construye sentido, se retroalimenta y se convierte en realidades determinadas que cambian constantemente.

Gergen agregaría: “La gente no verbaliza su experiencia; correspondería sostener más bien que sin las formas del lenguaje no se podría afirmar que se tenga experiencia alguna” (p. 148 y 149).

La importancia del lenguaje radica en la relación que se establece con el otro, de tal manera que las palabras no tendrían sentido en tanto no estén validadas por ese otro, Gergen lo expone de esta manera:

“Cualquier acción, desde la emisión de una sola sílaba hasta el movimiento del dedo índice, se torna lenguaje cuando los demás le confieren un significado dentro de una pauta de intercambios, y hasta la prosa más elegante puede reducirse a un sinsentido si no se le concede el derecho a un significado. El significado, pues, es hijo de la interdependencia. Y como no hay yo fuera de un sistema de significados, puede afirmarse que las relaciones preceden al yo y son lo fundamental. Sin relación no hay lenguaje que conceptualice las emociones, pensamientos o intenciones del yo.” (1997, p. 204).

Tal concepción del lenguaje, lleva a que elementos tradicionalmente comprendidos desde una naturaleza privada e individual, sean ahora de carácter social. Como un ejemplo de ello, se encuentra la memoria definida por las cánones tradicionales como: “el sistema mental para percibir, almacenar, organizar, alterar y recuperar información” (Coon, 1998, p. G-10).

La memoria desde el construccionismo “se convierte en una posesión social” (Gergen, 1997, p. 211), en la medida en que al querer hacer evidentes los recuerdos a uno mismo o a otros, es necesario utilizar el lenguaje “disponible” en la cultura, disponibilidad que pone límites “a lo que legítimamente se puede considerar un recuerdo” (p. 210).

La narrativa: premisas universales

Además del recuerdo, dentro del lenguaje existen otras formas de organizar las experiencias al ser contadas, una de estas formas es la narración. La razón por la cual las experiencias deben ser organizadas de algún modo es porque “en general, se está dispuesto a aceptar como “verdaderos” sólo los argumentos de vida que se acomodan a las convenciones vigentes”. (Ídem, p. 210). En un sentido más amplio, para algunos autores como Shankar, Elliott y Goulding, (2001, p. 3):

“Las narrativas son consideradas la manera fundamental por la cual estructuramos y damos sentido a nuestras vidas”.

Bal en su Teoría de la Narrativa (1990) define el texto narrativo como: “aquél en que un agente relata una historia con lenguaje, esto es, que se convierte en signos lingüísticos... (Sin implicar) que el texto sea la historia” –la historia puede ser la misma, contada en diferentes textos– (p. 13), la historia a su vez se concibe como: “una fábula presentada de cierta manera (o) una serie de acontecimientos lógicos y cronológicamente relacionados que unos actores causan o experimentan” (p. 13); se entiende entonces, que una historia se compone de cuatro elementos: acontecimientos, actores, tiempo y lugar.

El aporte realizado por Bal, comprende que las narraciones surgen desde un marco más amplio: la cultura. Bruner (1997) y Mishler (2005) son algunos de los que exponen esta tendencia y quienes sustentan la idea de la construcción de realidad a través de modos narrativos, que a su vez, otorgan sentido a las acciones.

Esta forma de abordar la cuestión de lo humano y lo social, reconociblemente alejada de la metodología científica positivista no alude a la particularidad y al reduccionismo. Según los presupuestos de Bruner, existen universales en cuanto a las construcciones narrativas de la realidad; características que posibilitan la vida dentro del entorno cultural. El autor presenta de esta manera, nueve formas en las que estas construcciones dan forma a la “realidad” demostrando el inevitable vínculo y diálogo entre el lenguaje, el pensamiento narrativo y el discurso narrativo, términos que se evidencian luego de abordar los universales expuestos a continuación, tanto así que desde esta perspectiva se hace imposible fijar una distinción clara entre los mismos.

El primer universal de las realidades narrativas se refiere a una estructura de tiempo cometido. La narración se encuentra siempre segmentada en etapas como

principios, finales y mitades de acuerdo a las situaciones primordiales que se presentan en estas; “el tiempo narrativo, como señala Ricoeur (1981, 1998) es tiempo humanamente relevante cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos, ya sea por los protagonistas de la narración o por el narrador al contarla” (citado por Bruner, 1997, p. 152). Los caracteres temporales se manifiestan en el intercambio de la acción; el pasado, el presente y el futuro se configuran en la narrativa.

Como segundo universal se presenta la particularidad genérica de las narraciones, al entenderse como una simple forma de actualización de estas (las narraciones) ya que todas encajan dentro de esquemas genéricos más amplios que la particularidad misma. De esta forma, desde la concepción del autor, el género se encuentra en el texto, en su argumento y la forma en que este es narrado, así como también se presenta para darle sentido a la narración, ya que de cierta manera ésta representa el mundo (Bruner, 1997).

La tercera premisa universal de las narraciones se fundamenta en que las acciones tienen razones. En este sentido, las narraciones tienen una razón de emerger ya sea por valores, creencias, sentidos, teorías u otros estados intencionales. A pesar que la acción narrativa surge de estados intencionales, estos no determinan el desarrollo de la acción ya que existe cierta libertad narrativa que el autor llama agencia; agencia que implica entonces la posibilidad de elección. Según Bruner (1997) “lo que se busca en la narración son los estados intencionales que hay detrás de las acciones: la narración busca razones, no causas. Las razones se pueden juzgar en un esquema normativo de las cosas” (p. 156).

El cuarto universal, la composición hermenéutica, es otro de los elementos que se ubican dentro de las narraciones. Esto implica que una narración tiene una interpretación única y particular, lo cual permite realizar una lectura acerca de lo que significa cada relato con las particularidades que lo conforman. En esta

medida se busca comprender en qué contexto emerge el relato, por qué surge y quién es el narrador. Se remarca la importancia del contexto en la producción de narrativas mostrando de qué forma el orden temporal (primer universal) es una función de dos elementos: las preferencias culturales y la situación natural del narrador.

Las propiedades específicas de las narraciones

Desde este marco, las narraciones se definen como un modo particular de organizar las experiencias que desempeñan funciones específicas. Para diferenciarlas de las formas de discurso, se deben explicitar las propiedades de las mismas.

En primer lugar, las narrativas tienen carácter secuencial, sus componentes (sucesos, estados mentales, acontecimientos donde participa el individuo) adquieren significado por el lugar que ocupan en la secuencia: en su trama.

Entonces, para comprender la narración se debe ser consciente de la secuencia de acontecimientos que conforman la trama, reconociendo a esta última como constructora de la narración y dando sentido a sus distintos componentes.

En segundo lugar, las narraciones se caracterizan por ser tanto reales como imaginarias. Desde esta perspectiva, es la secuencia de sus oraciones lo que determina su trama, no si proviene de referentes reales, o ficticios. Es la singularidad secuencial lo que carga de significado la narración.

La tercera característica de la narración es su posibilidad de construir diálogo entre lo que el autor califica como lo excepcional y lo corriente. Es el aparato narrativo el que hace posible lo que sale fuera de las convenciones, lo que no corresponde a lo canónico pueda entrar a negociarse como significado dentro de la cultura “Los relatos alcanzan su significado explicando las desviaciones de lo

habitual de forma comprensible, proporcionando la lógica imposible” (Ídem, p. 59). En cuanto a la conducta habitual, cuando ésta se presenta no surge una pregunta del por qué, es decir, no se buscan explicaciones ya que al caer en el plano de lo canónico los significados se explican por sí mismos.

Las narraciones constan también de un carácter dramático que según Burke mencionado por Bruner (1990, p. 61), se da por la presencia de desviaciones de lo canónico de orden de compromisos morales y valores.

Según el mismo Burke, la narración consta de un actor, una acción, una meta, un escenario, un instrumento y un problema. Desde sus características particulares, el valor de la narración radica, en que en ella se encuentra la construcción del tejido de la acción y la intención, ya que actúa como mediadora entre los componentes canónicos de las culturas y los componentes de las ideas, creencias deseos y esperanzas (Bruner, 1997).

En este marco, la psicología popular colabora por medio de la forma narrativa con la organización de las experiencias de dos maneras: por medio de la elaboración de marcos o esquematización y por medio de la regulación afectiva. Asimismo “La experiencia y la memoria del mundo social están fuertemente estructuradas no sólo por concepciones profundamente internalizadas y narrativizadas de la psicología popular sino también por las instituciones históricamente enraizadas que una cultura elabora para apoyarlas e inculcarlas” (Bruner, 1990, p. 68).

Las narraciones también son entendidas como una forma de utilización del lenguaje ya que adquieren su poder a través del uso de metáforas y figuras para dar cuenta de lo excepcional y lo corriente. Bruner hace mención acerca de cómo Ricoeur (Bruner, 1990) se refiere a dichas metáforas como la “metáfora de la realidad” (p. 69). De esta forma, al ser las narraciones concretas, al trascender la particularidad, se convierten en emblemas que no pueden ser entendidos a través de razonamientos lógicos ya que no se busca establecer qué significan sino cómo

se pueden interpretar. Estos significados interpretativos son metafóricos y contextuales en sí mismos.

Por esta razón, como comenta Bruner, para comprender la interpretación y elaboración de significados es necesario indagar con respecto a los metacontextos en los cuales se construyen y se transmiten.

Análisis narrativo

Existen diferencias en las formas en las que se abordan el análisis de narrativas en la investigación. Es así como Shankar (et al., 2001) y Riessman (2001) presentan aproximaciones desde diversas áreas de las ciencias sociales (algunos autores mencionados anteriormente): desde la psicología (Bruner, Mishler, Sarbin, Polkinghorne, Gergen y Gergen y McAdams principalmente), desde la sociología (Holstein y Gubrium, Ezzy, y Somers), en enfoques antropológicos (Behar, Rosaldo, Young, Ochs, y Capps), pasando por la socio-lingüística se encuentran Labov y Waletzky, autores que marcaron la pauta en el análisis narrativo, que aún en la actualidad se toman como base. Finalmente en otras áreas en donde se incluye el derecho, medicina –psiquiatría– (Kleinman), psicoanálisis y trabajos en educación y trabajo social (Riessman, Dean y Laird). De igual manera, la narrativa también ha ocupado la atención en un número significativo de estudios organizacionales (Barry y Elmes; Boje; Deuten y Rip; Dunford y Jones; Czarniawska, entre otros).

El significado

Existe un elemento que se menciona constantemente pero que no ha tenido un trato detenido: el significado, que ocupa desde el primer momento un lugar privilegiado por cuanto en él confluyen el lenguaje y la relación, lo cual se expresa en la frase de Gergen (1997). Hablar no es un signo externo de un estado interno, sino participar en una relación social. A partir del argumento de que el lenguaje

obtiene su significado de los usos que adopta en las relaciones, cabe concluir que la palabra humana es utilizada en actividades prácticas, como las de responsabilizar a otro, buscar un perdón, etc. (p. 216). “El concepto fundamental de la psicología humana es el de significado y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de los significados” (Bruner, 1990). La anterior afirmación se basa en la idea que para comprender al hombre, se debe comprender sus estados intencionales, ya que estos moldean sus experiencias y actos y es en la participación de dichas formas de estados intencionales con los sistemas simbólicos de la cultura, donde estos se conforman. Así, son los sistemas culturales de interpretación los que permiten que la vida tanto personal como interpersonal, sean comprensibles.

En esta línea, se puede afirmar que los actos de las personas son “inteligibles”, en la medida en que hacen parte de un sistema de significado, y éste a su vez es el producto de las relaciones que se sostienen (Ídem, p. 304). De igual forma, se comprende que los términos adquieren un significado determinado de acuerdo a la función que tenga dentro de un conjunto de reglas establecidas (Gergen, 1996, p. 77). En una esfera superior, el significado dentro de los juegos del lenguaje depende a su vez, del uso de dichos juegos en pautas culturales más amplias. En resumen, esta perspectiva aborda: “el significado como algo que deriva de intercambios microsociales incrustados en el seno de amplias pautas de vida cultural” (Ídem, p. 77). Entre otras de las características de los autores trabajados, el referente contextual que tanto Gergen, Bruner y Mishler mencionan, enunciada por el primero desde el lenguaje y la relación social y por los últimos desde la perspectiva cultural que toman la forma de negociaciones entre lo canónico y subjetivo y finalmente, la característica evidente que el significado es una construcción, que apela muchas veces a formas lingüísticas como la metáfora. De esta manera, una construcción que podría recoger algo de lo visto anteriormente, con respecto a los significados es la siguiente:

“En la vida social se han construido signos, símbolos, gestos, palabras, convenciones, que han permitido a los humanos definir el mundo y sus relaciones en interacciones mediadas por el lenguaje. Es en este lenguaje social en el que se evidencia, ratificada y perpetuada, que nos permite generar acuerdos culturales frente a las acciones que vivimos. La cultura es el vehículo por el que se logra el movimiento en el mundo social, de tal manera que se pueden entender las acciones de los otros, por medio del logro de acuerdos que otorgan un orden social establecido” (Cabello, 2000).

Como se ha esbozado a lo largo de este momento, se tienen diferentes construcciones en el marco epistemológico, que se hacen en torno a conceptos como significado y narración, tomadas como guía en la investigación (Gergen, Bruner y Mishler); en estas, se evidencian algunos de los presupuestos del construccionismo, entre los cuales se encuentra la inexistencia de verdades absolutas, antes bien, se hace partícipe de una realidad teórica alimentada desde muchas fuentes que dan cuenta de la complejidad del tema.

3.3.5. Diseño de los instrumentos: (*entrevistas, cuestionario, la narrativa*)

En América Latina las mayores producciones sobre R.S. se encuentran en México, Brasil y Venezuela, países en que las ideas de Moscovici se difundieron desde finales de la década del setenta. Si bien en estas investigaciones se encuentra la presencia de ambos polos, el énfasis mayor es el enfoque procesual (Banchs, 2000).

Sin embargo, es en Europa donde se concentra la producción mayor (más del 90% de las publicaciones) las cuales, en su gran mayoría, se perfilan más hacia el enfoque estructural (Ibáñez, op. cit). Como consecuencia de lo anterior, para el abordaje de las RS, las técnicas de investigación más utilizadas en América Latina son las de naturaleza cualitativa.

Las técnicas interrogativas

El análisis de la RS privilegia el análisis de los discursos y, por tanto, la entrevista abierta junto con el cuestionario, se convierten en las técnicas que mayormente se utilizan.

La entrevista

La entrevista en profundidad (E.P.) constituye una técnica de reiterados encuentros cara a cara con la investigadora/or y las/os informantes. Dichos encuentros están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras. Con esta técnica, la propia investigadora o investigador es el instrumento de la investigación y no el protocolo o guion de la entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bodgan, 1992).

Por lo anterior, si bien las características externas de la persona entrevistadora — el sexo, la edad, la apariencia física y social— y otras menos aparentes —actitud o personalidad y de aptitud o conocimiento de la materia— juegan un papel importante en el éxito de la entrevista, son otros los rasgos a los que se debe poner atención. La persona entrevistadora debe poseer una personalidad flexible y ser lo suficientemente perspicaz para evaluar críticamente la información que recibe, e indagar en busca de mayor claridad y exhaustividad en las respuestas.

Existen tres niveles relacionales que determinan el sentido del discurso que se genera a partir de la aplicación de la entrevista:

- El contrato comunicativo
- La interacción verbal
- El universo social de referencia.

El contrato comunicativo

Hace alusión al carácter paradójico de la entrevista: por un lado, se solicita por ser una forma de producir expresiones de carácter íntimo pero, por el otro, al producirse, dejan de ser íntimos. El establecimiento de un contrato de comunicación es, entonces, fundamental para el funcionamiento del dispositivo de comunicación, porque diluye o elude esta situación paradójica al remitir el uso de la información y la comunicación a un contexto exterior al propio encuentro, o sea, al informe escrito de la investigación en el cual se desbloquea y da salida a la misma situación de la entrevista (Alonso, 1998).

Lo anterior se traduce en que Entrevista en Profundidad (E.P.) se debe someter a las reglas de la pertinencia y a la renegociación permanente de las reglas implícitas y explícitas, lo cual no significa que los y las participantes conozcan con exactitud los objetivos de la investigación, por los posibles sesgos que de esta situación se podrían derivar. Sin embargo, es un imperativo que conozcan las condiciones de la investigación, sus fines y propósitos en forma general y los usos que, una vez finalizada la investigación, se le dará.

La interacción verbal

La interacción se fundamenta en la apertura de las personas a la comunicación y la aceptación de las reglas. El mínimo marco pautado es un guion temático previo, que recoge las temáticas que interesan a la investigadora o al investigador. No obstante, tal guion no está estructurado secuencialmente, pues lo que interesa es que, durante la entrevista, la persona produzca información sobre todos los temas de la investigación, pero sin inquirir sobre cada uno ellos en un orden prefijado.

El universo social de referencia

Más que analizar la situación particular de la persona entrevistada, este nivel relacional de la E.P. remite a la determinación central y lateral de las RS. Esto significa que, cuando se analiza el discurso elaborado por la persona entrevistada, su situación personal es vista a la luz del entramado social y cultural en la que está inserta, por lo que dicho análisis no se orienta por las características de su situación personal, sino por los condicionamientos ideológicos de su proceso motivacional típico.

Por lo anterior, y de acuerdo con Ibáñez (1988), cuando las personas revelan sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta las preguntas de la investigadora o investigador.

En este sentido, la entrevista se instituye y desenvuelve a partir de su capacidad para dar cuenta de la vivencia individual de la persona entrevistada (manifiesta o latente) y del sistema de marcadores sociales que encuadran su vida social. El discurso que se produce por medio de la entrevista es, por lo tanto, un relato en que la situación implicativa genera “una inversión de la persona”, que al verse en sí misma en la realidad observa el sistema de etiquetas sociales que la enmarcan (Alonso, op. cit.).

Métodos de identificación de la organización y de la estructura de una representación

Para la escuela del enfoque estructural poner en evidencia el núcleo central de la representación, es más fácilmente realizable desde las técnicas desarrolladas por este enfoque, que desde las técnicas clásicas (entrevistas y cuestionarios). Tal y

como se anotó en líneas precedentes, esta disyuntiva no está resuelta y por el contrario concita los intereses de quienes se dedican al estudio de la RS.

Según el enfoque estructural, todas sus técnicas se fundan en un solo principio: pedir a la persona que efectúe un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción (Abric, 1994, p. 64).

Esto permite, según los postulados de este enfoque, reducir en gran medida la parte de interpretación o elaboración de la significación del investigador o de la investigadora, y hacer así más fácil y pertinente el análisis de los resultados. No obstante, de acuerdo con lo anotado supra, esta postura está ignorando el carácter construido del conocimiento y por ende la imposibilidad de realizar investigaciones “neutrales”. De ahí que definir cuál método es mejor, sea una tarea bastante riesgosa y, en todo caso, infructuosa, pues no se trata de definir cuáles métodos son mejores que otros, pues los procesos de interacción social y del comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos como medibles (número de actores intervinientes, tamaño de los grupos, características o tipos objetivos, etc.).

Realizadas estas consideraciones se observan las técnicas desarrolladas por el enfoque estructural.

Técnicas de identificación de los lazos entre elementos de la representación

Construcción de pares de palabras

Consiste en solicitar a la persona, a partir de un corpus que ella misma ha producido (por asociaciones libres, por ejemplo), que constituya un conjunto de pares de palabras que, según su criterio, deben “ir juntas”. El análisis de cada par permite especificar el sentido de los términos utilizados por las personas (como en la carta asociativa), reduciendo la eventual polisemia.

Un término puede ser elegido varias veces y ello favorece la identificación de los vocablos polarizadores o términos bisagra asociados a múltiples elementos de la representación, que pueden ser los organizadores.

La recolección se completa, finalmente, con una entrevista y así, de esta manera, la lista de los pares revela el tipo de procedimiento utilizado por la persona, o sea, el tipo de relaciones que usó para asociar dos términos: similitud del sentido, implicación, contraste, etcétera.

Técnicas de jerarquización de los ítems

En las técnicas precedentes, el peso respectivo de los ítems en la representación, es de alguna manera identificado indirectamente por el análisis de los pares de palabras o de los reagrupamientos. A continuación se presentan dos técnicas que pretenden hacer emerger esta jerarquía incitando a la persona a producirla directamente, efectuando ella misma series sucesivas de tris.

Los tris jerarquizados sucesivos.

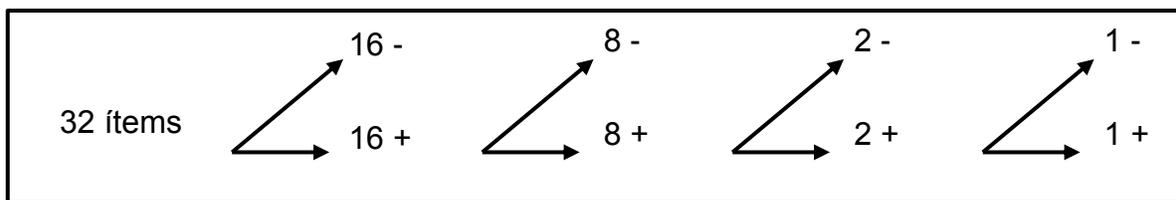
Debe recordarse que el análisis de la producción de asociaciones libres, consistía en cruzar dos informaciones: la frecuencia de aparición de un término y su rango en la producción. Recuérdese también la reserva de Abrieu (1994) concerniente a la utilización de este último índice, que supone que los ítems más importantes son citados en primer lugar cuando la persona asocia. Para suprimir esta dificultad se propone calcular el rango (valor de un ítem) a partir de una actividad de jerarquización de elementos realizada por la persona misma. A este proceso se le denomina técnica de “los tris jerárquicos sucesivos”.

El principio de la técnica consiste en recolectar, en un primer tiempo, un conjunto de asociaciones concernientes al objeto de representación estudiado. Se dispone así para un grupo dado, un conjunto de N ítems, entre los cuales se retendrán los

más frecuentemente producidos, teniendo la atención de elegir un número importante de ítems (en general treinta y dos) con el fin de disponer de un amplio corpus que contenga ítems poco frecuentes. En un segundo tiempo se propone a la persona esta lista de ítems, en forma de treinta y dos fichas correspondientes a los treinta y dos ítems, y se le pide que los separe en dos: un paquete con los dieciséis ítems más característicos del objeto estudiado, y un paquete con los dieciséis ítems menos característicos.

A partir de los dieciséis ítems más característicos retenidos por la persona, se debe repetir la operación: elección de ocho ítems más representativos y de otros ocho con los ítems menos representativos, y así sucesivamente con los otros más característicos, y después con los dos ítems seleccionados.

Figura 32. Técnica de elección de ítems



Fuente: Abric, Jean – Claude (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Representations*.

Esta técnica proporciona las ventajas propias del análisis de similitud y además da pie a una aproximación cuantitativa que permite comparar en grupos diferentes la importancia relativa de ciertos elementos de la representación.

Técnicas de control de la centralidad.

Una cantidad importante de técnicas hasta aquí presentadas permite identificar un cierto tipo de organización de la representación y, en algunos casos, ponen en evidencia los elementos centrales.

La verificación es una etapa privilegiada de este enfoque y con este afán se elaboraron recientemente técnicas de validación del núcleo central, con el fin de intentar confirmar la hipótesis de la centralidad.

Técnica de cuestionamiento del núcleo central.

La aplicación de esta técnica supone que los elementos constitutivos de la representación de un objeto o de una situación sean conocidos por medio de un estudio previo. Se elabora entonces una lista de los elementos sobre los que se plantea la hipótesis de que ellos pueden constituir el núcleo central de la representación. Posteriormente se presenta a las personas un pequeño texto inductor del que se ha verificado la correspondencia con su representación del objeto estudiado.

Se puede pasar entonces a la fase de control de la centralidad, siendo necesario para ello proporcionar una nueva información a la persona o, una información que pone en “jaque” el elemento estudiado (por ejemplo, luego de describir un buen grupo, se le informa que hay un jefe; estudio del elemento «ausencia de jerarquía» que destacaba como un ítem importante).

Se pide entonces a la persona si, teniendo en cuenta esta nueva información, su representación del objeto ha cambiado o no, o sea, si sostiene su rejilla de lectura. Poniendo sucesivamente en causa los diferentes elementos estudiados, se puede distinguir entonces el o los elementos cuyo cuestionamiento ocasiona un cambio de representación:

Son los elementos del núcleo central. Y aquellos cuyo cuestionamiento no provoca cambios: los elementos periféricos.

Técnica de inducción por guion ambiguo (ISA).

Moliner (en Abric, 1994) siguiendo la preocupación por la investigación acerca de los métodos y técnicas de identificación y verificación del núcleo central ha elaborado una técnica que permite detectar y controlar de manera conjunta los elementos centrales de una representación.

En su propuesta para la identificación del núcleo central, Moliner retoma el principio de que una representación es un proceso activo de construcción de la realidad y a partir de ello, presenta la técnica de inducción por guion ambiguo.

Consiste en proponer a la persona una descripción ambigua del objeto de representación en estudio. La ambigüedad del escenario propuesto resulta del hecho de que puede o no referirse al objeto de la representación y proporcionar así dos tipos diferentes de descripción. Es entonces el análisis y la comparación de esas descripciones lo que permitirá identificar los elementos centrales.

A continuación se describen las diferentes fases de esta técnica por medio del trabajo del propio Moliner acerca de la representación de la empresa en estudiantes (Abric, op. cit.):

1. En primer lugar se pide a las personas redactar un texto sobre su propia concepción de la empresa. El análisis del mismo permite advertir los ítems que reflejan las diferentes opiniones (en este ejemplo, se levantan catorce ítems).
2. Se construye entonces el escenario ambiguo que debe respetar dos reglas: 1) Nunca referirse explícitamente al objeto estudiado (en este caso la empresa); 2) No utilizar ninguno de los catorce ítems que reflejan las opiniones de las personas.
3. Ese guion ambiguo se presentará entonces a las personas bajo dos modalidades diferentes, haciendo referencia al objeto de representación: se concluye en un primer caso: “Es una empresa”, y en el otro “no es una

empresa” (de ahí la importancia de la ambigüedad del guion, que debe permitir esas dos formulaciones contradictorias).

4. Posteriormente se propone a las personas los catorce ítems identificados como característicos de la representación del objeto, preguntándole si el objeto presentado en el guion posee o no esas peculiaridades.
5. El análisis de las respuestas permite entonces extraer dos tipos de ítems:
 - Los ítems correspondientes a las características escogidas indiferentemente en las dos modalidades del guion (es una empresa o no lo es) y que no pueden por lo tanto ser considerados como específicos del objeto de representación. Estos son los elementos periféricos.
 - Los ítems que únicamente son escogidos en los casos en que se hace referencia explícita al objeto (la empresa) y no en la otra situación (no es una empresa). Esos ítems aparecen entonces como específicos del objeto de representación estudiado. Constituyen el núcleo central, puesto que ellos determinan la significación de la situación.

Técnica de los esquemas cognitivos de base (SCB).

A partir de un conjunto de pares de ítems surgidos de una asociación libre se estudiará el tipo de relación que esos términos sostienen entre sí, utilizando una lista de operadores de las relaciones, definidas y formalizadas, estando organizados esos operadores en familias denominadas esquemas cognitivos de base. Se puede delimitar así el tipo de relaciones que sostiene un ítem con otros elementos de la representación, estudiar el número más o menos importante de relaciones que lo unen a otros ítems definiendo su “valencia” y considerar que esa valencia define la importancia o la centralidad del ítem.

Además de que constituye una buena representación, el método de los SCB ofrece la ventaja de permitir con cierta facilidad una comparación entre dos representaciones según los tipos de relaciones y esquemas que movilizan.

3.3.6. Levantamiento de la información.

Métodos y técnicas de análisis

Análisis cualitativo según la Teoría Fundamentada⁹

Según Strauss y Corbin (1990) las metodologías cualitativas son, básicamente, una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos y son precisamente dichos conceptos los que permiten la necesaria reducción de la complejidad de la realidad social. Mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos es que se genera la coherencia interna del producto científico.

El método comparativo constante (MCC) —forma en que se conoce el procedimiento de la Teoría Fundamentada— constituye un método privilegiado para realizar el anterior proceso, justamente porque busca construir modelos teóricos acerca de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado.

Estos autores concluyen que una teoría fundada empíricamente deberá explicar al mismo tiempo de describir, lo que hace de esta metodología una alternativa indicada para el estudio de las RS, ya que permite tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura interna (aspecto explicativo). Sus procedimientos de análisis, efectivamente, permiten reconstruir las representaciones en dos etapas: 1) análisis descriptivo y 2) análisis relacional.

Por medio del primero se reconstruyen inductivamente categorías generales a partir de elementos particulares, así como contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de representaciones singulares. Al finalizar esta etapa se

⁹ El análisis cualitativo de las representaciones sociales por medio de la Grounded Theory se está llevando a cabo, fundamentalmente, en Venezuela en investigaciones dirigidas por la doctora Mariane Krause Jacob (1998). La investigación de Krause 1997 y la de Sotomayor (1998), dirigida también por Krause, evidenció lo amigable de este procedimiento con la teoría de las R S.

obtiene una descripción exhaustiva de los contenidos de las RS del grupo social investigado. Sin embargo, el aporte esencial de esta metodología se expresa en la segunda etapa, el análisis relacional. A través de éste se reconstruye la estructura interna de las RS, es decir, las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos (Krause, 1998).

Las etapas de análisis

Al aplicar los procedimientos de la Teoría Fundamentada, la investigadora o el investigador debe realizar una labor inductiva, disponiendo para ello de un diseño metodológico flexible que le permita integrar información inesperada y contrastar sucesivas hipótesis (Strauss y Corbin, op. cit.).

En esta metodología se trabaja con categorías emergentes, con lo cual se maximizan las posibilidades de descubrir aspectos acerca del objeto de estudio. La primera etapa es el análisis descriptivo, el cual consiste en construir códigos abstractos a partir de datos particulares. Para ello, el primer paso es la codificación de los datos obtenidos. La codificación incluye todas las operaciones a través de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y luego articulados analíticamente de un modo nuevo. Los conceptos y códigos generados a través de la codificación tienen un carácter provisional. Este tipo de codificación se denomina codificación abierta y su objetivo principal es abrir la indagación.

Para realizar lo anterior, el material a ser analizado, es fragmentado, a fin de examinarlo línea por línea. Cada unidad de sentido es conceptualizada y nominada, es decir, se le adscribe una “etiqueta verbal” que interprete el significado de la información recogida. Los conceptos obtenidos luego se agrupan en categorías, las que se organizan jerárquicamente. El producto final de este proceso inductivo será un conjunto de conceptos relacionados entre sí, que permite dar cuenta de las cualidades del objeto de estudio.

La estrategia que se aplica a los datos codificados es la comparación permanente o constante. Los resultados que se van generando a partir de estas comparaciones se registran verbal y gráficamente y se van desarrollando e integrando a medida que progresa el análisis. En esta etapa, así como en las sucesivas, es conveniente el uso de las notas de análisis para registrar las ideas que vayan surgiendo.

Por medio del análisis descriptivo se puede presentar todo el abanico de contenidos o significados implicados en una representación (todos los conceptos). Asimismo, este análisis permite identificar los principales componentes representacionales (las categorías principales) y organizar sus contenidos jerárquicamente. La segunda etapa es el análisis relacional o reconstrucción del núcleo figurativo. Este análisis incluye dos pasos sucesivos: la codificación axial y la codificación selectiva.

Su objetivo es establecer relaciones o conexiones entre los diferentes contenidos que arrojan los resultados descriptivos. Para el establecimiento de estas relaciones los autores de esta escuela metodológica proponen lo que han denominado “paradigma de codificación”, el cual contiene los siguientes elementos, en función de los cuales se podrán establecer las relaciones entre los contenidos representacionales: fenómeno, contexto de aparición, antecedentes, condiciones en las que varía; estrategias de acción e interacción de los y las actoras y las principales consecuencias.

El análisis intenso al que se somete una categoría en términos de las propiedades del paradigma de codificación se denomina codificación axial o desarrollo de categorías conceptuales. Es este el primer paso del análisis relacional y su objetivo es generar diversos modelos comprensivos sobre diferentes aspectos que se destacan en los resultados. El segundo paso de esta etapa es la codificación selectiva por medio de la cual se construye un modelo comprensivo general, que articula los aspectos esenciales de los resultados en torno a un fenómeno central.

Esto implica un mayor refinamiento analítico, el cual junto con la comparación constante, conlleva un proceso de reducción de categorías ya sea por descarte; por fusión o transformación en otras categorías de nivel conceptual superior.

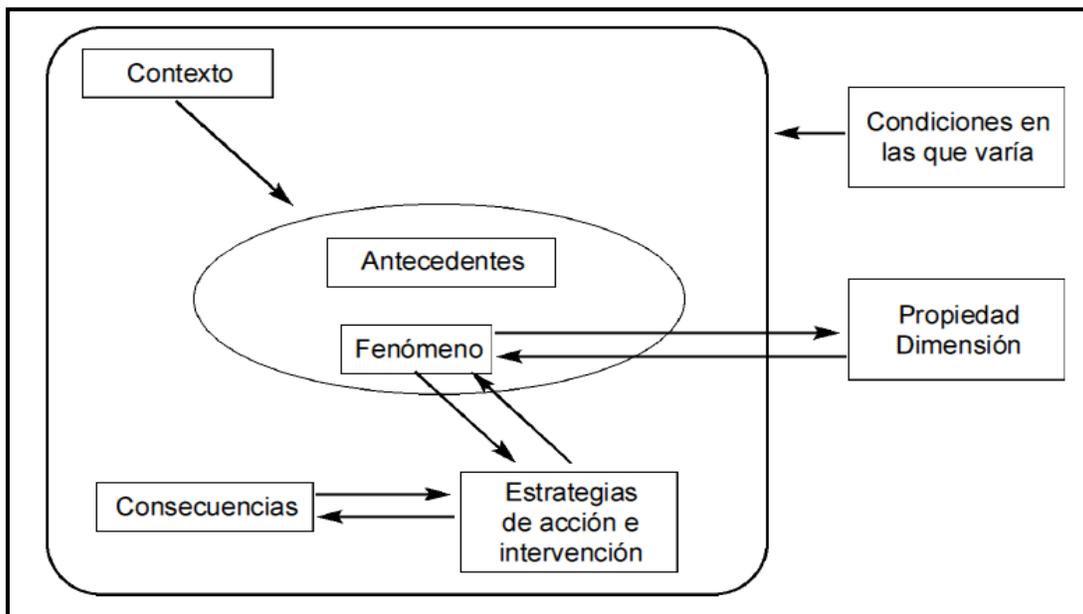
La identificación del fenómeno central constituye el eje significativo articulador del modelo y, aplicado a las RS, representa el núcleo central de éstas.

En resumen, el procedimiento de la Teoría Fundamentada implica las siguientes operaciones:

1. La codificación abierta: comporta dos momentos. El primero se refiere al tratamiento de los datos brutos, los cuales se comparan constantemente. Posteriormente se les asigna un código común a los fragmentos de una entrevista que comparten una misma idea, advirtiendo que en este momento cualquier interpretación es provisional.
El segundo es el desarrollo de categorías iniciales, es decir la búsqueda sistemática de las propiedades de la categoría. Es fundamental que ambos momentos se acompañen del registro de notas teóricas, analíticas e interpretativas. Este segundo momento es el puente con la siguiente operación.
2. La codificación axial. Significa el análisis intenso de una categoría en términos de los elementos del paradigma de la codificación, el cual a su vez implica el análisis de las propiedades de la categoría (antecedentes, condiciones en las que varía, las interacciones de los y las actoras, estrategias y tácticas de estos y consecuencias). La codificación axial permite develar las relaciones entre las categorías permitiendo, por lo tanto, avanzar hacia el paso siguiente que es la integración de categorías y sus propiedades.
3. La codificación selectiva: implica la integración de la categoría y sus propiedades, o sea, el proceso de reducción de categorías por descarte, por fusión o transformación conceptual en otras categorías de nivel

superior. El procedimiento, por último, sugiere el trazado de esquemas gráficos para facilitar no solo la descripción, sino también la explicación de los elementos que se relacionan alrededor del fenómeno que es objeto de estudio. En el plano de la teoría de las RS, dichos esquemas cumplen la función de visualizar los componentes que se organizan y jerarquizan alrededor del núcleo central de una representación social.

Figura 33. Identificación de la representación social a partir del análisis relacional.



Fuente: Krause, M. (1998) La reconstrucción de la estructura interna de las Representaciones Sociales a través de un análisis cualitativo descriptivo y relacional. En Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. La era de la psicología social. México- Francia: Universidad Autónoma Metropolitana - Leps- Ehess.

Análisis de procedencia de la información

Por sí sola permite una aproximación a los aspectos procesuales de una representación. Triangulada con el método comparativo constante (MCC), contribuye con la identificación del núcleo central y facilita la codificación axial (Araya, op. cit). El objetivo de esta técnica es detectar, independientemente del contenido expresado, los diferentes tipos de fuentes de información de las cuales procede un contenido. En lugar de intentar explorar “el qué dice”, se busca responder al “de dónde obtuvo la información” de lo que dice.

Al enfocar los datos de esta perspectiva, se pone el énfasis en los fundamentos y la forma de organización de las representaciones. Jodelet propone cuatro fuentes globales de procedencia de información extendidas en un continuum que va de lo personal a lo más impersonal:

1. Las informaciones procedentes de las experiencias vividas por las propias personas.
2. Las informaciones procedentes acerca de lo que las personas piensan, expresado en términos de roles.
3. Las informaciones obtenidas de la comunicación social y de la observación.
4. Las informaciones sacadas de conocimientos adquiridos en medios formales como los estudios, las lecturas, los medios de comunicación de masas.

Esta clasificación es elaborada por Jodelet (en Banchs, 1990) a partir de un estudio que realizó sobre la representación del cuerpo. Así la información proveniente de lo vivido resultó aquella en que las personas usaron pronombres personales (yo, mí, me, conmigo) o bien el indeterminado “uno” e igualmente por medio de algunos verbos como sentir, gozar, sufrir, etc. El sujeto de la oración es la persona misma. Por ejemplo, “a mí me gusta hacer el amor” (Banchs, 1990, p. 198).

La segunda categoría es producto de los papeles que las personas le atribuyeron al cuerpo como condición necesaria para la existencia y realización de sí mismas. En estos casos, el sujeto de la oración es el cuerpo. Por ejemplo, “el cuerpo es el medio a través del cual expresamos nuestra sexualidad” (Banchs, op. cit). En la tercera categoría el sujeto de la oración son los amigos y las amigas, la familia y la gente que se observa. Asimismo agrupa los contenidos procedentes de refranes y creencias populares. Por ejemplo, “cuando arriban sobran canas, abajo faltan ganas” (Banchs, op. cit).

En la cuarta categoría el sujeto es más abstracto, pues refiere a un concepto, una idea, una teoría, problemas de orden científico, moral, cultural, filosófico o técnico. Por ejemplo, “en nuestra cultura somos socializados bajo una represión de lo sexual”. Es posible que un mismo contenido adquiriera significados diferentes según se exprese, de manera más cercana o más lejana de la persona entrevistada.

Según la experiencia de Banchs (1990) estas técnicas parecen ser más aplicables para el estudio de los objetos que refieren aspectos íntimos o personales, ya que cuando respectan a entes abstractos, como por ejemplo los partidos políticos, las fuentes de información son casi siempre impersonales.

Si bien como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, el AC utilizo para el análisis de todo lo que se narró, converso y transcribió con cada miembro de los cuerpos académicos.

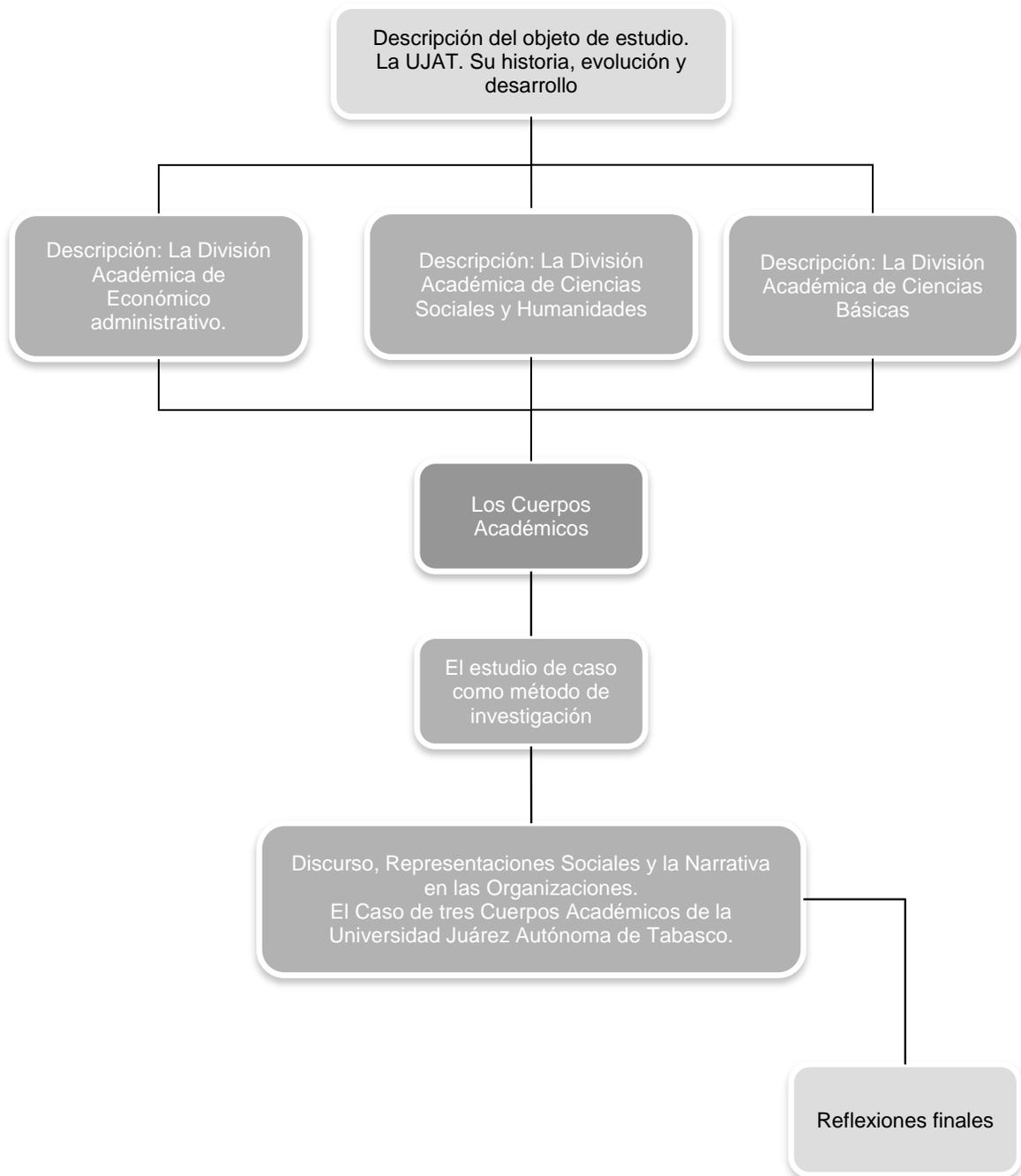
En general, la utilización del Análisis de Contenido —y, en general de otras técnicas— el investigador o la investigadora deberían tener presente que la metodología de recolección es un factor que, en buena parte, contribuye con el éxito de la investigación de las representaciones sociales.

El éxito logrado, se supedita a la identificación de la estructura y el núcleo central; se identificaron los lazos de las relaciones y la jerarquía entre los elementos; se pusieron en evidencia los elementos centrales, es decir los elementos que organizan y proporcionan su significación a la representación. Finalmente, el estudio de R.S. de los cuerpos académicos logro restituir la representación revelada en su contexto y captar los lazos entre la representación y el conjunto de los factores psicológicos, cognitivos y sociales que la determinaron. A continuación se detalla todo lo logrado durante esta investigación.

Capítulo IV.

Estudio de Caso

Figura 34. Mapa conceptual del capítulo IV.



Fuente: Elaboración Propia

Como se anotó al principio, este trabajo apunta hacia la comprensión de la constitución social de una organización teniendo el conocimiento de las narraciones que sus integrantes hacen y encarnan de ellas. En este trabajo se ha elegido a una organización llamada Cuerpos Académicos.

Tomando en cuenta de principio su existencia sin más, no se puede eliminar a priori la posibilidad de que su comprensión brinde elementos para conocer los cursos de acción institucionales e intrainstitucionales.

Captar el momento histórico y el momento discursivo de la organización coloca al sujeto ante la necesidad de comprender eventos cuya constitución tiene una naturaleza social amplia, pero cuya ocurrencia opera en enclaves acotados físicamente (Gergen, 1996).

4.1. Descripción del objeto de estudio. La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Su historia, evolución y desarrollo. Las Divisiones Académicas de: Económico administrativo, Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Básicas.

La narración histórica opera como una suerte de contexto que permite familiarizarse con la situación social del objeto de estudio, el estudio de caso. Ésta es comprendida aquí en su dimensión más amplia posible: la historia organizacional.

La situación puede concebirse a partir de diversos planos, que van desde la perspectiva macro hasta las unidades más microscópicas más inefables, desde un punto de vista analítico, para describir los hechos o encuentros sociales como interacciones conversacionales y organizacionales.

Lo único que pudiera extrañarse, sería la ausencia articulada o en desorden de los las coyunturas de voces, que pudieran articular el contexto histórico aquí narrado

con el interaccional, en su manifestación empíricamente más actual. En este tenor, reconstruir en un segundo orden y lo más probable un tercer orden descriptivo, la visión social en el que se narraron los antecedentes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), intentar acercarse más a la situación social en el que la narrativa se aplica.

Los datos que soportan este esfuerzo de contextualización histórica, fueron seleccionados de un grupo de textos sobre la historia de la UJAT, es decir, compilaciones de documentos de primera mano; otros, ni siquiera con una facturación historiográfica acabada, sino más bien notas más cercanas a los géneros de la semblanza a la crónica periodística, con una intención más evocadora y tendenciosa que sistemática (como algunas tesis de la Licenciatura en Historia y en Sociología).

La tarea no se ha reducido a la simple selección de datos. La selectividad entraña un proceso narrativo – o lo narrativo supone la selectividad-, es decir, encontrar lagunas historiográficas, zonas de vacío, datos dispersos en textos cuya intención temática no era ni por asomo la historia de la UJAT y que, sin embargo, contenían algunos elementos acerca de su contexto. Tras una adecuación retórica, estos datos, han podido adecuarse a la intención narrativa con una mayor o menor intención sistemática sin llegar al grado de la propuesta exquisita de la historiografía.

Por ello, en la evolución histórica se realiza en estilo narrativo, tratando de exponer los cambios estructurales de su organización académica, así como algunos componentes más representativos para comprender su crecimiento: la matrícula escolar en la perspectiva de la pirámide poblacional, la plantilla docente y el financiamiento que recibe de los gobiernos, federal y estatal. Pero sobre todo, la evolución del modelo organizacional académico que han utilizado impuesto o no, para generar y administrar el conocimiento. Y pensar teóricamente que la

llegada de la figura organizacional llamada Cuerpos Académicos es la cúspide de todo el eslabón histórico.

La investigación de los historiadores el Dr. Ortiz y el Maestro Valencia y agregados, de análisis organizacionales inmiscuidos por autor de este estudio, en torno a la evolución del Instituto Juárez a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en el periodo 1878 a 1995 que fue publicado en el año 1995, muestra de forma detallada los antecedentes de esta organización. A saber.

4.1.1. Su historia. Una perspectiva organizacional.

Las organizaciones académicas han enfrentado en la historia fuertes desafíos. Muchos de ellos emergen de dinámicos y problemas internos, que no han sido resueltos, pero otros provienen de cambios profundos en los entornos académicos y sociales históricamente determinados. En Tabasco, fue adquiriendo forma un patrón de valoración y, por tanto, de legitimación académica que comenzó a pautar la vida de las organizaciones. Cada evolución implicaba una nueva forma de legitimación de los grupos en el poder, a través de nuevos modelos académicos para organizar la generación y divulgación del conocimiento.

Los adelantos en la ciencia, el surgimiento de nuevas dinámicas generales en el mundo de las prácticas disciplinarias. Las nuevas formas de producción, distribución y usos del conocimiento que salieron históricamente en escena, son esfuerzos organizacionales que por un lado se hicieron para beneficiar ciertos grupos, otros esfuerzos para beneficiar el mercado y otros para beneficiar al pueblo, todos ellos ponen en entredicho muchos de los postulados en los que se funda la ciencia clásica: al servicio de la colectividad. Porque sin duda el mercado establece un dinámico y heterogéneo marco de interacciones sociales y simbólicas, que con gran fuerza ha irrumpido en las organizaciones académicas, impactando diversas facetas de su actividad históricamente determinada.

A continuación, se hace un recorrido histórico de los diferentes modelos organizacionales, para administrar y generar conocimiento desde los tiempos de nacimiento de las organizaciones académicas en Tabasco, con la ayuda de la sutil fortaleza de la posible historiografía.

Ortiz y Valencia, narran la evolución de la educación universitaria en Tabasco en tres momentos:

Así, parafraseando y resumiendo partes de la obra de Valencia y Ortiz (1995), complementada con otras fuentes de información, se presentan antecedentes y acontecimientos importantes de la historia de la UJAT, la cual, es diferente a la de las demás universidades de la época en el sureste, que nacieron en la época de la Colonia, ya que durante los siglos XVI y XVII, la provincia de Tabasco estuvo olvidada y abandonada e incluso marginada del plan de desarrollo virreinal, debido a las características de su ubicación geográfica en la región sureste del país; que definieron sus circunstancias socio-ecológicas, toda vez que sus amplias áreas selváticas y húmedas, determinan sus condiciones climáticas de extremo calor, así como su difícil acceso y lejanía respecto a las demás poblaciones del desarrollo de esa época.

No obstante, ya desde entonces, existían intereses mayúsculos en la riqueza de la región, para abastecer las arcas reales durante el largo período de dominación colonial. De ahí que las dificultades geográficas y climáticas, y el interés principal en la explotación de sus riquezas, provocaban que se hiciera caso omiso a las necesidades educativas de la población. Situación que derivó en la carencia de colegios, escuelas públicas, personas ilustradas o “letrados”, escribientes e intelectuales que promovieran el quehacer cultural.

Por esas fechas, en el siglo XVI y a principios del siglo XVIII, la clase minoritaria pero dominante (oligarquía y criollos) por su poder económico, político e ideológico, era la más instruida, principalmente enfocada en desarrollar

conocimientos y habilidades para la administración virreinal, así como aspectos geográficos y cartográficos; y en el otro extremo la mayoría desprotegida (mestizos, mulatos, negros, zambos, nativos, chontales, nahuatanes, zoques, choles y lacandonos), que en términos generales se consideraba “inculta y semibruta”, como consecuencia de su pobreza, sometimiento y pereza intelectual (Ortiz y Valencia, 1995).

Es hacia finales de la dominación española, como consecuencia del auge comercial, que los pudientes manifiestan preocupación por el quehacer cultural e intelectual, y los desprotegidos el deseo por ir más allá de la doctrina y así aprender a leer y escribir, por lo que, alrededor de 1770 con el objeto de instruir y castellanizar a indígenas se establecen las primeras escuelas públicas para impartir la “pública instrucción”. Este hecho sirvió como parte aguas para que el 27 de julio de 1811 a través del Dr. Cárdenas, se propusiera en la Corte de Cádiz que a partir de la existencia del obispado en Tabasco, se estableciera un colegio con dos niveles educativos: de enseñanza elemental como la ya citada “instrucción pública” y de estudios superiores para laicos y eclesiásticos. Esto trajo consigo desde el punto de vista organizacional, que en Tabasco las primeras instituciones representaran el nacimiento de ideas institucionalizadas que permitirían los constreñimientos externos que los individuos crean para estructurar y ordenar el ambiente.

Vendrían modelos mentales entendidos como las representaciones internas que los sistemas cognitivos individuales crean para interpretar su entorno¹⁰. Es decir, modelos impuestos para organizar y usar los conocimientos desde dos perspectivas: la primera de cómo enseñar y la segunda de cómo aprender.

¹⁰ Para Denzau y North (1994, p. 4), las ideologías son marcos compartidos de modelos mentales que poseen grupos de individuos, que les proveen tanto una percepción del ambiente como una prescripción de cómo tiene que estructurarse el ambiente.

Evidentemente, la repetición durante periodos prolongados en el tiempo de rutinas constituye el mundo de las instituciones. O como lo ha planteado North (1990), las instituciones son las reglas del juego en una sociedad o más formalmente, los constreñimientos u obligaciones creados por los humanos que le dan forma a la interacción humana; en consecuencia, éstas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico (Powell y Dimaggio, 2001, p. 18). Esta organización educativa vendría a definir formas de pensar y de hacer para la época.

A partir de la promulgación de la primera Constitución Política el 5 de febrero de 1825, cuando el Estado era prioritariamente territorio de agricultores y labradores, y solo había un escaso número de profesionistas sobrevivientes de la lucha de Independencia también, como durante la Colonia, se continuó impartiendo una educación elitista donde la clase explotada no tenía derecho a instrucción y era marginada a pesar de la igualdad jurídica y legal plasmada en la Constitución. Así, se considera que el primer paso firme del sector educativo tabasqueño fue la autorización del vicegobernador Marcelino Margalli, del uso racional del “residuo anual” para construir las “Escuelas de Primeras Letras de que se carecen” en todas las cabeceras municipales, lo que a final de cuentas propició que en 1826 se autorizara el colegio “San Juan Bautista” para instruir enseñanza superior en tres grados: gramáticos, filósofos y teólogos así como un establecimiento para la cátedra de Latinidad.

Así también durante los años 20 del siglo XIX, se fundó “La Sociedad Filantrópica de Tabasco” y muchos otros colegios, para mejorar el nivel de vida de la sociedad tabasqueña, pero también como contexto estratégico para imponer restricciones, diferencias, acotaciones y ser selectivos. Citando a Powell y Dimaggio:

“Si para los neoinstitucionalista que aceptan la elección racional las instituciones son importantes como elementos del *contexto estratégico*, ya que imponen restricciones al comportamiento basado en el interés personal,

es decir, definen o restringen las estrategias que los actores políticos adoptan en la lucha por alcanzar sus objetivos, para los neoconstitucionalistas más cercanos a las corrientes históricas y sociológicas las instituciones no sólo son el contexto, sino que juegan un papel mucho más importante en la determinación de la política” (Powell y Dimaggio, 1999).

Es decir, los grupos en el poder y con intereses particulares definieron las formas y modos de crear el conocimiento y organizarlo de manera institucional para definir la política de la época.

Así, apoyándose en las Leyes de Reforma recién promulgadas, los años siguientes sirvieron para consolidar los fenómenos socioeconómicos y culturales iniciados, entre ellos la marcha del sistema educativo. La población y sus necesidades crecieron, para con ello llegar a la década luminosa de los años 70 del siglo XIX, para entonces la instrucción escolar se extendía a nuevos espacios y de igual forma el terreno de la cultura a través del teatro, la música, el baile, etc.

Dentro de los primeros frutos de esta época, están “El Instituto Ocampo” (1875) para educación primaria y secundaria, también a finales de este año se establece para instrucción secundaria gratuita el “Colegio Juárez”.

1878 fue un año determinante, en Tabasco la línea educativa orientó el progreso, el orden y la paz, marcándose de manera concreta todo el discurso e ideología del Positivismo Comteano, es decir, el reduccionismo y el conductismo, en donde las instituciones como simple epifenómenos de la sociedad, la institución como una realidad incómoda para los estrechos supuestos de la microeconomía del estado.

Siendo gobernador Simón Sarlat, se expidió el Decreto para instituir el Consejo de Instrucción Pública para coordinar el desarrollo y funcionamiento de todo el sistema educativo, la normalización de los fondos destinados a la instrucción

primaria elemental y la reglamentación de la marcha de los planes educativos y se fundó la biblioteca pública. Así, dentro de ese marco referencial, histórico, socioeconómico y cultural, productivo y comercial, los anhelos y aspiraciones de generaciones de tabasqueños ilustres e ilustrados que anhelaron un colegio de estudios superiores en el Estado, se cristalizaban poco a poco. A raíz del acta con fecha 20 de octubre de 1877, a través de la cual se reiniciaban las gestiones para solicitar un colegio de segunda enseñanza, el 20 de febrero de 1878 se hace la solicitud formal por parte del gobernador al entonces presidente de la República Porfirio Díaz, haciendo referencia a las gestiones iniciadas en mayo de 1860, por el entonces gobernador Víctor V. Dueñas ante el presidente Juárez, mismas que ya habían sido aprobadas en abril de 1861.

Una vez que el Dr. Sarlat recibió la respuesta afirmativa, con base en la facultad que le otorgó el Congreso local, de establecer un Instituto de Enseñanza Secundaria, mediante el Decreto número 42 del 20 de enero de 1878, se le encomendó al licenciado Manuel Sánchez Mármol, la tarea de elaborar el Plan de Estudios y Reglamento Interior del plantel.

Exactamente el 12 de noviembre de 1878, la Cámara de Diputados integrada por Francisco Ghigliazza, Wenceslao Briceño, Pedro Francisco López, Aniceto Calcáneo y Candelario Vera; expidió el Decreto No. 105, mismo que sancionado por el Gobernador Constitucional Simón Sarlat, y refrendado por el secretario de Gobierno Candelario A. Vera, establecía en la capital del Estado (San Juan Bautista) un Instituto Literario y Científico, bajo la denominación de Instituto Juárez, destinado a impartir enseñanza secundaria o preparatoria y profesional; con la modalidad de estudiantes internos, externos y becarios o de gracia. Las razones del apelativo al Instituto Juárez resultan ser múltiples y justificadas pero se resumen en lo que acertadamente cita Manuel Sánchez Mármol: “Juárez es el hombre más grande de nuestra historia, honra de México y gloria de la humanidad”. Por su obra se expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Estado de Tabasco, atendió la urgente necesidad de mejorar y ampliar las vías de

comunicación del estado, decretó los precios de terrenos baldíos y sitios de ganado que se debían aplicar en la entidad, etcétera.

La publicación del Decreto de Establecimiento del Instituto Juárez, que el Órgano Oficial del Gobierno del Estado de Tabasco, La Reforma, apareció el 19 de noviembre; generó comentarios elogiosos y donativos por parte de jefes políticos, presidentes de ayuntamientos y miembros prominentes en los diferentes centros económicos, productivos y urbanizados; quienes al igual que la población en general atendieron la inauguración del Instituto Juárez el 1º de enero de 1879.

El instituto abrió sus puertas con las siguientes autoridades y catedráticos designadas por el ejecutivo el 24 de diciembre de 1878: Lic. Manuel Sánchez Mármol (Director), Lic. Serapio Carrillo (Prefecto y Catedrático de Latinidad), Lic. Arcadio Zentella (Secretario y Catedrático de Geografía e Historia Universal), Manuel Martínez Güido (Tesorero), León Alejo Torre (Profesor de Gramática Castellana y de Geografía e Historia Nacional), Manuel Foucher (Profesor de Gimnasia) y Antonio Figueroa (Profesor de Dibujo Lineal). Cuando se efectuó la apertura de cursos se tenía organizado el plantel y empezaba a operar con base en las funciones sustantivas asignadas. Las autoridades académicas y administrativas poco a poco se consolidaban en sus puestos, incrementaban sus responsabilidades y se volvía más compleja la operación del Instituto.

Este modelo de organización, de administrar el conocimiento y además generarlo, duró –según Ortiz y Valencia- casi 80 años, es decir, hasta 1958 aproximadamente, superando crisis y escollos, recesiones y depresiones, ascensos y auges. A lo largo de este período sus planes de estudio que iniciaron – como se menciona en párrafos anteriores- enmarcados con el mundo del positivismo Comteano, evolucionaron.

Como era de esperarse, el modelo organizacional de administrar el conocimiento tuvo sus consecuencias. A inicios de los años 20 del siglo XX, se produjo una

crisis sin precedentes en la Educación Superior del Estado, con la caída estrepitosa y violenta del Instituto que dejó de ser una Institución “oficial” para transformarse en colegio particular a cargo de la iniciativa privada (Paso de la administración de un grupo particular en el gobierno a un grupo particular fuera del gobierno), con lo que nacieron nuevas formas de control como la limitación a alumnos estudiosos de escasos recursos frente a quienes tenían posibilidades de pagar colegiaturas altas. Evidentemente, producto de los grupos en el poder de la época. Este modelo organizacional excluyente, determinó un cambio organizacional e implicaría un retroceso a futuro, porque el consenso normativo para proponer que la marginación de un interés en beneficio de otros afecta la capacidad de supervivencia de la organización en el largo plazo (Preston, 1990).

Bajo el anterior modelo de administrar no se maximizaba la riqueza, sino intervenían criterios como el altruismo o limitaciones autoimpuestas que modificaban de manera sustancial los resultados de las elecciones que hacía la gente.

La nueva etapa académica del Instituto Juárez descansó en la estructura didáctica del nuevo Plan de Estudio expedido junto al Reglamento Interior en julio de 1919. A través de este plan, operado a partir de agosto del mismo año, se ponía en práctica, el concepto de coeducación. Concepto que consistía en la enseñanza mixta y simultánea de hombres y mujeres en la misma aula, en los niveles de estudio de enseñanza normal, preparatoria y profesional; lo que posteriormente también se extendió a niveles inferiores y elementales. Esto no duro mucho.

Se da un nuevo el institucionalismo en la nueva idea de administrar (es evidente un giro cognitivo) en relación a la construcción de una *teoría de la acción práctica*:

“El nuevo institucionalismo se basa, en el *nivel micro*, en lo que hemos llamado una teoría de la acción práctica. Nos referimos al conjunto de principios orientadores que reflejan el giro cognitivo que han dado las

Ciencias Sociales contemporáneas en dos sentidos. En primer término, el trabajo reciente en la teoría social acentúa la dimensión cognitiva de la acción, de una manera mucho más extensa de lo que Parsons hizo y, al hacerlo, demuestra la influencia que sobre él ha tenido la *revolución cognitiva* de la psicología. En segundo lugar, este trabajo se aleja de la preocupación de Parsons por los aspectos racionales, calculadores, de la cognición para concentrarse en los procesos y esquemas preconscientes, tal como entran a formar parte del comportamiento rutinario, dado-por-hecho (la actividad práctica); y para retratar la dimensión afectiva y evaluativa de la acción como algo íntimamente acotado por lo cognitivo y en algún sentido subordinado a él (Powell y DiMaggio, 1991, p. 22).

Se trata entonces, citando a Romero (1991), de entender eso llamado cultura, como un sistema de mapas cognitivos que encausan las decisiones humanas. En este sentido, en 1924, durante el ejercicio del gobernador Tomás Garrido con una forma diferente cognitivamente hablando y con un nuevo modelo organizacional, retira el nombre de Centro Oficial de Estudios Superiores, dependiente del Ejecutivo Estatal, transformándolo de esa manera en Instituto Particular de Estudios Secundarios, exclusivamente hasta el 16 de septiembre de 1928, cuando nuevamente pasó a ser oficial para impartir la enseñanza normal, el nivel de enseñanza primaria, estudios de secundaria y enseñanza superior.

De la misma forma, inicia de manera lenta y gradual el proceso de recuperación del Instituto, mismo que se afianzó con el arribo del maestro Francisco J. Santamaría a la gubernatura en enero de 1947 y una serie de cambios que promovieron el desarrollo urbano del estado de Tabasco.

1958 fue un año coyuntural en la historia contemporánea de México, definida a partir de un proyecto único llamado “desarrollo estabilizador”, que influía en las diferentes regiones del país; por lo que el año del 58 también fue coyuntural para Tabasco.

En ese tiempo, Adolfo Ruiz Cortines entregó la presidencia de la República al Lic. Adolfo López Mateos, y Carlos Alberto Madrazo Becerra fue electo Gobernador del Estado. Las miradas del interior y exterior del país estaban puestas sobre Tabasco, la infraestructura de la región potencializada, comenzaba a reflejar grandes oportunidades que sólo serían bien aprovechadas por tabasqueños formados profesionalmente en la medida de las responsabilidades que representaban tales cambios. De esta manera, a partir de 1958, el presupuesto destinado a la educación del estado se incrementó, lo que influyó en el crecimiento y formación de nuevos centros escolares.

El instituto Juárez, que con mucho esfuerzo había sobrellevado la década de 1948 a 1958 también recibió un presupuesto mayor, con la mira a que éste cumpliera con las exigencias de los tiempos de cambio que prevalecían en ese entonces, por lo que, la fundación de la Universidad Juárez de Tabasco, el 20 de noviembre de 1958, representó la culminación de la transformación del sector educativo de Tabasco, que las circunstancias exigían, además de la visión de sus liderazgos y de manera particular el Instituto Juárez, mismo que al transformarse en Universidad consiguió trascender hasta la fecha.

El primer año de la Universidad Juárez de Tabasco, transcurrió paralelo al primer año de la administración del Lic. Carlos A. Madrazo Becerra, quién en síntesis, transformó significativamente a Tabasco. El señalamiento general de los cambios que vivía la sociedad tabasqueña de la época, permite plantear que la organización del conocimiento, las formas y los modos de administrarlo en la Universidad, tanto en su planificación como en su práctica, se dio dentro del marco de las nuevas necesidades que se gestaban en el entorno local.

El funcionamiento concreto de las escuelas de Jurisprudencia, Medicina, Veterinaria, entre otras, tenía una relación directa con los procesos que se generan en los diversos sectores de la sociedad, consolidándose una interrelación en torno a lazos muy estrechos entre universidad y sociedad.

Es decir, se vislumbra la posibilidad de un modelo de organizar y producir el conocimiento en la universidad con la aproximación al Triángulo de Sabato, como un modelo de política científico-tecnológica que postula que para que realmente exista un sistema científico-tecnológico es necesario que el Estado (como diseñador y ejecutor de la política), la infraestructura científico-tecnológica (como sector de oferta de tecnología) y el sector productivo (como demandante de tecnología), estén relacionados fuertemente de manera permanente. Estas son las interrelaciones del triángulo. (Martínez, 1996)

Se empieza a ver la relación existente entre el sector Estado y su coherencia entre la política implícita y la política explícita, con los diversos ministerios y organismos autónomos, etc. Es decir, como lo plantea Sabato en su triángulo.

La idea del triángulo fue propuesta por John Kenneth Galbraith y desarrollada como modelo de política científico-tecnológica por Jorge Alberto Sabato.

En sus inicios, la administración de la Universidad tuvo problemas de índole económico: carencia de equipos, espacios inadecuados, falta de personal docente, falta de subsidio, entre los más sobresalientes; lo que ocasionó que Gurría Urgell dejara la rectoría en julio de 1959 en manos de Mario Brown Peralta quien permaneció en el cargo hasta 1961.

Acontecimientos importantes para la vida de la Universidad ocurrieron en estos años, en 1959 destaca la creación del lema “Estudio en la Duda, Acción en la Fe” y el escudo de la Universidad por la maestra Carmen Sosa Martínez, además de la apertura de la Escuela de Artes, en 1960.

En enero de 1962, la rectoría pasó a manos del licenciado Fernando Álvarez Villa y con él, dio inicio la construcción de la Zona de la Cultura. Este proyecto formulado desde 1960 se ubicó a 3 Km. del centro de la ciudad sobre la carretera Villahermosa-Frontera, lugar en donde también fue trasladado el “Juchimán”

símbolo de la Universidad que adornaba el Instituto Juárez hasta entonces. Así que, finalmente el 27 de febrero de 1964 el presidente Adolfo López Mateos inaugura la Zona de la Cultura, donde empezaron a operar las diferentes escuelas de la Universidad salvo la de Derecho, que se quedó en las instalaciones del Instituto Juárez y la de Medicina, en los terrenos anexos al Hospital Civil “Dr. Juan Graham Casasús”; además desapareció la Escuela de Ingeniería Petrolera que funcionaba en Macuspana.

A partir de la década de los 60's del siglo XX, en las universidades mexicanas se generaron una serie de procesos: la participación y preocupación estudiantil por los problemas universitarios, se dio con posturas de reivindicación social; la matrícula estudiantil aumentó y con ello, las necesidades educativas; por lo que, tales fenómenos conformaron hechos y relaciones que constituyeron una realidad histórica, donde las universidades se convirtieron en espacios críticos de la realidad nacional que con el devenir de los años han influido en la realidad actual del país.

Por su parte, la universidad tabasqueña experimentó de 1967 a 1973 un momento de transición y de reacomodo de ideas, de posturas prácticas, de orientación y generación de proyectos. El 3 de febrero del 1967 el Gobierno del Estado a cargo de Manuel R. Mora otorgó la autonomía a la Universidad Juárez de Tabasco, para en adelante llamarla Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Ese mismo año diversas acciones se encauzaron para resolver los problemas económicos de manera que, a partir de entonces, el presupuesto para la Universidad se incrementó.

Además, en este período resaltan movimientos estudiantiles, cambios en las autoridades universitarias, la creación de la escuela de Odontología y la reestructuración de la Ley Orgánica de la Universidad.

Se empiezan a dar nuevas formas evolutivas de organizar las cosas, revisando la definición de innovación de Schumpeter (1911), que hacía referencia a cualquier “combinación nueva de conocimientos existentes”, y en la que por tanto cabía innovación no tecnológica, como la derivada de nuevas o mejores formas organizativas y fuentes de materias primas o de la diversificación de mercado. Nuevas formas cognitivas aplicadas empíricamente. Se buscaba ser más eficientes.

Las circunstancias que motivaron la construcción teórica y la puesta en práctica de modelos educativos durante la década de los 70's del siglo XX, respondían a la estructura político-social de México. Los hechos conflictivos del 68 y los subsecuentes, develaron un sinnúmero de problemas y carencias en los centros de educación superior; demostrando que la universidad mexicana necesitaba reorganizarse, “modernizarse” reformarse, y adecuarse a las nuevas perspectivas de desarrollo nacional, por lo que, el entonces Rector, Ing. César O. Palacio Tapia elaboró el “Proyecto de Aplicación Inmediata para la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, el cual se sustentaba en nuevos planes y programas de estudio aplicados con una eficiente planta de profesores. Asimismo durante su ejercicio se gestó la Escuela de Ciencias de la Educación y la Escuela de Veterinaria.

Este modelo de transición continuó desarrollándose durante el ejercicio del Dr. Beauregard Cruz, quien ocupó la Rectoría de la UJAT de 1976 a 1979. La renuncia del Dr. Juan José Beauregard Cruz al cargo de rector de la UJAT en octubre de 1979, generó una serie de cambios repentinos en los espacios universitarios, mismos que estuvieron perneados por la crisis económica agudizada que vivía México en aquellos días, y que situó a los centros de educación superior en un sinnúmero de dilemas; cambios que se expresaron en las funciones y actividades de la Universidad, en las decisiones gubernamentales locales, en las situaciones conflictivas surgidas del crecimiento de la matrícula estudiantil, así como del número de empleados académicos, de intendencia y

administrativos. Esta época de la UJAT se vio ampliamente influenciada por la ANUIES, cuya acción se daba dentro de los lineamientos de “La Planeación de la Educación Superior en México”.

En esta relación compleja entre constreñimientos formales e informales se crean relaciones simbióticas entre los actores y las instituciones mismas, al grado de que incluso los objetivos de los actores resultan modelados por el entorno institucional. La influencia de la ANUIES es determinante.

En ese marco general, la intencionalidad desplegada por el Estado hacia los centros universitarios formó parte de un proyecto que pretendía administrativamente, establecer una relación directa entre las actividades de la Universidad y el aparato productivo de cada región. Así se observa que, el 24 de octubre de 1980 quedaba debidamente registrado el Sindicato de Profesores e Investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (SPIUJAT).

La intención de crear nuevas formas organizacionales (Heidebrand, 1989) ligadas a la propuesta del modelo de organizar, crear y administrar el conocimiento de la triple hélice que se refiere a la relación de los sectores academia, industria y estado, empezó a vislumbrarse, aunque no fue sino hasta mediados de los años noventa que se comienza a hablar masivamente de la importancia de fomentar las interacciones dinámicas entre estos tres sectores para acceder a la innovación y al desarrollo económico de las sociedades universitarias, fue el Profesor Henry Etzkowitz quien estudió la importancia de unir la academia, la industria y el estado en las actividades económicas para mejorar con constancia el desarrollo de la región. La triple hélice provee una forma ideal para que la universidad tradicional se desarrolle en universidad emprendedora.

En este proceso la SEP apoyó a la UJAT para impulsar el Proyecto de Excelencia y Superación Académica, cuya formulación inició en 1982, con un equipo interdisciplinario de profesores y especialistas en planeación que integró el

entonces rector Josué Vera Granados, implantándose la organización matricial a partir de 1984 en un proceso de cambio estructural cuyo marco legal concluyó en 1987, con la aprobación y publicación de la nueva Ley Orgánica de la UJAT. Este proyecto fue el primer Plan Institucional de Desarrollo de la UJAT, que a la vez generó el diseño y puesta en marcha de un nuevo modelo universitario y una nueva forma de organización.

El recorrido de encontrar nuevas formas de organización en la UJAT. Montañó en su análisis del debate actual con respecto a la modernidad organizacional, trata de resaltar el concepto de racionalidad local (1993). Es decir, las iniciativas e ideas en el surgimiento y evolución de esta organización; la racionalidad local fue determinante.

Por otro lado, parte del reconocimiento de que las nuevas formas de organización emergen y son resultado de la transición de un estado de desarrollo a otro (Heyderbrand 1989, p. 323). Este autor hace énfasis en la flexibilidad burocrática, post- burocracia y la organización tecnocrática.

Al igual que Clegg (1992), Heyderbrand (1989) reconoce la existencia de una cultura corporativa en donde se considera a las organizaciones de trabajo desde el punto de vista de un sistema de variables estructuradas (tamaño de la fuerza de trabajo, objeto de trabajo, métodos de trabajo, división del trabajo, control del trabajo y, propuesta y control).

La delineación anterior de variables sugiere la factibilidad de diagnosticar la emergencia de nuevas formas organizativas. Para Heyderbrand estas nuevas formas de organización son nuevas formas de organizaciones orgánicas pequeñas (Institutos, Escuelas, Divisiones Académicas, etc.), que son subunidades de organizaciones más grandes, y que su producción está integrada por computadoras, y es dirigida por especialistas, profesionistas y expertos, que

trabajan en una estructura descentralizada orgánica, de grupos de proyecto. Nuevas formas orgánicas (Heydebrand, 1989).

Siguiendo con la revisión, como resultado del establecimiento de la organización matricial las escuelas y facultades de la UJAT se transformaron en Divisiones Académicas, cuya particularidad es la integración de licenciaturas y programas académicos por áreas del conocimiento. A su vez, las Divisiones Académicas se integraron en Unidades Académicas ubicadas en tres regiones del Estado, la Unidad Centro, la Unidad Chontalpa y la Unidad Sierra. Por ese entonces, en 1985 y 1986 se crearon dos nuevas licenciaturas, la licenciatura en economía y la licenciatura en informática administrativa.

El Proyecto de Excelencia y Superación Académica en proceso de consolidación en 1987, retomó nuevas orientaciones cuando en enero de 1988, llegó a la Rectoría de la UJAT, Fernando Rabelo Ruíz de la Peña, principalmente porque conforme fueron concluyendo sus periodos los directores generales de unidad, las Unidades Académicas fueron desapareciendo, concentrándose la conducción de las Divisiones Académicas en la Rectoría. Durante este periodo, en el ámbito académico, en 1990 el H. Consejo Universitario aprobó cinco nuevas licenciaturas: Arquitectura, Manejo de Recursos Naturales, Idiomas, Psicología, y Nutrición; además de las especialidades en docencia, Administración Pública, Contribuciones Fiscales y Finanzas.

De igual manera, el H. Consejo Universitario aprobó en 1991, la creación de la División Académica de Educación y Artes de la Unidad Centro, la cual quedó integrada por las Licenciaturas en Comunicación, Ciencias de la Educación e Idiomas, además de los Talleres Culturales y el Centro de Enseñanza de Idiomas. Ese mismo año se otorgaron por primera vez las Becas al Desempeño Docente a los maestros universitarios más destacados.

El segundo periodo rectoral de Fernando Ruiz de la Peña de 1992 a 1995, la UJAT se desarrolló inmersa en los embates políticos del Estado, el surgimiento del Partido de la Revolución Democrática y los desaciertos del entonces gobernador Salvador Neme Castillo, lo llevaron a que fuera relevado de la Gubernatura precisamente en 1992, año en el que asume el gobierno Manuel Gurría Ordoñez para concluir los últimos tres años del periodo 1988 – 1994, acontecimientos que no permitieron la UJAT, una aplicación puntual a las políticas y programas nacionales. A la par de estos acontecimientos en el gobierno federal, se impulsaba el estado evaluador y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo evolucionaba el “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994”, cuya característica con relación a las universidades estatales, fue la incorporación a través de la CONPES de los primeros programas concursables como el FOMES.

A partir de 1995 inicia el periodo de gobierno de Roberto Madrazo Pintado, y en 1996 el periodo rectoral 1996 - 2000 en el que asume la Rectoría Freddy Priego Priego, cuya administración se caracterizó por dar continuidad a los esfuerzos realizados en el periodo rectoral anterior.

Durante esos años el gobierno federal reafirmaba el modelo de coordinación de la educación superior basado en la evaluación y las políticas y programas nacionales de educación superior, que buscaba promover la calidad de las UPES, mediante procesos de evaluación y acreditación de los programas académicos y de los profesores investigadores. De esta forma el trabajo de organismos creados con ese fin como el COPAES, los CIEES y el CENEVAL, y programas como el PROMEP, realizaban su trabajo de evaluación en las UPES.

Así fue como en 1997, se amplía el servicio educativo y con el apoyo del gobierno del estado, se llevó a cabo el proyecto de un nuevo campus de la UJAT, denominado Extensión Universitaria de los Ríos, el cual fue ubicado en el municipio de Tenosique, donde hoy se imparten las carreras de Licenciatura en

Informática Administrativa, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Acuicultura, y la Licenciatura en Derecho con el Sistema Abierto y a Distancia.

El inicio del siglo XXI en Tabasco, estuvo marcado por la cancelación de las elecciones en que había triunfado como Gobernador para el periodo 2000 – 2006 Manuel Andrade Díaz, razón por la cual se creó un gobierno interino de un año, en el que Enrique Priego Oropeza condujo los destinos de Tabasco de 2000 a 2001, organizando nuevas elecciones. A la par de estos acontecimientos políticos Jorge Abdó Francis arribó a la Rectoría para el periodo año 2000 - 2004, la Universidad enfrentó el nuevo milenio ofreciendo 33 licenciaturas, 17 especialidades, 10 maestrías y la carrera de Enfermería en el nivel técnico superior. Con una matrícula cercana a los 27,000 alumnos, que acudían a las diversas Divisiones y a los Centros de Extensión Universitaria, y una plantilla de docentes conformada por alrededor de 1,500 profesores. Durante este periodo rectoral se creó la maestría en Administración Pública y el Doctorado en Derecho.

Respecto a las políticas y programas de educación superior, tuvieron una promoción moderada y algunos profesores accedieron al PROMEP. Se crearon cuerpos académicos, iniciando su formación de manera incipiente y con poco convencimiento por parte de los profesores investigadores.

Es destacable bajo la perspectiva del nuevo institucionalismo sociológico en el análisis organizacional, las formas en que se fue estructurando la UJAT en relación a la acción y se hizo posible el orden, mediante sistemas compartidos de reglas que a la vez limitan la tendencia y la capacidad de los actores para optimizar, y privilegiar algunos grupos, cuyos intereses son asegurados por las recompensas dadas de forma institucional.

Las instituciones o establecimientos en términos de Clark (1991) que definen sus visiones y misiones estratégicas, que impulsan formas de trabajo participativas, cooperativas, colegiadas de participación y decisión académica, que introducen

sistemas de información y control para hacer más eficiente la administración, tendrían un mejor funcionamiento. Una organización así, facilitaría los nuevos modelos de generar y administrar el conocimiento (Cuerpos Académicos) porque hacen uso eficiente de las oportunidades abiertas por los instrumentos de política pública históricamente dada. La historia determinó en mucho.

Hasta antes de la gestión de la Mtra. Candita Gil, la institucionalización establecía un carácter organizacional único cristalizado mediante la preservación de las costumbres y los precedentes (Selznick, 1949), en donde los logros no eran trascendentales para la evolución de esta organización.

Hoy, la UJAT es la más grande y prominente universidad en el estado de Tabasco. Durante el año escolar 2007-2008 la universidad admitió 35,271 estudiantes y tiene un staff de maestros arriba de 2,000. En el mismo año escolar la universidad ofreció licenciaturas en 36 disciplinas, maestrías en 25 áreas, 2 doctorados, y 17 certificados de especialidades en diferentes áreas, mayormente en el área de medicina. La universidad ofrece licenciaturas en Leyes, Administración, Educación, Ingeniería, Medicina, Arquitectura, Enfermería, además de otras 30 áreas de estudio.

Ubicación

Los Campus Universitarios están localizados mayormente en áreas urbanas, están distribuidos en nueve campus, seis en la capital Villahermosa y tres en la ciudad de Cunduacán. También hay un programa de extensión, formalmente llamada, División Académica Multidisciplinaria de los Ríos, que opera en la ciudad de Tenosique. Las oficinas centrales de la Universidad, así como el Campus principal, están ubicados en avenida Universidad s/n Zona de la Cultura, Villahermosa, Tabasco. En ese campus esta la División Académica de Educación y Artes y la División Académica de Ciencias Económico Administrativas. La División Académica de Ciencias Biológicas, División Académica de Ciencias de la Salud,

División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, y la División Académica de Ciencias Agropecuarias, están ubicadas en otros campus en la ciudad de Villahermosa. La División Académica de Ingeniería y Arquitectura, División Académica de Informática y Sistemas, y la División Académica de Ciencias Básicas, están ubicadas en el municipio de Cunduacán.

El 28 de Agosto del 2007, La universidad fue reconocida como una de las mejores 13 universidades de México por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Solo un año antes durante el 2006-2007, La universidad había sido reconocida como una de las mejores 16 universidades del país por la SEP. El reconocimiento del 2007, así como el del año anterior, fue hecho para reconocer el plan estratégico de la universidad, el cual llevó a la universidad a alcanzar los estándares requeridos de una institución universitaria a nivel Nacional e Internacional.

Oferta Educativa

Las Licenciaturas que ofrece la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en sus diferentes Divisiones Académicas son:

División Académica	Programas académicos
<i>Ciencias Biológicas</i>	Licenciatura en Biología Licenciatura en Ecología Licenciatura en Ingeniería Ambiental
<i>Educación y Artes</i> Edificio de la División Académica de Educación y Artes (DAEA)	Licenciado en Ciencias de la Educación Licenciatura en Comunicación Licenciatura en Idiomas Licenciatura en Desarrollo Cultural
<i>Ingeniería y Arquitectura</i>	Ingeniero Civil Ingeniería Eléctrica y Electrónica Ingeniería Mecánica Eléctrica Ingeniería Química Licenciatura en Arquitectura
<i>Ciencias de la Salud</i> Escuela de Ciencias de la Salud, ubicada en avenida Gregorio Méndez	Licenciatura en Médico Cirujano Licenciatura en Cirujano Dentista Licenciatura en Psicología Licenciatura en Nutrición Licenciatura en Enfermería Enfermería (semipresencial) Nivel Técnico Curso Complementario de Licenciatura en Enfermería
<i>Ciencias Sociales y Humanidades</i> Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades	Licenciatura en Derecho Licenciatura en Historia

	Licenciatura en Sociología
<i>Informática y Sistemas</i>	Licenciatura en Informática Administrativa Licenciatura en Sistemas Computacionales Licenciatura en Telemática Licenciatura en Tecnologías de la Información
<i>Ciencias Económico Administrativas</i>	Licenciatura en Administración Licenciatura en Contaduría Pública Licenciatura en Economía Licenciatura en Relaciones Comerciales
<i>Ciencias Básicas</i>	Licenciatura en Ciencias Computacionales Licenciatura en Matemáticas Licenciatura en Física Licenciatura en Química
<i>Ciencias Agropecuarias</i>	Ingeniería en Agronomía Ingeniería en Acuicultura Ingeniería en Alimentos Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia
<i>Multidisciplinaria de los Ríos</i>	Ingeniería en Acuicultura Licenciatura en Administración Ingeniería en Alimentos Licenciatura en Informática Administrativa Licenciatura en Derecho

4.1.2. Antecedentes de la División Académica de Económico Administrativa. DACEA

Al inaugurarse el Instituto Juárez, en 1879, entre las primeras carreras que se impartieron ya destacaba la de Comercio, primer antecedente de las carreras que hoy se imparten en la División Académica de Ciencias Económico Administrativas. Años después se lleva a cabo la creación de la carrera de Auxiliar de Contabilidad o Contador Privado en el Instituto Juárez durante 1958, misma que fue promovida por el C.P. Manuel Antonio Pérez Solís. En ese entonces el rector, primero de la historia de la UJAT, era el Lic. Antonio Ocampo Ramírez.

En 1961, queda establecida oficialmente la carrera de Contador Público en la Universidad.

En 1963 la Escuela de Comercio es sede de la 4ta. Conferencia de Facultades y Escuelas de Comercio. En 1965 egresa la primera generación de Contadores Públicos y en 1976 se crea la Licenciatura en Administración.

En 1977 da inicio la Licenciatura en Relaciones Comerciales y en 1985 la Licenciatura en Economía.

Actualmente la División Académica de Ciencias Económico Administrativas imparte cuatro Licenciaturas, así como la Maestría en Administración, Maestría en Administración Pública, Maestría en Fiscalización de la Gestión Pública y la Especialidad en Contribuciones Fiscales. El área de educación continua tiene registrados 12 diplomados.

Asimismo, el área de Educación a Distancia ha entrado en un periodo de consolidación y en ésta modalidad se imparten las Licenciaturas de Contaduría Pública, Administración y Relaciones Comerciales.

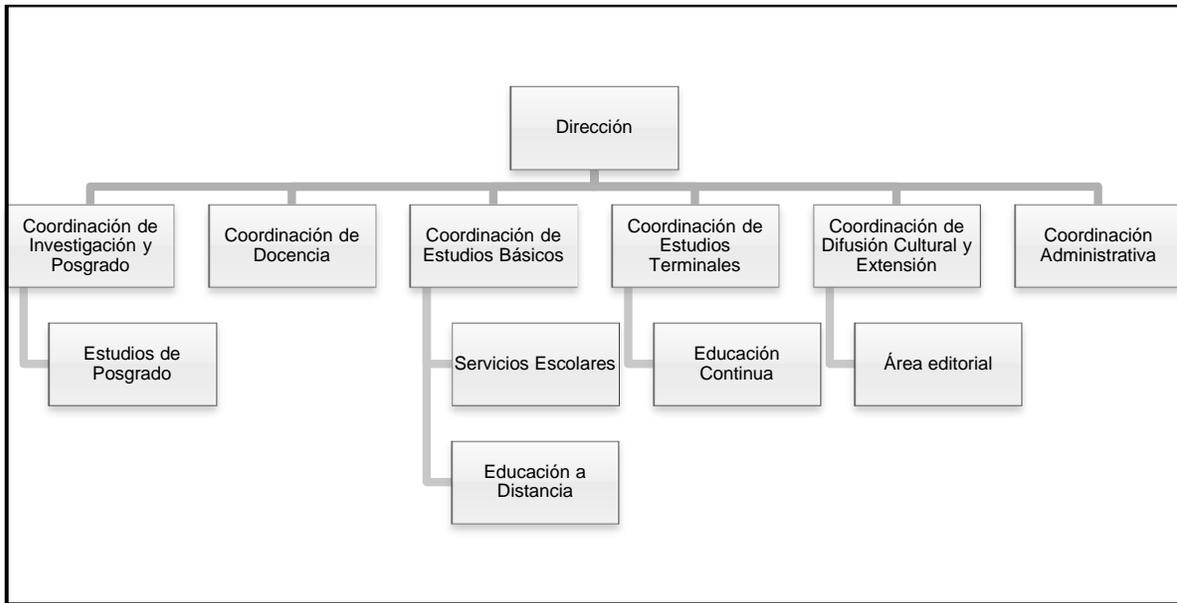
En la División Académica de Ciencias Económico Administrativas los actuales programas de estudio se imparten en la modalidad de Flexibilidad Curricular, lo cual se complementa con el programa de Tutorías, tal como se ha designado por la Administración Central.

En relación con otras actividades en la DACEA se cuenta con dos publicaciones, el Boletín de la DACEA y la Revista Hitos de Ciencias Económico Administrativas.

Misión

Somos una Dependencia de Educación Superior que sustenta su fuerza en la generación y aplicación del conocimiento para la formación integral de profesionales de calidad económico en las áreas administrativas, capaz de analizar problemas y promover soluciones que demanda la sociedad.

Figura 35. Organigrama Divisional



4.1.2.1. Los Cuerpos Académicos de la División Académica de Económico Administrativo.

Sus Cuerpos Académicos.

Tabla 7. Cuerpos Académicos y LGAC.

DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS CUERPOS ACADÉMICOS (CA) LÍNEAS DE GENERACIÓN Y APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO (LGAC)		
Nombre del cuerpo	INVESTIGACIONES ESTRATÉGICAS REGIONALES	
Grado de consolidación	EN CONSOLIDACIÓN	
Año de Registro	2002	
Responsable	RAMÍREZ MARTÍNEZ MIGUEL ÁNGEL	
Integrantes	Colaborador	Línea de Investigación que cultiva
	RAMÍREZ MARTÍNEZ MIGUEL ÁNGEL	Políticas públicas, finanzas e historia
	NEME CALACICH SALVADOR	Diagnóstico y toma de decisiones para la gestión estratégica Ingreso, nivel de vida, patrones de consumo y desarrollo regional Políticas públicas, finanzas e historia
	ARMENTA RAMÍREZ AIDA BEATRIZ	Ingreso, nivel de vida, patrones de consumo y desarrollo regional
	CHABLE SANGEADO JUAN JOSÉ	Diagnóstico y toma de decisiones

		para la gestión estratégica
	PRIEGO HERNÁNDEZ OSCAR	Diagnóstico y toma de decisiones para la gestión estratégica Ingreso, nivel de vida, patrones de consumo y desarrollo regional Políticas públicas, finanzas e historia
	BAENA PAZ GINA LAURA MARÍA DE LOURDES	Diagnóstico y toma de decisiones para la gestión estratégica Ingreso, nivel de vida, patrones de consumo y desarrollo regional Políticas públicas, finanzas e historia
	GARCÍA RODRÍGUEZ JOSÉ FÉLIX	Diagnóstico y toma de decisiones para la gestión estratégica Políticas públicas, finanzas e historia
LGAC	POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANZAS E HISTORIA	Realizar proyectos de desarrollo de manera integral que impulsen y eleven el bienestar social, así como el crecimiento empresarial.
	DIAGNOSTICO Y TOMA DE DECISIONES PARA LA GESTIÓN ESTRATÉGICA	Elaborar proyectos de diagnóstico en los diferentes sectores productivos del estado y la región, que permitan una buena toma de decisiones gerenciales para mejorar la productividad de las organizaciones.
	INGRESO, NIVEL DE VIDA, PATRONES DE CONSUMO Y DESARROLLO REGIONAL	Realizar proyectos que permitan diseñar programas de bienestar para el mejoramiento de la calidad de vida de la población.
<i>Nombre del cuerpo</i>	DESARROLLO LOCAL SUSTENTABLE	
<i>Grado de consolidación</i>	EN CONSOLIDACIÓN	
<i>Año de Registro</i>	2010	
<i>Responsable</i>	REYES DE LA CRUZ CONCEPCIÓN	
<i>Integrantes</i>	Colaborador	Línea de Investigación que cultiva
	MANDUJANO CONTRERAS JUAN CARLOS	Proyectos estratégicos de desarrollo local
	REYES DE LA CRUZ CONCEPCIÓN	Género y desarrollo local sustentable Proyectos estratégicos de desarrollo local
	RODRÍGUEZ OCAÑA LETICIA	Género y desarrollo local sustentable Proyectos estratégicos de desarrollo local
LGAC	GÉNERO Y DESARROLLO LOCAL SUSTENTABLE	Proyectos de desarrollo local con un enfoque de sustentabilidad y perspectiva de género.
	PROYECTOS ESTRATÉGICOS DE DESARROLLO LOCAL.	Realización de investigaciones sobre problemáticas locales, con impacto en los procesos y

		socioambientales y económicos de la región.
<i>Nombre del cuerpo</i>	ESTUDIOS ORGANIZACIONALES	
<i>Grado de consolidación</i>	EN FORMACIÓN	
<i>Año de Registro</i>	2005	
<i>Responsable</i>	ROSAS CASTRO JORGE ALBERTO	
<i>Integrantes</i>	Colaborador	Línea de Investigación que cultiva
	ROSAS CASTRO JORGE ALBERTO	Estructura, decisiones y diseño organizacional Individuo, grupo y organización Modelos organizacionales y contextos internacionales
	SURDEZ PÉREZ EDITH GEORGINA	Individuo, grupo y organización
	AGUILAR MORALES NORMA	Individuo, grupo y organización
	MAGAÑA MEDINA DENE B ELÍ	Estructura, decisiones y diseño organizacional Individuo, grupo y organización Modelos organizacionales y contextos internacionales
	LAMOYI BOCANEGRA CLARA LUZ	Individuo, grupo y organización
	GIL JIMÉNEZ CANDITA VICTORIA	Estructura, decisiones y diseño organizacional
<i>LGAC</i>	INDIVIDUO, GRUPO Y ORGANIZACIÓN	Las fronteras disciplinares de los estudios organizacionales provienen de diferentes corrientes que convergen en las disciplinas sociales que abordan proyectos de investigación cuyo enfoque se ubica en paradigmas que oscilan entre lo objetivo y lo subjetivo, el cambio y la regulación; y pueden ubicarse en el interpretativismo o en el radical humanismo, explorando temas con un método de investigación fundamentalmente cualitativo, tales como la vida simbólica, el poder, el lenguaje y la cultura.
	ESTRUCTURA, DECISIONES Y DISEÑO ORGANIZACIONAL	Comprende las investigaciones de análisis organizacional en la que la complejidad de las relaciones de los grupos tiende a generar anarquías organizadas en la que la ambigüedad organizacional requiere de modelos de toma de decisiones para entender y coadyuvar a la evolución de las organizaciones flojamente acopladas.
	MODELOS ORGANIZACIONALES Y CONTEXTOS INTERNACIONALES	La globalización económica, social y política, trasciende a las organizaciones definiéndole estándares de eficiencia, efectividad y productividad que

		influyen en su rendimiento, los proyectos de investigación en esta línea abordan el tema del nuevo institucionalismo en una perspectiva organizacional que mira más hacia el estudio de los procesos que a los resultados
<i>Nombre del cuerpo</i>	ESTUDIOS ESTRATÉGICOS DE NEGOCIOS E INSTITUCIONES	
<i>Grado de consolidación</i>	EN FORMACIÓN	
<i>Año de Registro</i>	2010	
<i>Responsable</i>	CAMACHO GÓMEZ MANUELA	
<i>Integrantes</i>	Colaborador CAMACHO GÓMEZ MANUELA	Línea de Investigación que cultiva Mercadotecnia y finanzas para negocios e instituciones Negocios e instituciones regionales, nacionales e internacionales
	PAZ GÓMEZ CARLOS ALBERTO	Mercadotecnia y finanzas para negocios e instituciones Negocios e instituciones regionales, nacionales e internacionales
	PRIEGO PADRÓN JENNER	Mercadotecnia y finanzas para negocios e instituciones
<i>LGAC</i>	NEGOCIOS E INSTITUCIONES REGIONALES, NACIONALES E INTERNACIONALES.	Realizar estudios para la creación, desarrollo y asistencia de negocios e instituciones en los ámbitos regional, nacional e internacional para coadyuvar al desarrollo económico y social de estas áreas geográficas.
	MERCADOTECNIA Y FINANZAS PARA NEGOCIOS E INSTITUCIONES.	Desarrollar estudios estratégicos de mercadotecnia en todas sus áreas y proyectos financieros aplicables a empresas micro, pequeñas y medianas.
<i>Nombre del cuerpo</i>	GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Grado de consolidación</i>	EN FORMACIÓN	
<i>Año de Registro</i>	2009	
<i>Responsable</i>	SÁNCHEZ ROSADO OLGA BEATRIZ	
<i>Integrantes</i>	Colaborador ÁLVAREZ RIVERO PEDRO FÉLIX	Línea de Investigación que cultiva El sujeto que aprende y el entorno global
	ANCONA ALCOCER MARÍA DEL CARMEN	Gestión de la educación superior y políticas públicas
	BERTTOLINI DÍAZ GILDA MARÍA	Comunicación interacciones y tutorías el sujeto que aprende y el entorno global gestión de la educación superior y políticas públicas
	GONZÁLEZ LÓPEZ OLGA YERI	El sujeto que aprende y el entorno global

		Gestión de la educación superior y políticas públicas
	IRETA LÓPEZ HUGO	El sujeto que aprende y el entorno global Gestión de la educación superior y políticas públicas
	BARÓN VIVEROS MARÍA GUADALUPE	Comunicación interacciones y tutorías
	PAREDES BLANCAS JORGE	Comunicación interacciones y tutorías
	PÉREZ CANO MARINA	El sujeto que aprende y el entorno global Gestión de la educación superior y políticas públicas
	SÁNCHEZ ROSADO OLGA BEATRIZ	Comunicación interacciones y tutorías
	SAUCEDO LÓPEZ HÉCTOR	Gestión de la educación superior y políticas públicas
LGAC	EL SUJETO QUE APRENDE Y EL ENTORNO GLOBAL	Comprende el estudio de los ambientes de gestión de los aprendizajes bajo las necesidades de modalidades alternas y movilidad en el entorno global
	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y POLÍTICAS PÚBLICAS	Comprende el estudio del impacto de las políticas públicas en educación superior con respecto a las necesidades reales en la educación superior
	COMUNICACIÓN, INTERACCIONES Y TUTORÍAS	Comprende el estudio de los modelos de interacción y comunicación en el proceso de la formación integral del estudiante y la ejecución de la tutoría en el modelo educativo de las ies

Fuente: www.ujat.mx

Tabla 8. Cuerpos Académicos, grados de consolidación y nivel académico.

	Cuerpo Académico	Grado de Consolidación	Número de profesores	Con Grado de Maestría	Con Grado de Doctor	División Académica	Profesores	LGAC
1	Globalización de la Educación Superior Políticas Públicas	CAEF	7	2	5	DACEA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ÁLVAREZ RIVERO PEDRO FÉLIX (Fallecido) ▪ BARÓN VIVEROS MARÍA GUADALUPE ▪ BERTTOLI NI DÍAZ GILDA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EL SUJETO QUE APRENDE Y EL ENTORNO GLOBAL ▪ GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y POLÍTICAS PÚBLICAS ▪ COMUNICACIÓN

							<ul style="list-style-type: none"> ▪ MARÍA GONZÁLEZ LÓPEZ OLGA YERI ▪ IRETA LÓPEZ HUGO ▪ PAREDES BLANCAS JORGE ▪ SÁNCHEZ ROSADO OLGA BEATRIZ 	INTERACCIONES Y TUTORÍAS
2	Estudios Organizacionales	CAEF	6	3	3	DACEA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ AGUILAR MORALES NORMA ▪ GIL JIMÉNEZ CANDITA VICTORIA ▪ LAMOYI BOCANE GRA CLARA LUZ ▪ MAGAÑA MEDINA DENE B ELÍ ▪ ROSAS CASTRO JORGE ALBERTO ▪ SURDEZ PÉREZ EDITH GEORGINA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ INDIVIDUO, GRUPO Y ORGANIZACIÓN ▪ ESTRUCTURA, DECISIONES Y DISEÑO ORGANIZACIONAL ▪ MODELOS ORGANIZACIONALES Y CONTEXTOS INTERNACIONALES
3	Investigaciones Estratégicas Regionales	CAEF	8	5	3	DACEA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ANDRADE TORRES HONORIO JUAN ▪ ARMENTA RAMÍREZ AIDA BEATRIZ ▪ BAENA PAZ GINA LAURA MARÍA DE ▪ LOURDES ▪ CHABLE SANGEADO JUAN JOSÉ ▪ GARCÍA RODRÍGUEZ JOSÉ FÉLIX ▪ NEME 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANZAS E HISTORIA ▪ DIAGNÓSTICO Y TOMA DE DECISIONES PARA LA GESTIÓN ESTRATÉGICA ▪ INGRESO, NIVEL DE VIDA, PATRONES DE CONSUMO Y DESARROLLO REGIONAL

							CALACICH SALVADOR	
							<ul style="list-style-type: none"> ▪ PRIEGO HERNÁNDEZ OSCAR ▪ RAMÍREZ MARTÍNEZ MIGUEL ÁNGEL 	
4	Estudios Estratégicos para Negocios e Instituciones	CAEF	3	3		DACEA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CAMACHO GÓMEZ MANUELA SOCORRO ▪ PAZ GÓMEZ CARLOS ALBERTO ▪ PRIEGO PADRÓN JENNER 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NEGOCIOS E INSTITUCIONES REGIONALES, NACIONALES E INTERNACIONALES ▪ MERCADOTECNIA Y FINANZAS PARA NEGOCIOS E INSTITUCIONES
5	Desarrollo Local Sustentable	CAEF	3	1	2	DACEA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ MANDUJANO CONTRERAS JUAN CARLOS ▪ REYES DE LA CRUZ CONCEPCIÓN ▪ RODRÍGUEZ OCAÑA LETICIA 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ GÉNERO Y DESARROLLO LOCAL SUSTENTABLE ▪ PROYECTOS ESTRATÉGICOS DE DESARROLLO LOCAL

Fuente: Elaboración Propia

4.1.3. Antecedentes de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades y sus cuerpos académicos. DACSyH

El espacio académico que hoy constituye la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades (DACSyH) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), es heredero de la tradición más antigua de Estudios Superiores en Tabasco, El Instituto Juárez; porque es un espacio que enseña, investiga y difunde las Ciencias Sociales, que en Tabasco se empezaron a aprender

sistemáticamente, a partir de la fundación del Instituto Juárez en 1879 con la apertura de los estudios de Notariado y Jurisprudencia.

En el contexto de su propia historia, la determinación histórica de lo que hoy es la DACSyH, tiene su origen en la inauguración del Instituto de Derecho y Ciencias Sociales, el 3 de octubre de 1978. Acto realizado por el entonces Presidente de la República: Lic. José López Portillo, en compañía del Gobernador del Estado de Tabasco: Ing. Leandro Roviroso Wade; el Rector de la UJAT, Dr. Juan José Beauregard Cruz; el Director de la Escuela de Derecho y que a partir de ese día sería Director del Instituto de Derecho y Ciencias Sociales: Lic. Omar Hernández Sánchez.

Dicho acto inició con la llamada “Marcha del Recuerdo”, en la que participaron todos los sectores de la UJAT y miembros de la sociedad interregional, vinculados al desarrollo histórico educativo de la Universidad. La marcha consistió en un recorrido del Instituto Juárez (en 27 de Febrero) a las instalaciones actuales (calle Centenario de la Colonia Reforma).

Así, entre 1978 y 1985, la Historia del Instituto de Derecho y Ciencias Sociales transcurre en una dinámica en la que se intentan fortalecer las actividades de docencia en vinculación permanente con la investigación; es un proceso donde la comunidad que representa la Escuela de Derecho, asume nuevas tareas y compromisos, en una línea que redefine su sentido funcional en la UJAT.

En esa línea, desde 1978, la Escuela de Derecho inicia una nueva relación con el Poder Ejecutivo y Judicial, a través del Convenio “Plan de Acción de México”, cuyo objetivo era hacer eficiente la administración de justicia. Se reivindica como promotora de la ciencia, el arte y la comunicación, cuando la generación “1974-1978” constituye la fundación “Juchimán”, que a partir de entonces, cada año hará la entrega de “Juchimanes de Plata”. Y desde luego, participa activamente en las actividades y festejos del Centenario del Instituto Juárez.

A partir del 27 de octubre de 1979, el Instituto de Derecho y Ciencias Sociales experimenta cambios estructurales e inicia una transición hasta la creación de la DACSyH, en 1985. Los cambios tienen que ver con un paulatino crecimiento de la matrícula estudiantil, con reformas curriculares y con los relevos administrativos en la estructura universitaria.

En ese contexto, el 27 de octubre de 1979, el Lic. Omar Hernández Sánchez es nombrado Rector de la UJAT y su lugar en la Dirección del Instituto es ocupado por el Lic. Juan Antonio Ramos Jiménez; quien es sustituido el 18 de mayo de 1981 por el Lic. Ponciano Rojas Herrera; el cual fue relevado por el Lic. Delio Colomé Ramírez el 14 de junio de 1984. En estos años, la Historia del Instituto se da delineada por los problemas estudiantiles, sindicales, la reactivación del Bufete Jurídico Gratuito y un cambio en el Plan de Estudios en 1984.

El 23 de enero de 1983, ocupó la Rectoría de la UJAT, el Ing. Josué Vera Granados, su administración se extendió hasta el 28 de enero de 1988 y, se caracterizó por revisar y reformar la estructura organizacional y administrativa de la UJAT, bajo la lógica de la regionalización y descentralización educativa; en la perspectiva del Proyecto de Excelencia y Superación Académica, que empezó a funcionar a partir de 1985.

Así, como parte de la reorganización de la UJAT, en septiembre de 1985, se crean las Licenciaturas de Historia y Sociología, que con la incorporación de la Licenciatura en Educación, permiten la creación de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, siendo su primer Director: el Lic. Delio Colomé Ramírez; quien intenta impulsar el desarrollo académico de la DACSyH en un proceso de articulación de las cuatro Licenciaturas.

En febrero de 1988, siendo ya Rector de la UJAT el Dr. Fernando Rabelo Ruíz de la Peña, asume la Dirección de la DACSyH el Lic. José Luis Ocaña Andrade. Durante su administración, se fortalecen los programas de capacitación para los

docentes, se amplía la planta de catedráticos y las funciones de investigación se desarrollan de manera más fructífera. Al final de su período, la DACSyH sufre un cambio que la determina hasta el día de hoy, cuando el 21 de junio de 1991 el Consejo Universitario aprueba la creación de la División de Educación y Artes; y establece que la Licenciatura de Educación debía incorporarse a este nuevo espacio, quedando integrada la DACSyH por las Licenciaturas de Historia, Sociología y Derecho.

En febrero de 1992, es nombrado Director de la DACSyH el Lic. Freddy Arturo Priego Priego, su administración se caracterizó por articular el quehacer de los integrantes de las tres Licenciaturas, bajo los lineamientos de la “Excelencia Académica”, que era el proyecto educativo que impulsaba el desarrollo de la UJAT. También, se preocupó por abrir ofertas educativas a nivel de diplomados, especialidades y posgrados. Al mismo tiempo, promovió la publicación de las investigaciones realizadas por los profesores-investigadores.

El 17 de enero de 1996, ocupa la Rectoría de la UJAT el Lic. Freddy Arturo Priego Priego; por ese motivo, la Dirección de la DACSyH es ocupada por el Lic. Juan Adolfo García Pérez, quien continuará con la labor académico-administrativa iniciada por el Lic. Freddy, en la perspectiva de consolidar y fortalecer las relaciones académicas e interdisciplinarias de la DACSyH. En su periodo administrativo, se abren nuevas posibilidades para que los catedráticos realicen posgrados y se incorporen de manera determinante a la estructura funcional de las instituciones locales.

El 20 de enero del 2000, asume el cargo de Rector de la UJAT el Dr. y catedrático de la DACSyH: Jorge Abdó Francis; en la dinámica de los cambios administrativos interuniversitarios, en la DACSyH asume la Dirección el Lic. Guillermo Narvárez Osorio, el 13 de mayo de ese mismo año. Quien meses después es nombrado Presidente del Tribunal Superior de Justicia, en enero del 2001. Por dicha razón, fue electo como nuevo Director de la DACSyH el Mtro. Gregorio Romero

Tequextle, quien fungió como tal, hasta julio del 2004, cuando el Mtro. José Andrés Gallegos Torres es nombrado Director.

Como es de apreciarse, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) ha logrado afianzarse como una institución de educación superior, reconocida a nivel nacional por la calidad de sus programas de estudio y por los notables avances que su infraestructura ha registrado en los últimos años, coincidieron catedráticos y ex directivos de esta casa de estudios que atestiguaron la colocación de la primera piedra de lo que sería el Campus Bicentenario de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades (DACSH).

Tras la ceremonia efectuada la mañana del 19 de noviembre del año 2009, que estuvo presidida por el gobernador Andrés Granier Melo, la rectora Candita Victoria Gil Jiménez y la directora general de Educación Superior Universitaria de la SEP, Sonia Reynaga Obregón, se consideró la edificación de este complejo educativo como un suceso de gran trascendencia para el desarrollo estatal.

Hoy como Directora la Maestra en Derecho Enma Estela Hernández.

En los últimos años, la DACSyH ha ampliado su oferta educativa, con la intención de consolidar sus funciones sustantivas: la docencia, investigación, difusión de la cultura y la extensión universitaria; bajo la perspectiva de formar a las nuevas generaciones del Sureste mexicano, con bases académicas sólidas, para que se comprometan con los dilemas y problemas que la sociedad experimenta.

Hoy, la DACSyH cuenta con estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado, que permiten la creación continua de racionalizaciones sobre los fenómenos que implican a Tabasco. Su quehacer académico actual va en ascenso, sus cuerpos académicos se encuentran fortaleciéndose, impulsando de manera determinante los programas nacionales de diseño curricular, tutorías y de emprendedores.

Misión

Formar profesionales que posean conocimientos, habilidades, actitudes y valores que respondan a las necesidades del Estado y el País, para contribuir a la transformación del entorno.

Visión

Afianzar el desarrollo integral de la División, mediante el fortalecimiento de su planta docente y la acreditación de sus programas educativos a nivel nacional para la formación de profesionales competitivos ante la sociedad

Objetivos Estratégicos

- Incrementar el número de profesores con nivel académico de posgrado, para mejorar la docencia, impulsar la investigación y promover el desarrollo de actividades de difusión y servicios para cumplir con los parámetros establecidos a nivel nacional e internacional.
- Formar y consolidar los cuerpos académicos en los que se integren libre y voluntariamente los PTC.
- Disminuir la relación PMT y de asignatura del PE en Derecho.
- Consolidar el modelo académico de Flexibilidad Curricular que favorezca la movilidad estudiantil, que permita elevar la eficiencia terminal, abatir el rezago y la deserción e incrementar la calidad y la productividad académica y científica en beneficio de las licenciaturas y posgrados de Derecho, Sociología e Historia.
- Fortalecer el Programa de Tutorías, con personal docente que asesore de manera continua en la preparación y desarrollo de su trayectoria académica y de investigación.
- Estimular a los estudiantes que se han distinguido por su aprovechamiento académico.

- Participar en la red interbibliotecaria de consulta en línea que favorezca el acceso y el intercambio de materiales como apoyo al estudio, la docencia y la investigación.
- Brindar a los profesores espacios de reflexión, formación y actualización pedagógica, para que desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que el modelo académico de flexibilización curricular requiere para alcanzar óptimos niveles de calidad.
- Generar y aplicar conocimiento científico en áreas estratégicas de las Ciencias Sociales y Humanidades para el desarrollo de Tabasco y sobre sus modelos académicos y organizacionales.
- Promover, impulsar y difundir las actividades de investigación en el ámbito científico de las Ciencias Sociales y Humanidades, de tal forma que se articule la investigación con las necesidades sociales y humanísticas, así como prestar servicios científicos competitivos al aparato productivo de bienes y servicios regionales.
- Generar ambientes culturales que fomenten las principales manifestaciones de la cultura regional, nacional y universal, para coadyuvar la formación integral de los estudiantes, el mejoramiento cultural del personal académico, administrativo y directivo, así como el incremento del ambiente cultural de Tabasco.
- Fortalecer la vinculación entre la DES y los sectores productivos del Estado de manera cotidiana y prolongada, para afinar la concordancia de los programas y métodos educativos con las capacidades que las empresas y estos sectores requieren de los egresados.
- Colaborar en la reestructuración y organización del sistema de administración de la Universidad, para que las funciones de apoyo que le son inherentes, respondan a las exigencias derivadas de la Universidad de excelencia académica y compromiso social que se propone.
- Desarrollar un programa de capacitación administrativa a fin de lograr la eficiencia del desempeño profesional de los recursos humanos, que permita a la vez, adaptarse a los nuevos métodos de gestión.

- Gestionar financiamientos concurrentes, oportunos y suficientes de fuentes diversas de los sectores, público, privado y social, nacional y extranjero.

4.1.3.1. Los Cuerpos Académicos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Cuerpos Académicos.

Tabla 9. Cuerpos académicos, grados de consolidación y grados académicos de la división de ciencias sociales y humanidades

	Cuerpo Académico	Grado de Consolidación	Número de profesores	Con Grado de Maestría	Con Grado de Doctor	División Académica
1	Educación y Ciencias Sociales	CAEF	5	5	0	DACSYH
2	Estudios Sociológicos	CAEF	9	3	6	DACSYH
3	Estudios de Derecho Público	CAEF	6	0	6	DACSYH
4	Estudios de Derecho Civil	CAEF	5	3	2	DACSYH
5	Historia y Vida Cotidiana	CAEF	10	6	4	DACSYH

Fuente: Archivo de las divisiones. UJAT.

Tabla 10. Cuerpos académicos y líneas de generación y aplicación del concomitamiento

	Cuerpo Académico	Grado de Consolidación	Número de profesores	Con Grado de Maestría	Con Grado de Doctor	División Académica	Profesores	LGAC
1	Estudios Sociológicos	CAEF	7	5	2	DACSYH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leonel García León: Líder ▪ Leticia del Carmen Romero Rodríguez ▪ Juan Carlos Guzmán Ríos ▪ Andrés González García ▪ José Leopoldo Calderón de la Cruz ▪ Blanca Estela 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ESTUDIOS: POLÍTICOS, LABORALES, URBANOS Y AMBIENTALISTAS ▪ ESTUDIOS SOCIOCULTURALES: EDUCACIÓN, CULTURA, RELIGIÓN Y GÉNERO ▪ PENSAMIENTO SOCIAL

							Arciga Zavala	
							<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rogelio Gómez Álvarez 	
2	Estudios de Derecho Público	CAEF	6	0	6	DACSYH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lenin Méndez Paz: Líder ▪ Oscar Rebolledo Herrera ▪ Agenor González Valencia ▪ Freddy A. Priego Álvarez ▪ Gregorio Romero Tequextle ▪ Fernando Valenzuela Pernas ▪ Guadalupe Vautravers Tosca ▪ Jesús Antonio Piña Gutiérrez 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DERECHOS PENAL Y PROCESAL PENAL EN LA PROCURACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA ▪ ANÁLISIS DE LOS PROCESOS, INSTITUCIONES Y DOCUMENTOS CONSTITUCIONALES ▪ ANÁLISIS DIDÁCTICO Y APLICACIÓN DEL DESARROLLO DEL DERECHO NACIONAL, INTERNACIONAL Y GLOBALIZADO PREFERENTEMENTE EN LOS CAMPOS PRESUPUESTARIO, TRIBUTARIO, FISCAL, ADUANERO, ORDENACIÓN TERRITORIAL, DESARROLLO URBANO, MUNICIPAL, POLÍTICA EXTERIOR, Y MIGRACIÓN EN SUS CONTEXTOS CONSTITUCIONAL, FEDERALISTA, ESTATAL (LOCAL), ADMINISTRATIVO Y SUSTANTIVO
3	Estudios de Derecho Civil	CAEF	5	3	2	DACSYH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gisela María Pérez Fuentes: Líder ▪ Nidia del Carmen Gallegos Pérez ▪ José Andrés Gallegos Torres ▪ Carlos Rafael Guajardo Gómez ▪ Enma Estela Hernández Domínguez 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ESTUDIOS DEL DERECHO PATRIMONIAL EN MÉXICO ▪ ESTUDIOS DE LAS PERSONAS Y DERECHO DE FAMILIA

								<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gloria Castillo Osorio 	
4	Historia y Vida Cotidiana	CAEF	9	3	6	DACSYH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ramón Castellanos Coll: Líder ▪ Raymundo Vázquez Soberano ▪ Jesús Arturo Filigrana Rosique ▪ Martín Ortiz Ortiz ▪ Rosa María Romo López ▪ Guadalupe Geney Torruco Sarabia ▪ María Trinidad Torres Vera ▪ Héctor Valencia Reyes ▪ Elías Balcázar Antonio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ HISTORIA HISTORIOGRAFÍA REGIONALES ▪ ESTUDIOS SOCIOCULTURALES 	E
5	Derecho Constitucional, Instituciones y Política Mundial (en formación)	CAEF	3	1	2	DACSYH	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freddy Eutimio Domínguez Náñez: Líder ▪ Gladys Aguilar de la Rosa (Fallecida) ▪ Eglá Cornelio Landero 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CONSTITUCIONALISMO Y PROCESOS INSTITUCIONALES 	

Fuente: Archivo de las divisiones. UJAT.

Descripción de la infraestructura

El Campus Bicentenario de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, se encuentra construida en una superficie de seis hectáreas, conformado por 2 edificios de cuatro niveles que albergan: 43 aulas; tienen una capacidad para cuarenta alumnos, cada aula está equipada con video proyector, pantalla eléctrica, pizarrón de cristal, así como sistema de red de voz y datos

(internet). 28 cubículos para tutorías y 10 oficinas administrativas totalmente amuebladas.

Biblioteca: su acervo bibliográfico, hemerográfico, audiovisual y documental, de apoyo se encuentra catalogado y disponible para su búsqueda en el Sistema de Administración de Bibliotecas (SAB). Ofrece servicios de información de calidad certificados con la norma ISO 9001:2000, los cuales contribuyen a la docencia, investigación y difusión de la cultura. Esto consolida a la organización como líder estatal en servicios de búsqueda y recuperación de información. El acervo existente es de 17,036 títulos y 46,048 volúmenes.

Aula magna: el diseño de esta aula está concebido para usos diversos, ya sea para magnos eventos o exámenes profesionales, el espacio se puede ajustar a las necesidades del usuario, se contempla para 120 personas máximo, cuenta con video proyector y pantalla eléctrica

Centro de cómputo: espacio con capacidad para 116 personas, se integra por 2 cubículos de oficinas, 3 cubículos de trabajo, 1 sitio, instalaciones equipadas con dos videoproyectores, 2 pizarrones de cristal, y 2 pantallas eléctricas.

Sala de Juicios Orales: ésta se divide en 3 áreas principales donde actúa la integración del sistema de audio, video, control y grabación.

Cabina: es el área donde se monitorea el audio y video, controla equipos y graba sesiones.

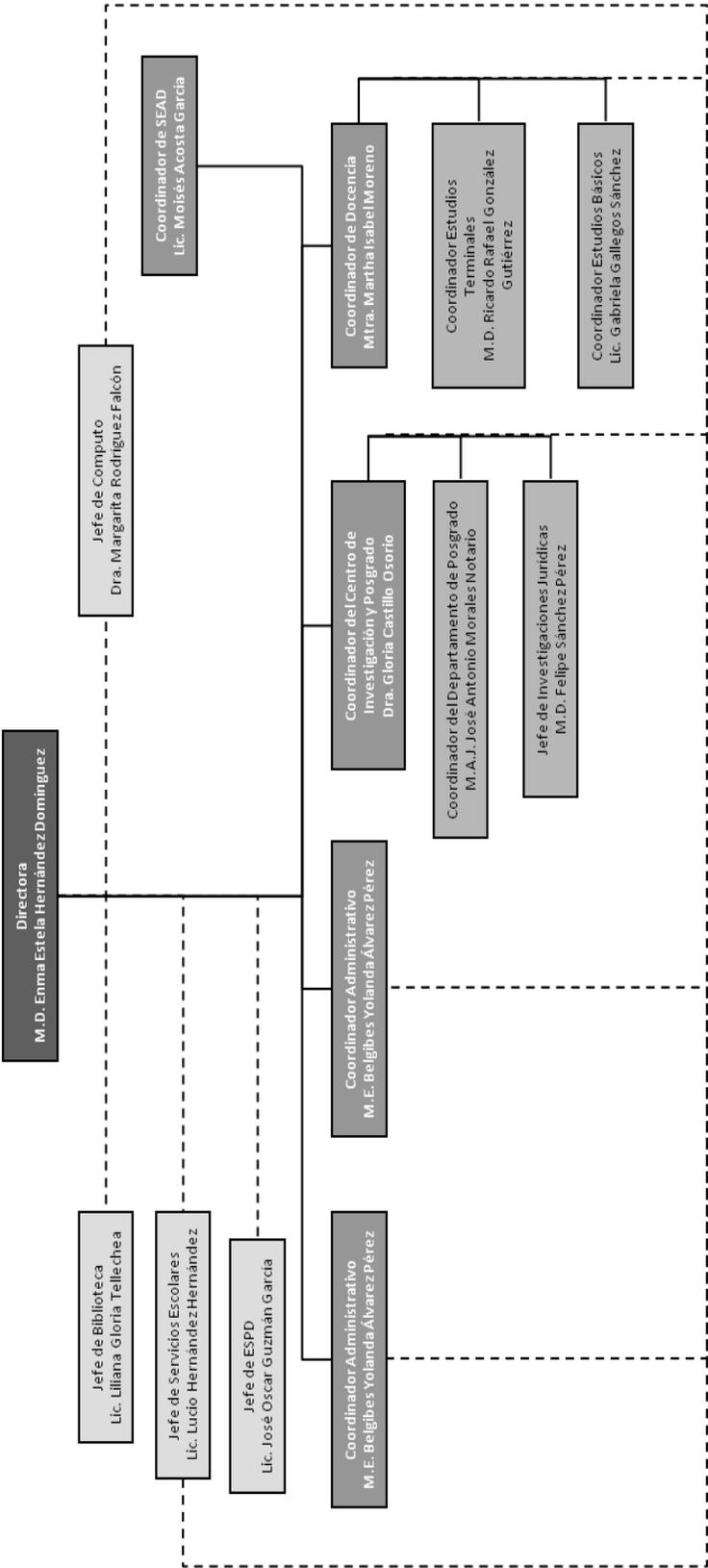
Estrado: es el área donde va a ocurrir el evento y consta de 6 espacios. Escritorio del Juez, escritorio del testigo, escritorio del ministerio público, escritorio de la defensa, escritorio del secretario y la mesa de pruebas (cuenta con cámaras de documentos y panel de conectores para fuentes de video o VGA con audio).

Espectadores: es el área donde va a ubicarse el público, que va a poder percibir por medio de dos pantallas grandes las imágenes de las cámaras, visualiza las pruebas, percibe los acercamientos y escucha los micrófonos y presentaciones con audio de calidad. Cualquier participación o exclamación del público será grabada por un micrófono ambiental.

Maestros

Sala de maestros: contempla área para café, así como su sala de estar y 2 mesas de trabajo.

Figura 36. Organigrama de la DACSYH



Fuente: Archivo de la DACSYH. UJAT.

4.1.4. Antecedentes de la División Académica de Ciencias Básicas.

4.1.4.1. Los Cuerpos Académicos de la División de Ciencias Básicas.

Tabla 11. Cuerpos Académicos de la división de ciencias básicas

	Cuerpo Académico	Grado de Consolidación	Número de profesores	Con Grado de Maestría	Con Grado de Doctor	División Académica	Profesores	LGAC
1	UJAT-CA-7 – MATEMÁTICAS APLICADAS	CA en consolidación	4	1	3	DACB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ALAVEZ RAMÍREZ JUSTINO jalavezrg@gmail.com ▪ CHABLÉ GONZÁLEZ GAMALIEL gble@ujat.mx ▪ CASTELLANOS VARGAS VÍCTOR vicas@ujat.mx ▪ LÓPEZ LÓPEZ JORGE jorge.lopez@dacb.ujat.mx 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SISTEMAS DINÁMICOS Y ANÁLISIS NUMÉRICOS
2	UJAT-CA-15 - CIENCIAS FÍSICAS	CA en consolidación	5	0	5	DACB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BERNAL ARROYO JORGE ALEJANDRO jorge.bernal@dacb.ujat.mx ▪ CARBAJAL DOMÍNGUEZ JOSÉ ADRIÁN adrian.carbajal@dacb.ujat.mx ▪ MORA HERNÁNDEZ JOSÉ GERARDO gerardo.mora@dacb.ujat.mx ▪ PRIEGO HERNÁNDEZ GASTÓN ALEJANDRO gaston.priego@basicas.ujat.mx ▪ SEGOVIA LÓPEZ JOSÉ GUADALUPE jose.segovia@dacb.ujat.mx 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ - ENSEÑANZA DE LA FÍSICA ▪ MODELOS DE SISTEMAS GRAVITACIONALES ▪ TEORÍA DE MODOS Y PLASMONES SUPERFICIALES ▪ FLUIDOS COMPLEJOS
3	UJAT-CA-175 - Investigación en Nuevos Materiales	CA en consolidación	3	0	3	DACB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ACOSTA ALEJANDRO MANUEL manuel.acosta@dacb.ujat.mx ▪ FALCONI 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntesis y Caracterización de Nuevos Materiales ▪ Propiedades Físicas y

							<p>CALDERON RICHART richart.falconi@dacb.ujat.mx</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ RICARDEZ JIMÉNEZ CRISTINO cristino.ricardez@dacb.ujat.mx 	<p>Químicas de la Materia Condensada: Teoría y Experimentación</p>
4	UJAT-CA-14 - CIENCIAS DE LOS MATERIALES	CAEF	7	0	7	DACB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DE LA CRUZ ROMERO DURVEL durvel.delacruz@basicas.ujat.mx ▪ ESPINOSA DE LOS MONTEROS REYNA ALEJANDRA ELVIRA alejandra.espinosa@basicas.ujat.mx ▪ MAGAÑA MENA ISAÍAS isaias.magana@dacb.ujat.mx ▪ PACHECO SOSA JOSÉ GUADALUPE jose.pacheco@basicas.ujat.mx ▪ PÉREZ VIDAL HERMICENDA hermicenda.perez@dacb.ujat.mx ▪ TORRES TORRES JOSÉ GILBERTO gilberto.torres@dacb.ujat.mx 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SÍNTESIS Y CARACTERIZACIÓN DE MATERIALES CATALÍTICOS ▪ MATERIALES ANTICORROSIVOS Y DE PROTECCIÓN AMBIENTAL ▪ CARACTERIZACIÓN DE MICROESTRUCTURAS
5	UJAT-CA-190 - MATEMÁTICAS BÁSICAS	CA en Formación	7	0	7	DACB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CONDE DEL ÁGUILA RODOLFO rodolfo.conde@dacb.ujat.mx ▪ DELGADILLO PIÑÓN GERARDO gerardo.delgadillo@dacb.ujat.mx ▪ GUZMÁN MARTÍNEZ ANTONIO ▪ RODRÍGUEZ CERVERA JOSÉ EDILBERTO edilberto.rodriguez@basicas.ujat.mx ▪ SÁENZ CETINA JOSÉ LEONARDO leonardo.saenz@basicas.ujat.mx ▪ SÁNCHEZ QUIROGA LAURA DEL CARMEN 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ALGEBRA, GEOMETRÍA Y TOPOLOGÍA

							laura.sanchez@basicas.ujat.mx	
							<ul style="list-style-type: none"> ▪ VALLE CAN JORGE ENRIQUE jorge.valle@basicas.ujat.mx 	
6	UJAT-CA-204 - PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA	CA en Formación	6	0	6	DACB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CRUZ SUÁREZ HELIODORO DANIEL daniel.cruz@basicas.ujat.mx ▪ FLOWERS JARVIS ROBERT JEFFREY robert.flowers@basicas.ujat.mx ▪ LÓPEZ SEGOVIA LUCAS llopez@ujat.mx ▪ NÁJERA RANGEL EDILBERTO edilberto.najera@basicas.ujat.mx ▪ PÉREZ PÉREZ AROLDO aroldo.perez@dacb.ujat.mx ▪ ULÍN MONTEJO FIDEL fidel.ulín@basicas.ujat.mx 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ MODELOS LINEALES ▪ PROCESOS DE DECISIÓN DE MARKOV
7	UJAT-CA-225 - QUÍMICA ORGÁNICA	CA en Formación	3	0	3	DACB	<ul style="list-style-type: none"> ▪ LOBATO GARCÍA CARLOS ERNESTO carlos.lobato@dacb.ujat.mx ▪ ROA DE LA FUENTE LUIS FERNANDO fernando.roa@dacb.ujat.mx ▪ ROMERO CERONIO NANCY nancy.romero@dacb.ujat.mx 	-Síntesis Orgánica y Productos Naturales

Fuente: Archivos de la división. UJAT.

4.2. Descripción del caso. Historia, organigrama, ubicación, entre otros puntos relacionados.

¿Qué es un Cuerpo Académico? Algunas explicaciones

Los lineamientos de la SEP, dicen que los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo, que comparten una o varias líneas de generación

o aplicación del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, atienden programas educativos en uno o en varios niveles de acuerdo con el perfil tipológico de la institución.

Para el Doctor Garay (2009) un Cuerpo Académico es similar a un Área de Investigación. De hecho, la noción de *cuerpo académico* es un producto de la UAM. Una comisión de académicos, formada por el entonces rector general, el Dr. Gustavo Chapela Castañares en 1993, dio origen a dicho término y publicó en un órgano informativo su planteamiento.

La primera característica utilizada por la SEP para clasificar los tres tipos de Cuerpos Académicos, se refiere a la diversidad del perfil académico de los profesores de tiempo completo que participan en ellos. El perfil académico que la SEP contabiliza para “medir” la composición de la planta de un Cuerpo Académico, es el llamado perfil deseable (Programa de Mejoramiento del Profesorado: PROMEP) de cada integrante, el cual se refiere al nivel de habilitación que posee un profesor universitario y a las funciones que con tal nombramiento realiza: docencia, generación o aplicación innovadora del conocimiento, tutorías y gestión académica. Es muy importante observar que ninguna de las funciones que debe realizar el académico puede sustituirse por alguna de las otras.

Por su parte, los profesores solicitantes deben cumplir los siguientes requisitos: tener nombramiento de tiempo completo y haber obtenido el grado preferente (doctorado) o mínimo (maestría o especialidades médicas con orientación clínica en el Área de la Salud, reconocidas por la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos en Salud). Esto significa que algunas Áreas podrían no ser consideradas como Cuerpos Académicos si al interior de ellas la mitad, la mayoría o casi todos sus integrantes no reúnen las características de

sujetos con perfil deseable, de acuerdo con los distintos niveles tipológicos de los Cuerpos Académicos.

En las universidades públicas estatales y afines

Según la Secretaría de Educación Pública, los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo, que comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicos. Adicionalmente sus integrantes atienden programas educativos (PE) en varios niveles, para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales.

En las universidades politécnicas y los institutos tecnológicos. Los CA en las Universidades Politécnicas (UUPP) son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas innovadoras de investigación aplicada y desarrollo tecnológico (LIADT), las cuales se orientan principalmente a la asimilación, desarrollo, transferencia y mejora de tecnologías existentes, y un conjunto de objetivos y metas académicos. Los Cuerpos Académicos trabajan en proyectos de investigación, que atienden necesidades concretas del sector productivo y participan en programas de asesoría y consultoría a dicho sector. Adicionalmente, los Cuerpos Académicos atienden los PE afines a su especialidad.

En las universidades tecnológicas

Los Cuerpos Académicos en las universidades tecnológicas son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas innovadoras de investigación aplicada o desarrollo tecnológico (LIADT), las cuales se orientan principalmente a la asimilación, desarrollo, transferencia y mejora de tecnologías y procesos para apoyar al sector productivo y de servicios de una región en

particular. Además, los cuerpos académicos atienden los PE de la institución y comparten objetivos y metas académicas comunes.

¿Cuáles son las características de un CA consolidado?

En las universidades públicas estatales y afines:

- La mayoría de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente.
- Cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
- La mayoría cuenta con el reconocimiento de perfil deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello.
- Demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etc., de manera regular y frecuente, con una intensa vida colegiada, y sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico con sus pares, en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero.

En las universidades politécnicas y los institutos tecnológicos:

- La mayoría de sus integrantes cuentan con el grado preferente, que en universidades politécnicas e institutos tecnológicos es el doctorado.
- Cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
- Cuentan con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan de LIIADT consolidadas.
- Sus integrantes aplican sus conocimientos para generar valor agregado en los procesos de las instituciones y empresas orientadas principalmente a la

asimilación, transferencia, desarrollo o la mejora de las tecnologías existentes.

En las universidades tecnológicas:

La mayoría de sus integrantes cuentan con la licenciatura, especialidad o maestría que los capacita para desarrollar y aplicar innovadoramente el conocimiento. Cuentan con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan de LIIADT consolidadas. Demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etc. de manera regular y frecuente, con una intensa vida colegiada. Sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico, con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero

¿Cuáles son las características de un CA en consolidación?

- En las universidades públicas estatales y afines:
 - Más de la mitad de sus integrantes tiene la máxima habilitación, y cuentan con productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento.
 - La mayoría de ellos tiene reconocimiento del perfil deseable.
- En las universidades politécnicas y los institutos tecnológicos:
 - La mitad de sus integrantes ha sido reconocida con el perfil deseable.
 - Cuentan con productos académicos reconocidos por su buena calidad y que se derivan del desarrollo de las LIIADT que cultivan.
 - Por lo menos uno de sus integrantes es líder académico a nivel nacional o pertenece al SNI.
 - Cuentan con evidencias objetivas respecto a su vida colegiada y a las acciones académicas que llevan a cabo en colaboración entre sus integrantes.
- En las universidades tecnológicas:
 - Más de la mitad de los integrantes cuenta con nivel de posgrado (especialidad, maestría o doctorado) y tiene perfil PROMEP.

- Elaboran productos de investigación que sistematizan la experiencia de las acciones de vinculación (estudios de caso, artículos, capítulos de libro, libros, bases de conocimientos, manuales de operación, informes técnicos como resultados de las asesorías y consultorías asociadas a las LIIADT, elaboración de software, etc.)
- Presentan resultados de asesoría e investigación en congresos, seminarios y eventos similares.

¿Cuáles son las características de un CA en formación?

- En las universidades públicas estatales y afines:
 - Tienen identificados a sus integrantes, de los cuales al menos la mitad tiene el reconocimiento del perfil deseable.
 - Tienen definidas las líneas de generación o aplicación del conocimiento e identificados algunos Cuerpos Académicos afines, y de alto nivel, de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer contactos.
- En las universidades politécnicas y los institutos tecnológicos:
 - Por lo menos uno de sus miembros ha sido reconocido con el perfil deseable.
 - Tienen definidas las LIIADT que cultivarán.
 - Sus integrantes han identificado algunos Cuerpos Académicos afines de otras instituciones, con quienes desean establecer esquemas de colaboración académica.
- En las universidades tecnológicas:
 - Tienen identificados a sus integrantes.
 - Las LIIADT que cultivan son pertinentes a la región, lo cual se refleja en el nombre del CA.

- Sus integrantes sostienen una vinculación con la sociedad mediante su participación en estadías, servicio social, prácticas profesionales

¿Qué ventajas representa el pertenecer a un cuerpo académico (CA)?

Los apoyos de PROMEP pretenden trascender a las estructuras y a los individuos, por ello, buscan beneficiar también a los grupos de trabajo presentes y futuros. Por ejemplo: los profesores invitados, los equipos y las instalaciones son mejor aprovechados, y los contactos con los pares son abundantes.

¿Necesariamente se deben tener publicaciones o productos conjuntos para ser CA?

La producción conjunta es la manera más fácil de mostrar la colaboración entre los integrantes de un grupo. Sin embargo, unos profesores pueden publicar de manera independiente, pero celebrar reuniones de trabajo semanal o quincenal para:

1. Conocer el avance de los trabajos de tesis que realizan sus estudiantes, escuchar sus exposiciones, criticarlos y guiarlos en ambas actividades.
2. Que los alumnos expongan sus trabajos, escuchen los de sus compañeros e intercambien opiniones, sugerencias y propuestas entre ellos.
3. Analizar y discutir la problemática de los programas educativos en los que participan: ellos, los departamentos, las divisiones y las IES de su adscripción.
4. Participar en la elaboración de los PRODES, PROGES y PIFIS colaborando con las autoridades y funcionarios de su institución.

De cumplir con los aspectos anteriores, este grupo sería un Cuerpo Académico, y la evidencia que tendría que aportar a un grupo de evaluadores sería la descripción de este tipo de actividades. Pero, si en realidad hay una vida

colegiada como la ejemplificada, resulta difícil imaginar que no publiquen o den algún tipo de evidencia conjunta.

¿Toda Dependencia de Educación Superior (DES) debe tener CAs?

Si la tipología de la IES y/o DES correspondiente no incluye la actividad de investigación, no es requisito el que cuente con CAs.

¿Un integrante de un CA además de participar en una(s) línea(s) de generación y aplicación innovadora del conocimiento (LGAIC) del CA al que esté adscrito, puede participar en otra(s) línea(s) de otro CA?

Sí. Pero, sólo debe quedar registrado en un CA.

Todo lo anterior plasmado en la parte formal de la organización: SEP. Hay mucha información valiosa que los integrantes de los cuerpos académicos deberían de saber y rescatar para implementarlos en su quehacer cotidiano. Para muestra lo siguiente:

En las entrevistas realizadas a integrantes de los cuerpos académicos de las tres divisiones académicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en relación a que **¿Puede haber en un CA profesores de asignatura o técnicos académicos?**

La respuesta de la mayoría fue muy tajante y no dando posibilidad a nada: que solo pueden ser profesores de tiempo completo, preferentemente con doctorado, cuando la respuesta de la SEP es flexible. Aquí, algunas respuestas de los integrantes de los cuerpos académicos:

“Tienen que tener grado de maestría mínimo, y primeramente se aceptaba la licenciatura, de ahí vino parte del aspecto cualitativo al aceptar

mínimamente la maestría, entonces los maestros que no tienen los maestros no están en cuerpos académicos, y no pueden estar, se manejan en la academia, la academia de sociología por ejemplo; la academia sí los absorbe, es otra la organización que tiene la academia. Pero es otra forma de organización. Para los cuerpos académicos principalmente los maestros profesores de tiempo completo para poder intervenir, tener grado de maestría y tenemos un programa de trabajo y funcionamos mediante la autoevaluación del cuerpo académico. Pero nos evaluamos en base a una guía que nos proporciona el mismo PROMEP, donde establece una guía...” (E4, CA en formación de DACSH).

“... hay dos formas, uno de los requisitos es ser profesor de tiempo completo, de preferencia con grado de doctorado, si eres tiempo completo y eres maestro y licenciado puedes integrarte al cuerpo académico con voz y voto, hay otra forma de ser miembro, pero no tienes derecho a voto. Puedes publicar se te puede anunciar como miembro, maestro invitado colaborador, pero ya en las reuniones de definición de publicaciones o de líneas de investigación, o de algunas otras cosas académicas que se presentan dentro del cuerpo, no participan, los tiempos completos que sean licenciados, maestros o doctores si es posible. (E10, CA en formación de DACSH).

La respuesta de la SEP es la siguiente: *No. Pero, asociados al Cuerpo Académico puede haber técnicos, profesores de tiempo parcial, debería haber estudiantes de posgrado, de tesis de licenciatura, maestría, doctorado, estudiantes de verano de la investigación, servicios sociales y hasta voluntarios (SEP: 2001).*

Ello tiene implicaciones positivas y negativas, ya que algunos cuerpos académicos de la Divisiones de Económico Administrativo y de Ciencias Sociales y Humanidades han podido resolver el problema y otros cuerpos no, del cómo integrar a los alumnos. Para muestra de ello la siguiente narrativa:

“Pues para nosotros ha sido muy bueno, por ejemplo el Dr. “X”, ahorita trabaja con un grupo de aproximadamente 10 alumnos integrados en su investigación, de donde van a salir 10 tesis, entonces eso es para nosotros algo muy importante, y así le puedo nombrar a cada uno de los miembros que trabaja con gente, ya alumnos integrados a los cuerpos, alumnos que han ganado premios nacionales, alumnos que han publicado tesis competitivas, entonces. Hay muchos buenos resultados en ese aspecto. Apenas estamos aprendiendo eso. Esto también es muy importante entenderlo, que un proceso de aprendizaje no se da de la noche a la mañana y los cuerpos académicos son muy jóvenes, no tienen todavía una década de existencia. Entonces, el avance que se lleva es un avance bastante interesante, porque se han logrado cosas que en los 40 años anteriores no se habían logrado. Principalmente con los alumnos. Los alumnos ya participan en congresos, pero no se va a la “pachanga”, sino se va ya directamente, lleva su poster, lleva su ponencia, ya se están inscribiendo con nosotros algunos alumnos de la maestría algunos artículos, ya se están publicando. Y esto lleva mucho, mucho tiempo. (E2, CA en formación de DACEA).

“... yo creo que en lo que mayormente se han visto favorecidos es en que se han podido difundir ciertas investigaciones, se han hecho algunos libros de texto que les ha servido para realizar algunos trabajos, hay documentos que les han sido muy valiosos a ellos, que han sido elaborados a través de cuerpos académicos, publicaciones que les han servido a los alumnos y que les han servido, ese creo que ha sido el mayor beneficio que hemos podido aportarles a ellos, pero aún es mínimo lo logrado”. (E4, CA en formación de DACSH).

“... bien, vemos que en la medida que nos exigen ciertos ítems en relación a los cuerpos académicos pues tienes que convocarlos subir tesis, que te

apoyen en proyectos de investigación, co-publicaciones, si los muchachos están promoviendo para ir a un encuentro internacional y te piden como su tutor, eso te viste, sin embargo el impacto es todavía mínimo en los estudiantes". (E10, CA en formación de DACSH).

El conocimiento, de esta normatividad es importante ya que se desconoce en la mayoría de las veces cómo opera esta nueva (aun todavía) forma de organización del conocimiento por lo menos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Ahora un poco de lo ya conocido, pero que es importante tenerlo presente para este análisis: Algunos antecedentes de los Cuerpos Académicos en México.

Antecedentes de los Cuerpos Académicos en México.

En noviembre de 1993 un equipo de 11 investigadores de la UAM presenta al doctor Gustavo Chapela, quien era el Rector General de esa institución, un documento denominado *La universidad y su futuro. Una propuesta de rumbo*, en el que se consignaban sus reflexiones en torno a la pertinencia, relevancia y perspectivas de la universidad pública mexicana, destacándose como un elemento fundamental de estrategia, el impulso y consolidación en las IES de los denominados Cuerpos Académicos.

De esta manera, el discurso oficial empezó a incorporar un conjunto de conceptos tales como: Dependencias de Educación Superior, Proyectos de Desarrollo de Cuerpos Académicos, Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento, Cuerpos Académicos, Perfil PROMEP, etc., cuyos significados y alcances muy pocos conocían a pesar de constituir aspectos centrales de una nueva manera de concebir y operar la educación superior que involucra a la totalidad de actores y procesos educativos, a pesar de atender sólo las necesidades y potencialidades del personal de carrera.

Para 1997-1998 en las comunidades académicas del país o al menos en una parte de ellas, se expresaba una serie de interrogantes en relación a qué eran los cuerpos académicos; para qué servían; cuales eran los propósitos explícitos y ocultos del PROMEP; qué pasaría con los académicos que no tuvieran “perfil PROMEP”; qué pasaría con las agendas particulares de escuelas y facultades de las instituciones ante los derechos y obligaciones establecidos en los convenios firmados entre la SEP-PROMEP y las IES-DES, etc., encontrándose, en la mayoría de los casos, solo concepciones de tipo operativo que en muy poco contribuían a las respuestas de fondo que se requieren para que un Programa con los alcances de éste pueda funcionar.

Aparece originalmente en la literatura educativa norteamericana de los 80's, cuando Boyer (1997), incorpora esta categoría al análisis de la educación del pregrado estadounidense, esbozándola como parte de una propuesta para elevar la calidad de la educación de ese nivel educativo, teniendo como elemento central el tiempo de dedicación de los profesores a los alumnos y su reconocimiento mediante un sistema de recompensas.

Las concepciones de Boyer no estaban formuladas en torno a los “cuerpos académicos”, sino a lo que él denomina “cuerpo docente”, aparecen públicamente a inicio de los noventa en los círculos académicos norteamericanos y, a pesar de que la versión en español de sus reflexiones se publicó en México hasta 1997, tanto sus concepciones como sus propuestas ya eran del conocimiento de investigadores educativos mexicanos, quienes, entre 1993-1994, las emplean para analizar la situación de la educación superior mexicana.

Por esos años un grupo de investigadores¹¹ educativos mexicanos al reflexionar en tono a los escenarios de desarrollo futuro para la educación superior pública

¹¹ Se trata del *Grupo de Trabajo sobre la Universidad*, un grupo de once investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana –ya mencionado antes– entre cuyos integrantes se destacan Manuel Gil Antón, el especialista mexicano con la producción más significativa sobre los académicos del país y Fernando del Río Haza, quien a la postre sería el primer director académico del PROMEP en el periodo 1996-2000.

mexicana, advierte que “...el más relevante de los efectos adversos de la educación superior es la fragilidad –y en varios casos, ausencia– de los cuerpos académicos” (UAM, 1993, p. 11), planteando como un elemento esencial de estrategia para revertir esa situación, el impulso a su constitución y fortalecimiento. Este grupo de trabajo de la UAM elabora dos documentos¹² de circulación interna en la UAM que constituyen las dos reflexiones más acabadas en relación al significado y alcances de esta categoría, con relación al futuro de la educación superior mexicana aportadas en 1993-1994; es decir, años antes de que la SEP decidiera adoptarla como uno de los principales elementos de su agenda para el subsector. El proyector y la nueva figura organizacional ya era una realidad.

Para antes de que la SEP adoptara tal decisión en 1996, algunos de los integrantes del Grupo de Trabajo sobre la Universidad de la UAM y otros investigadores de diversas instituciones educativas del país, interesados en el campo de los académicos, habían hecho públicos los resultados de una investigación denominada “Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos” (Gil, et al. 1994) en el que, al reflexionar en torno al proceso de maduración de la categoría *académicos*, como resultado del desarrollo de la profesión académica en México, esbozan los rasgos más sobresalientes de una tipología de los académicos mexicanos.

Dicha tipología, tomando como elemento de análisis los niveles de profesionalización de los académicos y los índices de centralidad de su quehacer en las actividades académicas, concluye la existencia de dos grandes *cuerpos académicos*: uno, el *profesionalizado*, constituido por el personal de carrera de las IES; y otro al que denominan *Cuerpo académico con dedicación marginal*, integrado por los académicos de asignatura, destacando que, al margen de tales índices de centralidad en el trabajo académico, los dos cuerpos presentan como

¹² El primero de estos documentos se denomina “La universidad y su futuro. Una propuesta de rumbo”, en el que se consignaban sus reflexiones en torno a la pertinencia, relevancia y perspectivas de la universidad pública mexicana y, el segundo, se denomina “En torno a los cuerpos académicos”, dedicado exprofesamente a la explicación del significado y alcances de esta categoría de análisis en relación a la problemática de la educación superior mexicana.

elemento común, su desempeño del mismo rol ocupacional en ámbitos institucionales, que ya antes Boyer había caracterizado como “un mosaico de talentos”, susceptibles todos ellos de alcanzar determinados niveles de organización y calificación en el marco de las posibilidades, que sus instituciones les ofrezcan para construir sus trayectorias académicas.

Otro antecedente no menos importante del término CA se encuentra en los trabajos de Gil y su grupo (Pérez, Grediaga, Gil, Casillas, De Garay y Pizzonia, 1991; Gil *et al.*, 1994), aunque estos autores abordan el tema con un sentido más sociológico que organizacional, siempre se refieren al CA en singular como sinónimo de comunidad académica, es decir, al colectivo de profesores del sistema de educación superior en México. Ellos mismos declaran como su interés primordial el estudio del surgimiento de la profesión y del mercado laboral del académico a partir de la década de los setenta, periodo en el cual se registra un mayor crecimiento de la matrícula y número de profesores.

Otro antecedente de los CA se encuentra en el documento fundacional del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), publicado en 1996, cuyo objetivo es definir el perfil y el entorno de trabajo deseable de los profesores del sistema de educación superior pública de México; asimismo, sentar las bases para realizar la transformación requerida en sus condiciones y con ello, en la calidad de la educación superior.

En México, los CA aparecen por primera vez cuando se mencionan los atributos deseables en el profesor, entre ellos formación completa (doctorado), experiencia apropiada, distribución equilibrada de su tiempo entre las diversas tareas académicas, cobertura de los cursos por los profesores adecuados —de tiempo completo (TC) y de asignatura— para finalmente incluir como requisito que cada institución cuente con un CA articulado entre sí y vinculado con el exterior.

Similar a lo referido en obras de Gil *et al.*, a lo largo del trabajo señalado se va repitiendo el término CA como sinónimo del conjunto de profesores adscrito a una dependencia universitaria sin precisar sus caracteres organizacionales o de grupo, su forma de integración ni mucho menos su articulación con las demás partes de la organización y su posición jerárquica. Por ejemplo, la composición deseable del CA se define en relación con el tamaño del plantel de alumnos, especificando diferentes mezclas de profesores con distinto tiempo de dedicación (tiempo completo, medio tiempo y asignatura) según la naturaleza del programa de estudio.

En otro punto se establece que una dependencia de educación superior (DES), de una institución de educación superior (IES), es la responsable de uno o varios programas de estudio (PE) y comprende un CA bien definido; concluye señalando que el CA de una DES se considerará formado por los profesores adscritos a la dependencia que desarrollen su actividad docente de manera regular, y los profesores o investigadores de tiempo completo de otra dependencia de la misma IES (PROMEP, 1996, p. 20).

La concepción del CA como una célula básica de la organización universitaria, aparece por primera vez en un artículo con la firma del entonces rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana, quien en una ponencia presentada en el XII Congreso Nacional del Posgrado (Rubio-Oca, 1997) se dedica a describir *los rasgos invariantes* de los CA, y casi al final aclara que en cada departamento de la UAM existen lo que se denominan áreas de investigación, que *puede concebirse como un cuerpo académico*, aunque en su interior puede haber varios *cuerpos académicos*, siempre y cuando estén trabajando las mismas líneas de investigación.

Además de la poca claridad de la definición anterior, llama la atención que el autor de esta ponencia se refiera con mucha naturalidad al PROMEP y lo describa con orgullo, subrayando que es en sí mismo (el PROMEP) la primera política de

estado en educación superior que se establece más allá de los periodos sexenales (Rubio-Oca, 1997).

Una de las definiciones oficiales más recientes de los CAs es: "Grupos disciplinares o multidisciplinarios de profesores-investigadores que comparten una o varias líneas de investigación (estudio) y un conjunto de objetivos y metas" (Rubio-Oca, 2003); o más recientemente se le ha definido como: "Grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente sus integrantes atienden los programas educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales" (PROMEP, 2004).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006, establece en uno de sus tres objetivos estratégicos: "La educación superior de buena calidad", y como objetivo particular: "Fortalecer a las instituciones públicas de educación superior para que respondan con oportunidad y niveles crecientes de calidad a las demandas del desarrollo nacional". Dentro de las líneas de acción para alcanzar este objetivo, se encuentra el promover que los proyectos que conforman el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) consideren, entre otros aspectos, la superación académica del profesorado y el desarrollo y consolidación de cuerpos académicos en las dependencias de educación superior.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), es un programa estratégico que fue creado con el propósito de lograr una superación sustancial en la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos de las universidades, como un medio para elevar la calidad de la educación superior, vocación que se refuerza en el marco del PIFI. Allí, se concibe a los cuerpos académicos como grupos de profesores investigadores, que comparten una o más líneas afines de investigación (estudio), cuyos objetivos y metas están destinados

a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos, además de que a través de su alto grado de especialización, los miembros del conjunto ejerzan la docencia para lograr una educación de buena calidad. Los cuerpos académicos proveen el sustento de las funciones académicas institucionales y contribuyen a integrar el sistema de educación superior del país.

En los manuales para la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 3.0 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2003), se recalca la importancia de los CA, reconociéndolos como grupos primarios que conforman una dependencia y que responden por los programas educativos (PE), al establecer:

En este proceso de actualización del PIFI, se requiere hacer un proceso de autoevaluación más profundo y participativo en los tres niveles (institucional, DES y CA-PE). En el proceso de planeación se evaluarán los PE y los CA de cada una de las DES y, establecerán las acciones para fortalecerlos que, priorizadas e integradas, resultarán en el conjunto de acciones de los PE y CA de cada DES, que serán, junto con los resultados de la autoevaluación, los insumos fundamentales para formular los Programas de Fortalecimiento de cada DES y proyectos asociados. Además se establecerán los compromisos que asume la institución (metas-compromiso) tanto en el ámbito institucional como en el de cada una de sus DES.

De la misma manera, el CONACYT (2003), en su convocatoria de Ciencia Básica 2003-2, incluye a los CA dentro de las modalidades de organización universitaria al establecer apoyos financieros a:

- iniciativas presentadas por un CA o un grupo de investigación.
- iniciativas de colaboración entre un CA o grupo de investigación consolidados y otro(s) en consolidación.
- iniciativas presentadas por redes de CA y/o grupos de investigación.

El cambio es evidente en la documentación oficial: al referirse en plural a los CA, implícitamente ya se les concibe como los grupos operativos o células básicas de la Universidad, pero no queda claro cómo se integrarán para que sus planteamientos y demandas tengan coherencia y sentido; por ejemplo, no se aclara de dónde tomarán el poder para garantizar el cumplimiento de objetivos institucionales porque si bien en la UAM —debido a su organización departamental— los integrantes de las áreas de investigación eligen al jefe del departamento y sus diferentes órganos colegiados canalizan la participación de los CA hacia la cima, ¿cómo se articularán los CA en aquellas universidades que tienen formas organizacionales que no son precisamente departamentales o que no cuentan con tipos de autoridad colegiada? Una respuesta posible es que los CA constituirán mecanismos de asesoría académica a las autoridades de aquellas instituciones cuya estructura organizacional sigue siendo burocrática, pero sin tener el poder para implementar los cambios que, en materia académica, juzguen pertinentes para el desarrollo de esas instituciones; es decir, funcionarán como lo hacen los círculos de calidad en las organizaciones empresariales.

Una visión importante es la proporcionada por Montaña (2001) cuando se refiere a las conformaciones organizacionales universitarias, las cuales se derivan de la consideración de que los fines y los medios organizacionales, sean únicos y claros o múltiples y ambiguos; con base en el manejo de las opciones que lo anterior representa, se desarrollaron cuatro conformaciones ideales (modelos) de organización universitaria: la burocrática, la política, la colegiada y la anárquico-organizada, cuyos rasgos principales se destacan a continuación:

- *La burocrática*, al contar con fines y medios únicos y claros, se considera, la más fácilmente administrable pero con riesgos altos de solidificación estructural, se asocia con universidades cuya labor tradicional y mayoritaria es la docencia.
- *La colegiada*, surge cuando se considera que los medios son múltiples y ambiguos, lo que implica una mayor participación de los especialistas que

interiorizan con mayor facilidad las labores académicas: la labor colectiva destaca frente a la labor individual de la configuración anterior y en ella puede anidar y vincularse más fácilmente la investigación y la docencia.

- *La política*, enfatiza los fines reconociendo la multiplicidad de los actores, quienes proponen diversas modalidades interpretativas a nivel institucional.

La inscripción social de la universidad, su propia legitimidad, es cuestionada por diversos grupos y cualquier solución siempre va a generar insatisfacción y conflicto, en consecuencia la organización se vuelve inestable y sus energías son invertidas en la conciliación y negociación.

- *La anarquía organizacional*, es una configuración radical ya que asume que tanto fines como medios son múltiples y ambiguos, representa la forma más alejada de la burocracia y en ella se conjuntan aspectos del modelo colegiado y del político. Supuestamente esta configuración es la más adecuada para la investigación de frontera, con pequeños grupos de trabajos relativamente autónomos, hábiles en la consecución de fondos económicos para la realización de sus proyectos y no se somete fácilmente a los requerimientos administrativos como planeación, presupuestación, evaluación, etc. Adicionalmente en la mayoría de los casos, existe poco interés en la docencia, a la cual se le mira como una actividad menor.

De éstas, la burocrática y la colegiada son las más viables como formas de organización universitaria. A continuación se presentan algunas consecuencias derivadas de la adopción de cualquiera de las formas (Montaño, 2001):

En el caso de la conformación burocrática se encuentra lo siguiente:

- Énfasis en el bienestar de los estudiantes, más que en el desarrollo de la disciplina.

- Resultados educativos establecidos con precisión y criterios de evaluación correspondientes: uso intensivo de índices.
- Énfasis en los estudios de licenciatura orientados hacia la práctica profesional.
- Uso de materiales didácticos novedosos, tecnología educativa de punta.
- Profesores preferentemente de asignatura.
- Reducido gasto en investigación.
- Producción de materiales didácticos propios.

La conformación colegiada, en contraste, genera consecuencias como:

- Autonomía de trabajo: libertad académica.
- Participación académica en comités. Desconocimiento de la autoridad formal.
- Énfasis en la investigación. Desinterés por los aspectos financieros.
- El aprendizaje se realiza por imitación y no por transmisión. Trabajo aislado, con algunos discípulos.
- Selección de directivos por méritos académicos. La disciplina es el elemento integrador central.
- Formación integral ajena a los requerimientos laborales.
- Beneficios a la humanidad, no individuales.

Según Clark (1995), en la mayor parte de los países se han convencido de que la participación en investigación es la mejor forma de estudiar y enseñar; por lo tanto, fortalecer el nexo investigación-enseñanza-estudio en el nivel operativo de las universidades es muy importante; para ello se requieren los grupos de investigación. En la moderna universidad, la fusión del departamento y el grupo de investigación, equivale al matrimonio de la educación superior y la ciencia.

Parece claro que conforme a Clark y Montañó, los denominados CA son grupos de investigación-docencia, células básicas de los departamentos cuya autoridad es colegiada; por lo tanto, la adopción de cuerpos académicos como esquema organizacional en instituciones basadas en facultades y cátedras, requeriría

adoptar la forma departamental. Pero, sobre todo, sería necesario transitar a estilos de autoridad colegiados y participativos, lo cual en muchas universidades puede representar un cambio radical, tanto por lo que se refiere al aspecto estructural, como por el cambio de actitud y estilos de trabajo por parte de los académicos.

En términos de Montaña, impulsar los CA en las universidades implica cambiar las actuales conformaciones burocráticas o políticas —que distinguen a muchas de ellas— hacia formas colegiadas o anárquicas; este impulso de cambio es para reconocer que los medios para lograr los fines de las universidades son múltiples y ambiguos; es decir, las autoridades educativas, al enfatizar que la investigación es un fin obligado para las universidades, reconocen la diversidad de medios que la tarea de la investigación conlleva, lo que a su vez, las conduce a impulsar, aunque no abiertamente, la adopción de las formas colegiadas y/o anárquicas.

Frente a esto, cabe preguntarse ¿por qué no decirlo claro? ¿Por qué el silencio?

Según Ibarra (2001), ante las transformaciones organizacionales que las nuevas formas de operación demandan a las universidades públicas, sobresale el silencio de las autoridades. Por una parte, los intereses en juego son una invitación a callar, a graduar, incluso a posponer las modificaciones; por otra, se argumenta que los cambios necesarios son mínimos porque —según los involucrados— son de forma.

Este silencio se explica por la ausencia de estudios sobre los aspectos organizacionales de la universidad, que a su vez se deriva del hecho de que la mayor parte de los trabajos sobre el tema han sido realizados por autores muy cercanos a los espacios de poder de la propia universidad e incluso más allá. Esto queda en evidencia al observarse el flujo continuo de estos autores entre la academia y la política universitaria, que produce un vínculo entre los estudios de la

universidad y la conducción de la misma con el consiguiente desdibujamiento de la frontera entre ambas (Ibarra, 2001).

La ausencia organizacional, sigue diciendo Ibarra, favorece a ciertas fuerzas institucionales que no se manifiestan al respecto, pero sí desvían o distraen — mediante sus estrategias y campos de acción— posibles actos de resistencia que pudieran modificar el estado de las relaciones. De esta manera, el gobierno de individuos y poblaciones se efectúa casi siempre con una visión vertical y centralizada, mientras tanto se estimulan debates sobre los grandes problemas y se operan las formas de gobierno excluyentes.

Pero la importancia de la organización, como estructura, acción y proceso, radica en la forma debido a que ningún fin, por válido que sea, tendrá sentido si no se cuida la pertinencia de los medios para su consecución. Actualmente, la forma es fondo. Pero ¿cuál es la intención de negarle méritos a la forma? De acuerdo con Ibarra, hay una clara racionalidad e interés del sistema como la causa principal para prolongar un estado de cosas que le conviene. Otras explicaciones del fenómeno dignas de ser exploradas serían:

- a) Que la situación que se vive es un resultado de la ambigüedad característica de los sistemas flojamente acoplados, como lo postula Weick (1976).
- b) La aplicación de la "tecnología de la tontería" para usar los términos de March (1989), que consiste en actuar sin objetivos previos.
- c) La ilusión de la planeación y política de cambio imaginada por los funcionarios desde su bunker, la cual es finamente ilustrada por Porter (2003).

Un dato en apoyo a la explicación de Weick surge del mismo PROMEP cuando al impulsar el establecimiento de redes con los CA consolidados se le cuestionaba ¿dónde están y quiénes son los CA consolidados? Ante la insistencia, este

documento dio a conocer públicamente (noviembre de 2003) en su página web la relación de "CA reconocidos" incluyendo el nombre, la institución de adscripción, las líneas de generación y aplicación de conocimiento, sus integrantes y su grado de consolidación (Suárez y López, 2006).

Ellos llegaron a una realidad evidente: que el impulso a la adopción de los CA en las universidades públicas mexicanas, no parece provenir de una demanda de los propios académicos como un medio para organizarse y dirigir sus esfuerzos hacia modelos colegiados ni siquiera con las señales que se tienen vienen de la necesidad del mercado, y que posiblemente vengan del esfuerzo aislado de un pequeño grupo de profesores que lograron insertarse en una posición de autoridad educativa a nivel nacional, quienes aparentemente vieron y todavía ven la formación de CA como una estrategia para potenciar el desarrollo de las universidades, buscando promover la investigación.

Introducir un elemento clave del modelo departamental como son los CA, cuya función primordial es vincular la investigación y la docencia, en universidades organizadas por facultades, donde la tradición ha sido la docencia y, por lo tanto, se carece de normas y hábitos propios para la vida colegial, fue de inicio un error. Hábitos y costumbres que en las universidades en provincia no tenían, y que se requería el conocimiento preciso y la aceptación de los académicos de las nuevas formas para asumir este cambio en sus estilos tradicionales de trabajo, así como su compromiso para participar activamente en la definición y revisión de las políticas institucionales, característica del modelo colegial. Adicionalmente, aparejado a la adopción de estas células operativas, esas mismas autoridades no impulsaron con decisión y de manera explícita, el tránsito del modelo tradicional prevaeciente hacia la forma departamental.

En las universidades ni siquiera hubo cursos de inducción en torno al proyecto, de sensibilización, solo de operación. Operación que solo permitió en la mayoría de ellas un proceso de adaptación y no crecimiento. Aun en el 2011, todavía en

algunas divisiones de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco se está dando la desintegración de cuerpos académicos y la integración de nuevos cuerpos académicos que deberían existir desde hace 10 años aproximadamente.

Muchos actores llegaron tarde, o ya estaban tarde cuando se integró esta política pública en las IES. Muchos por su edad, otros por su formación y otros por su cultura cotidiana. Y por último, los enfermos organizacionales: Los quemados.

Pero también la concentración de muchas universidades públicas mexicanas en la enseñanza de disciplinas, más profesionales que científicas, ha propiciado en ellas la presencia de estructuras de tipo burocrático en términos de Montaño (2001), lo que dificulta el establecimiento de la forma departamental y la autoridad colegial, las cuales se adecúan de mejor manera a las exigencias de la investigación. En el caso de las Universidades públicas del sureste, este análisis no está fuera de lugar, las estructuras organizacionales en el momento de la publicación, de la orden, de la petición de las autoridades educativas federales, en torno a los cuerpos académicos no estaban ad hoc y aún muchos no lo están. Los integrantes de los cuerpos académicos que entraron después de la llamada política educativa, lograron adaptarse sin ningún inconveniente debido a la empatía colectiva o comunitaria con los otros miembros del cuerpo académico.

También la falta de estudios en torno a los actores universitarios, de sus significados, de sus interpretaciones, han permitido que las políticas implementadas por las autoridades tengan errores de aplicación y por ende de éxito.

En el caso de la universidad Juárez Autónoma de Tabasco, el Índice de Composición Textual (ICTtr), que mide la producción de textos en torno a una temática en específico, como son los estudios sobre la universidad y de los cuerpos académicos, es escaso; casi 7 artículos en revistas y memorias de congresos locales, nacionales e internacionales y que recaen en solo 2

profesores. Debido a ello la ausencia de investigaciones y formas de divulgación a través de libros, artículos, ponencias para conocerla es clara. Ello muestra la fragilidad en el desconocimiento de esta organización en general y de manera particular en los cuerpos académicos.

El esfuerzo realizado por investigadores de la División Académica Económico Administrativa, ha sido interesante y bueno, pero no suficiente, además de estudiarla bajo perspectivas eminentemente de la Teoría Positiva Organizacional que deja a un lado la riqueza interna de los actores universitarios, dimensión que estudian los Estudios Organizacionales.

Después de conocer este panorama a nivel nacional en torno a la organización llamada Cuerpos Académicos, sigue el estudio de caso: Los Cuerpos Académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El caso específico de los cuerpos académicos de las divisiones siguientes: Ciencias Sociales y Humanidades, de Económico Administrativo y de Ciencias Básicas.

4.2.1. Los Cuerpos Académicos en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Su llegada. Criterios de selección, acotación y distinción.

Los especialistas en el campo de las políticas públicas (Aguilar, 2000), señalan que el proceso de implementación debe iniciar sólo después de asegurada la existencia de dos condiciones básicas referidas: por un lado, la existencia de consenso en los actores sociales implicados en relación a las metas y objetivos de la política; y, por el otro, la existencia de los recursos infraestructurales para su operación. En el caso de la UJAT, esto no se dio como en la mayoría de las universidades públicas. Es decir, la sensibilización en torno al nuevo proyecto (no se hizo).

En torno a estas dos condiciones básicas hay que decir que, en el caso concreto de la UJAT, ninguna de ellas existía en los términos necesarios. En el caso, por

ejemplo, del necesario consenso en relación a las metas y objetivos del PROMEP, éste no sólo no existía, sino que lo que imperaba era un vacío de información sobre las líneas de este Programa y niveles considerables de confusión ya que, para cuando se inician sus actividades a nivel central en 1996, la UJAT, al igual que la mayoría de IES públicas del país, desarrollaba acciones en torno a la docencia. Prueba de ello son los resultados del trabajo de investigación denominado **“POSIBILIDADES DE CONSOLIDACIÓN Y CRECIMIENTO DE LOS CUERPOS ACADÉMICOS DE LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS DE LA UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO, en el año 2008**, estudio realizado por los Doctores Castro, Magaña y Guzmán, investigadores del Cuerpo Académico de Estudios Organizacionales. Ellos muestran en sus conclusiones lo siguiente:

“Las posibilidades de que los cuerpos académicos de la DACEA-UJAT logren consolidarse están reducidas en este momento, debido a que más del 50% de los profesores que están integrados a los tres cuerpos académicos que existen, no tienen productividad en investigación, lo cual reduce los indicadores de productividad de los propios cuerpos académicos.

Dentro de las limitantes más fuertes para la consolidación de los cuerpos académicos de la DACEA-UJAT, se encuentra la habilitación de los profesores. Por una parte, la edad entre 46 y 65 años y la antigüedad, una media de 24 años como profesores de la UJAT, pudiera implicarles un esfuerzo poco rentable; realizar estudios de posgrado y hacer investigación, y por la otra, los profesores que han concluido los estudios de maestría no han cumplido el plazo establecido por ellos mismos en sus planes de trabajo para obtener el grado académico.

La relación entre los periodos para la convocatoria de reconocimiento del perfil PROMEP, y la producción y habilitación de los profesores que pertenecen a los cuerpos académicos y que aún no la han logrado, indican

que en el corto plazo no será posible que dichos profesores obtengan el reconocimiento, lo cual detendrá la productividad alcanzada por los profesores que sí están produciendo en los cuerpos académicos.

El conocimiento y dedicación de los directivos de la administración central respecto al apoyo que brindan a los profesores, para que a través de los diversos programas puedan realizar investigaciones, así como, mejorar su habilitación, y alcanzar el reconocimiento de perfil PROMEP y lograr pertenecer a los sistemas estatal y nacional de investigadores, es mayor que el de los directivos de la DACEA. Esta situación, aunada a la falta de coordinación entre las áreas de docencia e investigación y posgrado en las etapas previas a la distribución de materias, para decidir las asignaciones académicas, impide que los profesores que no están realizando proyectos de investigación, se incorporen productivamente al trabajo de los cuerpos académicos” (Castro, Magaña y Guzmán, 2008).

No solamente eso implicó, sino la falta de información permitió, a la administración imponer y obligar que los profesores se integraran a un cuerpo académico, cosa que determinó la masificación de algunos cuerpos y el conflicto entre ellos como dicta las narrativas de miembros de un cuerpo académico de la UJAT:

“... en un principio no, en un principio, tanto cuerpo como líneas fueron definidos en términos generales por las autoridades, entiendo en un proceso de urgencia de definición de información que solicitaba las áreas centrales de la universidad solicitud seguramente de la secretaria de educación pública y probable, específicamente del PROMEP”. [E9, CA en formación de DACEA]

“... en 2006 ya estábamos trabajando como cuerpo académico de estudios sociológicos. Primeramente la conformación de los cuerpos académicos fue un poco arbitraria porque nada más hubieron oficinas donde se nos

denominaba que pertenecíamos a un cuerpo académico y que estábamos en tal línea o X o Y línea de investigación y echaron a andar los cuerpos académicos sin que estos fueran prácticamente colegiados. Después vino una etapa en que la organización de los cuerpos académicos tuvo que ser necesariamente colegiada, nos empezamos a reunir para empezar a desarrollar nuestras actividades de acuerdo a los lineamientos que marca la institución, y que a la vez se los marca la Secretaría de Educación Pública, a través del programa de mejoramiento del profesorado. Entonces esa fue en síntesis una cuestión que vivimos para el inicio de la actividad de los cuerpos académicos. (E4, CA en formación DACSH)

“En 2002, se crea un cuerpo académico ahora sí como tal que se llamaba de administración pública... había ahí unos 15 o 17 profesores pero realmente ni nos reuníamos ni trabajábamos ni propiamente hacíamos investigación grupal, cada quien hacia su esfuerzo personal... En 2003 yo inicio los estudios de doctorado en la universidad autónoma de Querétaro y ahí conozco a los profesores de la UAM, del posgrado en estudios organizacionales, me invitan al segundo congreso internacional de análisis organizacional... y a partir de ahí a mí se me ocurre que el cuerpo académico donde yo pertenecía, pues ya no debería de administración pública sino de estudios organizacionales... Se acepta la propuesta que hicimos de la reestructura y el cuerpo académico queda con 3 líneas de investigación, y aplicación del conocimiento nuevas, que correspondían a los estudios organizacionales... es cuando empezamos a hacer la reestructura del cuerpo académico de administración pública a estudios organizacionales, cuando yo ya me entero bien como es el funcionamiento de los cuerpos académicos subo los currículos de todos los profesores, aunque sí personalmente me ocupe de subir varios, pero a los que tenían un poco más de conocimiento o experiencia con sus máquinas, ya se les dijo como y ya los subieron y así fue como pudimos hacer la reestructura del cuerpo académico... y esa es la historia, hoy estamos en 2011 y

seguimos como cuerpo académico en formación y bueno pues seguimos trabajando...” (E8, CA en formación DAEA)

“... mi cuerpo académico, creo que, no estoy muy segura, si en el 2002 o en el 2003, fue que se creó igual pues bajo la batuta del actual líder, tuvo una reestructura en el 2004, y en el 2008 que cuando, 2008, 2009, no estoy muy segura exactamente bien de las fechas, eh que fue cuando paso de 17 integrantes a los 6 que actualmente somos”. (E5, CA en formación DAEA)

Sobre la segunda condición mínima, relacionada con la existencia de recursos infraestructurales para la operación de la política, hay que decir que la ausencia o insuficiencia de información en relación al Programa, no sólo incidía sobre la falta de consenso en relación a sus metas y objetivos, sino también, sobre este rubro que comprendía información, recursos humanos formados y capacitados para desarrollar las líneas del Programa y un mínimo de experiencia en la materia, por citar algunas de las necesidades más evidentes.

Esta situación se modifica de manera importante para 1997 gracias a que los diseñadores del PROMEP, al percatarse de los pobres resultados iniciales, empiezan a desarrollar una serie de acciones emergentes para cubrir los vacíos de información, que fueron reforzados eficazmente con la puesta en operación de los controles financieros y políticos, que siempre han existido en sus relaciones con las administraciones de las IES. Los resultados no se hacen esperar y es así que, muchas de las instituciones que habían manifestado algún tipo de reserva a participar, deciden hacerlo con la promesa de acceso futuro a bolsas de recursos extraordinarios etiquetados a la participación de algunos de los recursos económicos del Programa que, en sus dos primeros años, se asignaron de manera discrecional e incluso el otorgamiento de nuevas plazas de tiempo completo que, a nivel nacional, en el año de 1997 llegaron a 1300, aun cuando todavía no había resultados concretos que justificaran su asignación, salvo la

necesidad de vencer las resistencias iniciales de varias IES para participar en el Programa.

Vencidas así las resistencias iniciales se produce un sorprendente giro en los resultados cuantitativos del Programa, elaborándose una cantidad impresionante de planes de desarrollo de cuerpos académicos (PDCA aproximadamente 500) que cubrían el 98% de las expectativas calculadas en las esferas centrales del SES. (Castañeda, 2006)

Estas políticas también impactaron las planeaciones de las instituciones como la UJAT, ya que al desarrollarse históricamente en la docencia, tenían ahora que pensar en otros elementos a partir de esas políticas nacionales de educación superior, en las que el trabajo de los profesores de carrera además de la docencia, debía orientarse a las tutorías, asesoría de tesis y proyectos de investigación. Así como, a las tareas académicas fundamentales que los profesores deberían realizar en grupos, tales como la gestión, la investigación, la vinculación y la difusión (UJAT, 2006).

El perfil del académico según el programa de mejoramiento al profesorado.

La planeación de las actividades académicas debe diversificarse como lo ha establecido el PROMEP. Para lograrlo, es importante considerar que no todas las actividades deben realizarlas los profesores al mismo tiempo y todo el tiempo, hay que distinguir las vocaciones de los profesores (Maldonado, 2005).

La actividad de las Universidades Públicas Estatales (UPES), es fundamental para el desarrollo de las comunidades y debe haber una adecuada distribución de las tareas. Es importante concebir profesores completos en su formación y desempeño, más que hablar de profesores de tiempo completo (López, Pérez y De la Rosa, 2004).

La organización académica ya sea en escuelas y facultades o en divisiones académicas, debe tender a integrar el trabajo académico de los profesores por áreas del conocimiento. Para lograrlo, se requieren profesores tanto de asignatura como de carrera. La atención de la docencia sobre todo cuando la matrícula escolar es grande, requiere fortalecerse con docentes con amplia experiencia práctica en el medio profesional, cuya actividad principal en las UPES sea impartir asignaturas, comprendiendo el sentido de los planes de estudio de las carreras que se imparten, así como la filosofía de trabajo del Área académica, de la Facultad o División de la UPE en donde se desempeñe.

En tanto que los profesores de carrera, representan la conducción de las UPES y son indispensables para realizar las actividades de docencia, investigación, tutoría, asesoría, gestión a través de comisiones, vinculación y difusión.

En este sentido, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) creado en 1996, reconoce que los profesores de carrera y su habilitación, dedicación y desempeño en los Cuerpos Académicos de las UPES, son el medio estratégico para elevar la calidad de la educación superior (PROMEP, 2006).

En 2006, a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) de las UPES, la SEP invirtió en el PROMEP, 390.3 millones de pesos para mejorar el perfil académico y la habilitación de los profesores, así como el desarrollo, fortalecimiento y consolidación de los Cuerpos Académicos (PROMEP, 2006).

El equilibrio en las actividades académicas que realizan los profesores de tiempo completo, es diferente para cada área del conocimiento. Sin embargo, se espera que en los próximos diez años, se consolide un mayor número de cuerpos académicos del área de ciencias sociales y administrativas, y que la investigación que realicen sus profesores, esté fuertemente vinculada al estudio de las

organizaciones para el desarrollo de las actividades y los sectores productivos y el bienestar de la sociedad (UJAT, 2006).

Esta aspiración se fundamenta en las estadísticas de los resultados del PROMEP, que en los últimos diez años, ha impulsado a los profesores de tiempo completo de las UPES al estudio de postgrados. El informe del PROMEP reporta un crecimiento de profesores de carrera del 89% al pasar de 14,270 en 1996 a 27,085 en 2006, de los cuales más del 75% han estudiado algún postgrado. También indica que en 1996 del total de profesores de tiempo completo, sólo 8% tenían doctorado, llegando en 2006 a representar el 24.6% del total de profesores (PROMEP, 2006).

La situación en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Actualmente, la UJAT imparte 36 licenciaturas, 41 posgrados, y en educación continua, cursos y diplomados, a través de 10 Divisiones Académicas, distribuidas geográficamente en las zonas Centro (Villahermosa), Chontalpa (Cunduacán), Sierra (Teapa) y Ríos (Tenosique) del Estado de Tabasco. Concentra a más del 50% de los alumnos inscritos en el nivel superior del Estado. En 2006 la matrícula ascendió a 32 mil 180 alumnos, de los cuales 148 están inscritos en el nivel técnico; 25 mil 14 en licenciatura; 40 en especialidades; 1 mil 64 en maestrías; 11 en doctorado, 1,048 en el desarrollo de las artes y 4,865 en el Centro de Enseñanza de Idiomas. (UJAT, 2010).

La planta de profesores de la UJAT es de 1 mil 964 docentes, de los cuales 931 profesores son de tiempo completo, el 61% de este total, tiene estudios de postgrado y los restantes están en proceso de lograrlo; 137 pertenecen al Sistema Estatal de Investigadores y 133 cuentan con el perfil deseable PROMEP de los cuales 11 pertenecen a la DACEA (UJAT, 2010).

Para fortalecer su nivel académico, en 2006, el PROMEP otorgó a los profesores de la UJAT, un total de 73 apoyos, distribuidos entre los profesores de todas las

divisiones académicas. Asimismo, 20 profesores recibieron becas para realizar estudios de posgrado, de los cuales el 60% estudió en el extranjero y el 40% en instituciones nacionales (UJAT, 2010).

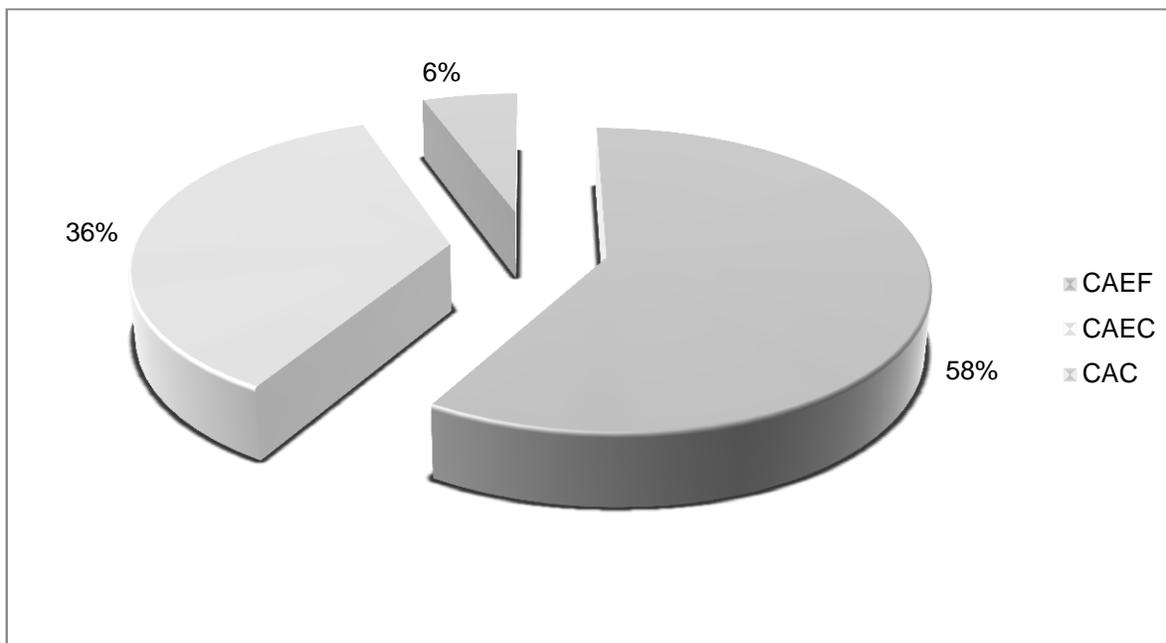
Los Cuerpos Académicos de la UJAT para el 2010:

Tabla 12. Grado de Consolidación por División Académica

División Académica	2010			TOTAL
	GRADO DE CONSOLIDACIÓN			
	CAEF	CAEC	CAC	
DACA	5	2	0	7
DACB	5	3	0	8
DACBiol	1	5	0	6
DACS	2	0	2	4
DACEA	2	1	0	3
DACSyH	1	4	0	5
DAEA	2	2	0	4
DAIS	7	0	0	7
DAIA	6	2	1	9
DANRíos	0	0	0	0
DAMCom	0	0	0	0
TOTAL	31	19	3	53

Fuente: www.ujat.mx

Figura 37. Porcentaje de grados de consolidación de CA en la UJAT.



Fuente: Tabla 12 de este documento.

4.3. Reflexiones finales

Representaciones sobre los antecedentes de los cuerpos académicos

La narración histórica opera como una suerte de contexto que permite familiarizarse con la “situación” social vista como objeto de estudio. Está comprendida aquí, en su dimensión más amplia posible: los antecedentes de los cuerpos académicos.

A continuación se procede, empleando recursos del análisis de contenido, a desarrollar la interpretación de algunos eventos comunicativos que caracterizan la situación narrativa de los cuerpos académicos de la UJAT, con respecto al rubro de sus antecedentes.

La selección de los eventos comunicativos sólo constata, por medio de cierta oblicuidad, el problema que pone a discusión este trabajo. Como reza el exergo de este capítulo, rara vez se encuentra lo que se propone buscar, y menos de la forma en que se quiere hallar.

Parece evidente, hasta cierto punto, que por escuchar hablar de determinados temas más o menos inocuos (desde el punto de vista del observador) y escuchar cómo son dichos, quiénes son los hablantes, cómo y dónde los interlocutores participan y las condiciones sociales en las que se produce dicha participación, no supone que los actores sociales se constituyan en demiurgos de espacios de encuentro social, o integren redes sociales a las que se ha venido identificando con el vocablo, *sociabilidades*.

Sin embargo, también habría que reconocer que todo eso está ahí; esto ocurre de alguna manera y se presta a ser reconstruido de forma descriptiva a través de sus narraciones. Al menos por inferencia, partiendo del supuesto de que las situaciones sociales que aquí se analizan son moldeadas por las formas

discursivas que se adoptan y a la inversa, la peculiaridad de la comunicación y la situación social que la enmarca, moldea los modos en que se realiza el discurso.

Por ello, se debe reconocer que hasta ahora se ha logrado más que la descripción de la organización social de un lugar, unas prácticas y unos agentes específicos, por un lado, y de la organización social del habla que le es afín, por otro. Como si habla y vida social fueran dos caras de una misma moneda. Así, los cuerpos académicos constituyen una comunidad del habla construida de individualidades que poseen un núcleo central común de competencia comunicativa, además de núcleos periféricos juntos con sus anclajes, que definen sus representaciones sociales. Es decir, los miembros de los cuerpos académicos poseen conocimientos compartidos de ciertos modos de habla y su significado social. Este conocimiento puede ser descrito por códigos opcionales con características precisas sociales y lingüísticas a través de sus narrativas.

Es importante destacar que para los profesores miembros de los cuerpos académicos, los antecedentes de la organización, sí formarían parte de una representación social y sus ideas actuadas.

“... en el 2005 ya estaba el proceso fuerte, entiendo que ya estaba desde antes... 2002, 2003; fue un auge fuerte en ese sentido.” (E1, CA en formación de DACEA)

“... creo que fue como en el 97, 96, más o menos por ahí.” (E6, CA consolidado DACB)

“... no, no con precisión, cuando yo llegue ya estaban integrados. Llegue en el 2001.” (E7, CA Consolidado de DACB)

“... tengo entendido que fue 2002-2003 más o menos.” (E8, CA consolidado de DACB)

“... cuando me incorporo en el 2007 ya estaban los cuerpos académicos.”
(E2, CA en formación de DACEA)

“... ha de haber sido, como por el 2003, que yo me entere.” (E3, CA en formación DACEA)

“... en el 97.” (E9, CA en formación de DACEA)

“... aproximadamente hace unos 5 años.” (E4, CA en formación DACSYH)

“... pues hace como 6 años empezó a funcionar, no tengo la fecha exacta, pero más o menos son 6 o 7 años.” (E10, CA en formación DACSYH)

Las creencias de los miembros del CA en relación a sus antecedentes, son irrelevantes para ellos, desde la perspectiva de una construcción histórica y cultural a como lo muestra Moscovici (1961) y, Berger y Luckmann (1973).

Desconociendo las razones históricas y culturales de los antecedentes de los cuerpos académicos. No hay interés de conocer. La ausencia del proceso de objetivación y por ende de anclajes por parte de la alta dirección para provocar una **Construcción selectiva** o etapa de selección y descontextualización de los elementos de la teoría. La información con respecto a esta dimensión, fue separada del campo científico al que pertenecen, y no fueron apropiadas por los miembros de los CA que no la proyectan como hechos de su propio universo, no logrando así “dominarlas”. Es decir, no hay la asimilación piagetiana ya que los elementos retenidos se transforman a medida que van encajando en las estructuras cognitivas de los sujetos. Esto no sucedió con los miembros de los CA. El proceso de **Esquemización estructurante** no se dio ni se está dando, ya que la formación de un núcleo figurativo en torno a los antecedentes de los CA, como una estructura de imagen que reproduce una estructura conceptual, no existe.

Los elementos de información sobre dichos antecedentes ya adaptados a través del proceso de apropiación se organizan proporcionando una imagen incoherente y fácilmente expresable del objeto representado como:

“... no, no con precisión, cuando yo llegue ya estaban integrados. Llegue en el 2001”. (E7, CA Consolidado de DACB), o “... Bueno, el movimiento fuerte del que yo recuerde... en el 2005 ya estaba el proceso fuerte, entiendo que ya estaba desde antes... 2002, 2003 fue un auge fuerte en ese sentido”. (E1, CA en formación de DACEA) o “... ha de haber sido, como por el 2003, que yo me entere”. (E3, CA en formación DACEA) “... en el 97”. (E9, CA en formación de DACEA) o “... aproximadamente hace unos 5 años”. (E4, CA en formación DACSYH) o “... pues hace como 6 años empezó a funcionar, no tengo la fecha exacta, pero más o menos son 6 o 7 años”. (E10, CA en formación DACSYH), o “... que yo recuerde hace 8 años más o menos”. (E10, CA en formación DACSYH)

Por ende, los miembros de los CA alcanzan así un esquema figurativo, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas, más accesibles al pensamiento concreto.

En la fase de **Naturalización**, la coordinan cada uno de los elementos integrados sobre los antecedentes de los CA, en el pensamiento se han convertido en elementos de la realidad, referentes del concepto en cuestión (Creencias en torno a los antecedentes de los Cuerpos Académicos).

El esquema figurativo adquiere status ontológico como un componente más de la realidad objetiva. Se olvida el carácter artificial y simbólico del núcleo figurativo y se le atribuye existencia fáctica. Se considera que "aquello de lo que se puede hablar, existe efectivamente".

Para llegar finalmente, a que el pensamiento social separa los procesos y los productos, quedándose sólo con el resultado, ignorando el proceso de producción del producto (Los antecedentes). El modelo figurativo adquiere status de evidencia, integrando una ciencia de sentido común. Al final el hallazgo: Los antecedentes de los CA por parte de sus miembros es irrelevante, no tienen razón de ser. Ni para el los líderes de los CA, y por ende es una representación social de grupo. Solo ven a los Cuerpos Académicos como un instrumento de permanecer en la organización, de protección y algunos como un componente de desarrollo colectivo y organizacional, además de poder, de negociación para obtener lo que quieren.

Es decir, el proceso de anclaje como mecanismo básico de la formación de las representaciones sociales, ha permitido integrar la información sobre los antecedentes de los CA dentro del sistema de pensamiento de sus miembros, afrontando las innovaciones de los objetos que no les son familiares.

Si se quiere ver desde otra perspectiva, se tiene que este proceso es comparable a la acomodación de Piaget, ya que los esquemas preestablecidos deforman las innovaciones, pero también la integración de lo novedoso los modifica. Pero dentro de esta teoría el significado y la utilidad que le son conferidos a las representaciones sociales desde lo personal, lo cual se traduce en la constitución de la RS, está condicionado por la pertenencia del sujeto a un determinado grupo social, a los CA. Por ese motivo suele definirse el anclaje como un proceso que se refiere al enraizamiento social de la representación y su objeto.

“... en 2006 ya estábamos trabajando como cuerpo académico de estudios sociológicos. Primeramente la conformación de los cuerpos académicos fue un poco arbitraria porque nada más hubieron oficios donde se nos denominaba que pertenecíamos a un cuerpo académico y que estábamos en tal línea o X o Y línea de investigación y echaron a andar los cuerpos académicos sin que estos fueran prácticamente colegiados... Entonces esa

fue en síntesis una cuestión que vivimos para el inicio de la actividad de los cuerpos académicos y que todavía prevalece.” (E4, CA en formación DACSYH)

Aquí, la perspectiva intergeneracional, parte del supuesto de que todos se encuentran profundamente inmersos en sus sistemas organizacionales, porque la organización para una persona es el medio de influencia más importante en su vida, y ejerce esta influencia en forma regular y exclusiva en la vida del individuo, sin desconocer la influencia del medio social, cultural y de la condición económica en la formación del mismo, y la unicidad de cada individuo, la experiencia vital de una persona está estrechamente interconectada a la propia organización y más específicamente a los sucesos históricos directos. Los antecedentes de los cuerpos académicos no están en el núcleo central de los integrantes de esos cuerpos académicos y por ende su representación es indistinta.

La escuela, la universidad, el aprendizaje de un oficio, el trabajo, las organizaciones sociales y políticas, la iglesia y cualquiera otra institución social, ingresan en la vida del individuo. El contexto social siempre persiste. De ello la primera impresión define una posible objetivación y por ende una naturalización en torno a sí fueron instituidos o no la integración de los cuerpos académicos.

“... De hecho, continúa hoy día la dirección institucionalizada que se dio en cuanto a cómo se eligieron a los profesores para ser miembros de los Cuerpos Académicos...” (E1, CA en formación de DACEA)

“... Bueno, uno de los... de ahora, anteriormente era diferente, ahora uno de los requisitos es que tengas el perfil deseable en este caso, que tengas grado de maestría, ese es uno, el otro creo que es que tienes que ser profesor de tiempo completo de la institución. Yo creo que serían los dos requisitos importantes desde el punto de vista administrativo para

conformarse como cuerpo académico.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... interés hacia ciertas líneas o temas de investigación que realmente es lo que nos agrupa en cuerpos académicos que debemos tener en común líneas de investigación. Desde el inicio entendimos nosotros eso...” (E7, CA en consolidación de DACB)

“... inicialmente se pensó en hacer un grupo que tuviese afinidad en los temas de investigación que las personas, la temática que trabajan concordará con las personas que integraran el cuerpo académico, inicialmente sí, independientemente si traía grado de doctor o maestría.” (E8, CA en consolidación de DACB)

Las anteriores narrativas definen la orientación de las conductas de los CA, de la UJAT en torno a los antecedentes y define mucho su linaje histórico organizacional de empatía comunitaria y colectiva de los miembros en cuanto al trabajo colaborativo y por ende de productividad. Ya que es evidente que existieron cuerpos académicos que asimilaron inmediatamente los antecedentes de los cuerpos académicos (anclajes) y ayudó en mucho su núcleo central para poder integrar los nuevos conocimientos de un proyecto nuevo o de lo que vendría a ser esa nueva forma organizacional en las instituciones de educación superior: los cuerpos académicos.

Jodelet menciona que para el caso de las representaciones sociales, puede decirse que las ideas previas (antecedentes de un hecho o fenómeno), se constituyen a partir de la propia experiencia que permite interpretar los fenómenos del mundo cotidiano para poder darle su significabilidad. Pero también se conforman a partir de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se recibe y se transmite a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

"... aprendemos principalmente lo que somos capaces de representar." (Moscovici, 1986), pero esa representación puede ser a favor o en contra de la organización.

Este tipo de representaciones tienen un origen social, es decir, que surgen del trasfondo cultural que la sociedad ha acumulado a lo largo de la historia de vida social, cultural y hasta genética. Entre sus características merece destacarse que son construcciones mentales que actúan como motores del pensamiento, que funcionan y perduran con independencia de tales o cuales individuos concretos y generan conductas relacionadas con ellas. Es decir, este tipo de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la interpretación/construcción de la realidad y guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos.

En definitiva, las representaciones sociales se configuran a partir de un fondo primero histórico-social-cultural y después de un presente social-cultural que circula en la sociedad y proporciona las categorías básicas a partir de las cuales se constituyen, es decir, provienen de fuentes de determinación que incluyen condiciones económicas, sociales, históricas y el sistema de creencias y valores de una sociedad dada. Y aunque se definen por su contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc.) a la vez, dicho contenido se relaciona con un fin, como ser un trabajo a realizar o alguna otra cuestión enlazada con el pensamiento de tipo "práctico".

"...el pensamiento social está constituido por diversas modalidades particulares que, incluso manteniendo ciertas relaciones entre ellas, poseen sin embargo una personalidad propia y deben ser estudiadas por sí mismas. La Representación Social constituye sin duda una de esas modalidades y precisa, por lo tanto, de una investigación específica, al igual que los mitos, la ideología la ciencia o la religión..." (Ibáñez, 1988).

Ante la consulta sobre los requisitos que deben cubrir para formar parte de los cuerpos académicos, los miembros entrevistados coinciden en que es requisito tener el perfil deseado, es decir, grado mínimo de maestría y ser profesor de tiempo completo en la institución. Algunas expresiones de los docentes fueron las siguientes:

“... uno de los requisitos es que tengas el perfil deseable en este caso, que tengas grado de maestría, ese es uno, el otro creo que es que tienes que ser profesor de tiempo completo de la institución...ese es un requisito administrativo...hay otros que no se contemplan. Y que para nosotros es muy importante, como haber estudiado el posgrado en un programa de calidad, como el de CONACYT, porque así sabemos la tradición.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... con maestría concluida puedes formar parte del cuerpo académico, como titular, sino puedes entrar como colaborador, se aceptan colaboradores y en la medida que vayan obteniendo el grado pueden pasar a ser parte como titulares. Uno de los requisitos fundamentales es que lleven a cabo actividades de investigación, que tengan idealmente un proyecto de investigación a su cargo. Y debe ser profesor de base.” (E1, CA en formación de DACEA)

“... Bueno, uno de los... de ahora, anteriormente era diferente, ahora uno de los requisitos es que tengas el perfil deseable en este caso, que tengas grado de maestría, ese es uno, el otro creo que es que tienes que ser profesor de tiempo completo de la institución. Yo creo que serían los dos requisitos importantes desde el punto de vista administrativo...pero existen otros que no están escritos y son los más importantes y que la universidad no toma en cuenta: la tradición académica y de investigación, la disciplina...” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... interés hacia ciertas líneas o temas de investigación que realmente es lo que nos agrupa en cuerpos académicos que debemos tener en común líneas de investigación.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“... inicialmente se pensó en hacer un grupo que tuviese afinidad en los temas de investigación que las personas, la temática que trabajan concordará con las personas que integran el cuerpo académico, inicialmente sí, independientemente si traía grado de doctor o maestría.” (E8, CA en formación de DACB)

Es visible y se notan los “requisitos” que no están escritos en la normatividad de la institución y que solo responden al posible *hábitat, capital social y cultural* por parte de los profesores, citado por Bourdieu (2002) en tanto que, el agente social no sólo actúa hacia el exterior, sino que está condicionado subjetivamente – “desde dentro”– por el sistema de sus disposiciones adquiridas (del exterior). Es cierto que los docentes entrevistados fueron categóricos en señalar que en los cuerpos académicos lo fundamental, es que se debe ser profesor investigador y que idealmente todos debían tener grado de estudios de doctor, coincidencia en cada cuerpo académico; esto se debe a que el PROMEP, marca las características del nivel de consolidación a partir de que todos tengan doctorado y producción científica. Pero también es cierto que se requieren de ciertas habilidades no necesariamente administrativas o normativas organizacionales y que dependen de las fortalezas subjetivas o culturales académicamente hablando.

A pesar de que el proyecto da origen a los cuerpos académicos en México dicen más cosas en relación a estos requisitos limitados y formales, hay requisitos informales como lo menciona Del Rio (2011), requisitos que solo la mayoría de los grupos académicos de las disciplinas llamadas ciencias naturales han tenido por tradición y que se manifiesta en la siguiente narrativa de un integrante del cuerpo académico:

“... por supuesto, los requisitos mismos para ingresar, es tener trabajo colegiado, desarrollar al menos en forma básica alguna de las actividades que marca el perfil PROMEP que son docencia, tutoría, investigación y gestión. Son los requisitos básicos...”

Leemos aquí la representación social:

“... ahora de manera ya digamos que extraoficial, como dije, viene todo un concepto histórico de entender el concepto básico para que fueron creados los cuerpos académicos, que es la colaboración del trabajo en conjunto, este pues prácticamente es un requisito no escrito, dentro de lo que son los cuerpos académicos, entonces no hay una dinámica de empatía, y empatía estoy hablando de empatía de trabajo, no que me caiga bien la persona, si no hay una empatía en la investigación, en la que se pueda llevar a cabo un trabajo de colaboración es muy difícil realmente establecer este trabajo que requiere el cuerpo académico, afortunadamente, yo creo que para el caso del cuerpo académico de estudios organizacionales ésta si se ha dado, llevamos mucho trabajo y por cuestiones normativas, no hemos podido avanzar, porque por x o por y, la normatividad nos pide ciertos requisitos, que todavía estamos, pues esperamos que ya el próximo año podamos solventar y poder crecer de manera conjunta.” (E5, CA en formación de DACEA)

Son notables los códigos selectivos de ingreso en cada uno de ellos en relación a las normas o reglas del PROMEP (requisitos formales de la administración), sin embargo, con el afán de cumplir y pasar de un nivel a otro de sus cuerpos académicos desde adentro de su organización, someten a los miembros a presiones de productividad y también de formación hacia obtener el grado de doctor. De entrada sí es posible formarlo y así se formaron los cuerpos académicos, sin embargo, ello no determinó su equilibrio, su éxito, ya que comenzaron los problemas de formarse como un verdadero cuerpo académico.

Este “requisito” no cumplido, determinó conflictos hacia dentro de esta nueva figura hasta la desaparición de cuerpos académicos que se habían formado por primera vez de forma instituida.

Las tribus de la etapa anterior se “apaciguaron” o bien replantearon el rumbo o simplemente dejaron de existir. Las tribus vigentes coexisten, respetando o tolerando los múltiples senderos de la disciplina y del establecimiento.

Siguiendo a Becher, se generaron fisuras al interior del gremio. Dando origen a un momento de “barbarie”, dando cabida a la formación de las así llamadas “tribus académicas” (Becher, 1989). Estas tribus se identificaban por manejar referentes cognitivos, códigos y lenguajes que le otorgaban su “sello de distinción”, creando estereotipos y generando tensión, convirtiendo a las instituciones de adscripción en “trincheras”. Es decir:

“... éramos alrededor de 17 miembros, todos los profesores formaban parte del cuerpo académico de administración pública... se hace una evaluación obviamente salimos bastante mal porque la poca producción que teníamos 3 o 4 profesores, se dividía entre todos... no teníamos ni siquiera en la base de datos de PROMEP, no teníamos nuestros currículos, es cuando empezamos a hacer la reestructura del cuerpo académico de administración pública a estudios organizacionales” (E9, CA en formación de DACEA)

En relación a los criterios de integración de los cuerpos académicos, los profesores refirieron que fueron impuestos por las autoridades y por afinidad a las materias que impartían, como se menciona:

“... en 2006 ya estábamos trabajando como cuerpo académico de estudios sociológicos. Primeramente la conformación de los cuerpos académicos fue un poco arbitraria porque nada más hubieron oficios donde se nos

denominaba que pertenecíamos a un cuerpo académico y que estábamos en tal línea o X o Y línea de investigación y echaron a andar los cuerpos académicos sin que estos fueran prácticamente colegiados...esta arbitrariedad no solo permitió integrarnos por disciplina o por temática, sino que también organizo deslealtades, individualismo, falta de calidad académica por parte de algunos miembros sin habilidad para investigación, ni para escribir, celos, envidias, vicios, entre otras cosas... Entonces esa fue en síntesis una cuestión que vivimos para el inicio de la actividad de los cuerpos académicos.” (E4, CA en formación de DACSH)

“... tanto cuerpo como líneas fueron definidos en términos generales por las autoridades, entiendo en un proceso de urgencia de definición de información que solicitaba las áreas centrales de la universidad a solicitud seguramente de la secretaria de educación pública y probable, específicamente del PROMEP”, ellos determinaron sin tomar en cuenta intereses personales...cultura, historia de los sujetos, capital social...” (E9, CA en formación de DACEA)

“... tenemos toda una documentación, una metodología y en ese sentido... de cualquier manera nos integraron sin conocernos y sin que nosotros conociéramos a los compañeros, por ello empezaron los conflictos. Pero es otra forma de organización... Pero nos evaluamos en base a una guía que nos proporciona el mismo PROMEP, donde establece una guía, nosotros años con año la llenamos actualizamos nuestros datos, y ellos nos evalúan, la última que tuvimos es donde quedamos “en consolidación”, la última evaluación.” (E4, CA en formación de DACSH)

“... bueno, el proceso primero trataron que juntáramos de áreas afines o temáticas afines... los pecados originales de los integrantes surgieron... si, los problemas personales, celos, las envidias, el no bajar información a

todos los integrantes, solo algunos...implicaron la salida o el nacimiento de otro cuerpo académico...” (E10, CA en formación de DACSH)

En la conformación de los cuerpos académicos llevaron su propio pecado, se integraron no solamente los criterios formales de la organización, sino también los pecados y pasiones de los sujetos. Así pues, la organización se compone de un sentido subjetivo, es decir, es una unidad simbólico-emocional que se organiza en la experiencia social de la persona, en la cual la emergencia de una emoción estimula una expresión simbólica y viceversa, en un proceso en que se definen complejas configuraciones subjetivas sobre lo vivido, que representan verdaderas producciones subjetivas, en las cuales la experiencia vivida es inseparable de la configuración subjetiva de quien las vive.

La subjetividad social es la forma en que se integran sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, formando un verdadero sistema en el cual lo que ocurre en cada espacio social concreto, como familia, escuela, grupo informal, etc., está alimentado por producciones subjetivas de otros espacios sociales: su cultura, sus significaciones, sus formas de producir su pensar.

El contexto institucional y su representación

Sobre la aceptación que han tenido los cuerpos académicos en la comunidad universitaria, refieren que en primera instancia no fueron muy bien aceptados, y con el paso del tiempo se han dado cuenta que es algo que debe existir por bien común. Y quienes no aceptan a la conformación de los cuerpos académicos pudiera ser por su desinterés en producir, además de la falta de habilidades y competencias en materia de investigación. Al respecto las siguientes narrativas:

“Otra vez, los tienen que aceptar, no es que quieran. Los tienen que aceptar. No hay otra pues. O no están o están. Entonces como no tenemos

ese conocimiento, no somos capaces todavía de publicar a nivel internacional solos. No tenemos las habilidades para ser investigadores profesionales, porque la universidad principalmente en Tabasco, no generó nunca esa expectativa. Entonces la única forma que le queda al maestro es estar incorporado en cuerpos académicos o no estar. Ya no hay otra opción, porque la otra opción es lo que le decía hoy me voy por la libre y me dedique a publicar por fuera y compito en el SNI". (E2, CA en formación de DACEA)

"... los que están produciendo, es una manera natural, es un paso lógico, los que están produciendo; y los que no están produciendo pues yo digo que algunos no se conocen y que quizá por eso no se involucren tanto, y los otros pues porque ya están cansados, ya son personas mayores y pues ya no hicieron proyectos de investigación en 30 años, yo creo que no lo van a hacer ahora". (E2, CA en formación de DACEA)

"... hay todavía una renuencia a ver esta figura como algo realmente productivo, como digo es cuestión de enfoque, porque no ha sido beneficiado, no va a tener una opinión muy objetiva del mismo que aquel que si ha tenido los beneficios. Pero yo pienso que actualmente que los que actualmente formamos el cuerpo académico ya hemos pasado ese trecho de convencimiento, nos apoyamos en todo y pues prácticamente ya estamos realmente trabajando por títulos comunes, a diferencia de los que trabajan por títulos individuales, que ese es el espíritu de esto, se empieza dando lo segundo que mencione y se empieza a dar la competencia entre grupos pero todavía muy jóvenes para esa etapa nos falta mucho por recorrer para realmente tener competencia en ese sentido, y más que somos áreas diferentes, o sea, los cuerpos académicos que hay, estamos enfocados a nuestras disciplinas, prácticamente, no es lo mismo competir en una disciplina que en otra". (E5, CA en formación de DACEA)

“Hay ventajas organizacionales. Ahora que tanto lo han aceptado los profesores, pues los que pertenecemos a cuerpos académicos yo creo que pues al menos lo que yo observo es que ninguno nos queremos salir, nos sentimos a gusto, nos sentimos bien, decir ahora me regreso y ya no quiero pertenecer, o sea no te saldrías de ser de perfil PROMEP ni te saldrías del cuerpo académico, a menos de que fueras a formar otro, pero yo creo que en términos generales la gente está contenta, de pertenecer a un cuerpo académico, tal vez no contenta con las reglas del PROMEP, porque esas si tienen muchas fallas, entonces, la universidad si lo acepta, los profesores que estamos en los cuerpos académicos los aceptamos, ahora los que no están habría que preguntarles a ellos cuál es su punto de vista, pero yo lo que siento es que ya en este momento, pues ya ni los aceptan ni no los aceptan, simplemente ya no están en posibilidades la mayoría de incorporarse a un cuerpo académico la mayoría por su edad y su formación histórica de solo dedicarse a la docencia. De cada 10 profesores estadísticamente hablando, 7 tienen aproximadamente arriba de 50 0 55 años (E9, CA en formación de DACEA)

“... ahora el que los cuerpos académicos no estén insertos en estructura formal de las universidades, instituciones de educación superior, de alguna forma también es importante y es una ventaja, porque no están sujetos a los vaivenes de propios de la universidad, y funcionan bajo sus propios intereses, formas de trabajo, y tiempos y decisiones de los individuos que forman el propio grupo, eso le da bastante flexibilidad y le da una posibilidad adicional a que si fuera obligado formalmente, es decir, si hay ciertas formalidades que cumplir, en relación a PROMEP, pero en relación a la universidad como no forma parte de la estructura, pues uno se organiza para trabajar de cualquier manera, yo he encontrado que los cuerpos académicos trabajan de maneras muy distintas no, y he descubierto en mi camino, cuerpos académicos que son muy productivos, que de hecho los he estudiado, hay un cuerpo académico de compañeros de Sinaloa, que se

llama, empresas y desarrollo regional que tienen una producción barbara, todos ellos tienen por lo menos uno o dos libros, tienen libros colectivos, participan en múltiples congresos y participan en la red nuestra de investigadores en estudios organizacionales y además participan en otras redes, de hecho el año pasado hicimos un coloquio conjunto..”. (E9, CA en formación de DACEA)

“La verdad, al menos dentro de esta división, y dentro de los programas dentro de las licenciaturas que se están impartiendo no es tan marcada esa pertenencia o no pertenencia al cuerpo académico, no es tan marcada, sin embargo, como si los del cuerpo académico recibimos ciertos beneficios que los otros no pueden recibir, por ejemplo los apoyos económicos porque no están en los cuerpos académicos, por ejemplo muchos han querido entrar en una publicación pero como no están dentro del cuerpo académico no la pueden considerar, ya sea un libro colectivo o particular y dentro del cuerpo académico, si hemos sacado bastantes publicaciones nosotros... los que si tenemos el tiempo completo y si pasamos aquí una gran parte del tiempo en las oficinas y muchos maestros que no son de tiempo completo, requieren los espacios y no los tienen, entonces dicen, para que les dan espacios a estos maestros si nunca ocupan los espacios. Los criterios que se utilizaron para la asignación de estos son: que estuvieras en PROMEP o en el SNI, ibas a tener cubículos. (E4, CA en formación de DACSH)

“... pues yo creo que es lo mejor, la verdad es que hay cuerpos académicos muy buenos, estamos en consolidación, estamos a un punto, no sé si en la universidad hay 4 o 5 que ya son consolidados, pero en lo referente a la división los otros cuerpos académicos los maestros que pertenecen a los cuerpos académicos sin temor a equivocarme son gente aplicada, son gente con grado académico, con producción, con participación en eventos académicos y de investigación no tan solo nacionales sino también internacionales, entonces eso también habla bien de ellos, eso no quiere

decir que no haya resistencia, si lo hay, gente que no quiere entrar, no se compromete con ningún cuerpo académico, y eso no quiere decir que no produzca. (E10, CA en formación de DACSH)

“... a veces es difícil integrarse a un cuerpo académico, tu sabes que no es tan solo el elemento académico, debe haber comunidad de intereses, objetivos afines, y a veces también el que tú te sientas a gusto en el cuerpo académico, porque si tu entras en un cuerpo académico donde son 5 y realmente no sientes un vínculo, más o menos de aceptación pues es muy complicado, en relación a los que están o no están en cuerpos académicos son diferentes las cuestiones, hay algunos que conscientemente como una actitud, no se han querido integrar a los cuerpos académicos, subrayando que esto no quiere decir que no tengan sus proyectos o que no publiquen, si lo hacen pero no se integran a cuerpos académicos. (E10, CA en formación de DACSH)

Aunque los cuerpos académicos cuentan con apoyos de diferentes instancias como el PROMEP, CONACYT entre otras, y de su misma universidad, pueden disponer de los recursos que otorga el PIFI; y sus miembros sienten que una desventaja para ellos es que solo pueden disponer de esos recursos y la universidad no da otros apoyos, como para la compra de equipos, o espacios físicos para desempeñar sus trabajos. Y efectivamente otra desventaja, las limitaciones que el mismo profesor que pertenece al cuerpo académico se pone.

Referente al cuestionamiento de sí las normas institucionales, están acordes para el desarrollo de los cuerpos académicos, y lo que haría falta transformar en cuanto a la normatividad para mejorar el desarrollo de los cuerpos académicos, se citan algunas de las respuestas:

“La universidad ha avanzado y ha establecido condiciones favorables para el desarrollo de los cuerpos académicos, lo que sí es de observarse es que

la coordinación de investigación y posgrado que existe en las diferentes divisiones, debería de ser un centro de investigación y no una coordinación.” (E9, CA en formación de DACEA)

“Se priorice el apoyo para cuerpos académicos con mayor grado de consolidación.” (E4, CA en consolidación de DASCyH)

“... me suena muy violento porque uno de los estigmas sociales más fuertes es cuando te excluyen, cuando te dicen “no te toca”, pero por qué, porque eres por horas o porque eres de medio tiempo, entonces yo digo que ahí tendrían que ser más flexibles y transformarse.” (E10, CA en formación de DACSyH)

Sobre el discurso institucional entorno a los cuerpos académicos, hay quien argumenta que la universidad está vinculada a los cuerpos académicos y que la misma universidad sabe que la creación de los cuerpos se generó para su mismo fortalecimiento. Sin embargo, no todos opinan lo mismo, porque están los que opinan que debe haber un seguimiento en cuanto a lo que a apoyos se refieren las actividades vinculadas a los recursos otorgados.

Los profesores están de acuerdo con la existencia de los cuerpos académicos, con lo que no están de acuerdo es con los requisitos que marca el PROMEP. Sin embargo, en su representación social narran lo siguiente:

“... Pues por la UJAT, totalmente, en fundamental de sus indicadores, hoy en día no se concibe a una institución de educación superior, y a una universidad pública, estatal que no tenga cuerpos académicos y que la propia universidad no los promueva, no los impulse, no los ayude, no los apoye, porque es uno de los principales indicadores a nivel nacional, a través de los cuales se bajan recursos para el PIFI, entonces si no hay cuerpos académicos, no hay recursos, entonces la universidad los ha

aceptado los ha promovido y forma parte prioritaria dentro de su plan institucional de desarrollo. (E9, CA en formación de DACEA)

Por otro lado tampoco hay mecanismos ni estudios, que permitan “medir” el nivel de aceptación o no, de los profesores que no están en los cuerpos académicos:

“No es usual que los cuerpos académicos tengan una comunicación con, digamos formal con la comunidad de profesores, de manera tal que podamos percibir la opinión, la sensación de, sino que nos conocemos por relaciones de amistad, de profesor, etc. Pero no tengo ahí así puntualmente alguna opinión que sean bien aceptados o no son bien vistos los cuerpos académicos por parte de los profesores. (E1, CA en formación de DACEA)

Hay una pregunta muy importante y que tiene que ver con lo que significa pertenecer a un cuerpo académico. El sujeto racional, formado por una disciplina definida por la razón instrumental, muestra la otra cara, esa cara cultural y subjetiva producto de su historia y de su presente. Muestra su lado simbólico, su lado interpretativo:

“... es decir, tener un respaldo económico, tener un respaldo de un grupo organizado, pero sobre todo tener un respaldo entre amigos....en donde por mi edad y el problema de mis ojos no veo casi, mi problema es irreversible, yo ya no podría estudiar aunque quisiera un doctorado como el tuyo (UAM) que está en el PNPC y donde leen mucho... yo lo único que podría estudiar en una de esas instituciones donde me apoyen y pueda sacar mi doctorado. Ya que me siento una carga para mi cuerpo académico... ya mucho me han apoyado en ponerme en las publicaciones o ayudarme reclutándome en instituciones donde imparten doctorado en donde los administradores son amigos profesores miembros de mi cuerpo académico o de otro... y así poder mantenerme en el reconocimiento de las autoridades, como cuerpo

académico, ese sería el significado, me siento arropado”. (E4, CA en formación de DACSH)

Aquí, la narrativa habla por sí sola.

“... en un principio un tanto la confusión porque el trabajo en colectivo es difícil, debe haber un elemento mucho más que el tema, debe haber empatía, afinidad, o tal vez no haya empatías pero si comunión de intereses, entonces apuntamos hacia esos puntos y nos ponemos de acuerdo, entonces a mí en lo personal me parece una propuesta bastante ambiciosa que si marca un cambio en el control de la producción de los maestros, y creo que lo que más abre es también vincularse, no nada más hacer el juego académico, la producción académica al interior de nuestra institución, sino que abre la oportunidad de abrir vínculos con otras instituciones además de la UJAT”. (E10, CA en formación de DACSH)

“El hecho de estar en un cuerpo académico independientemente de que significa colaboración, yo si he encontrado colaboración, encontré amistad sincera, y a veces desahogo de emociones, también encontré enemistades...”. (E1, CA en formación de DACEA)

“En primer lugar, es un orgullo, porque nos va dando presencia, nos va dando identidad, una identidad que de forma individual no tenía, vamos generando toda una cultura de conocimientos, y al mismo tiempo hay una identificación tanto hacia adentro como hacia afuera de la institución”. (E2, CA en formación de DACEA)

“Pues es un compromiso, y al mismo tiempo una gran oportunidad. Porque como cuerpo académico, como miembro de un cuerpo académico, hay apoyos para realizar proyectos de investigación, y el cuerpo académico es una figura, que hoy está respaldada no solo a nivel institución UJAT sino

que tiene un respaldo nacional a través de PROMEP, y bueno el mismo cuerpo académico es un indicador de que estás trabajando, de que estás produciendo, de lo contrario no estarías dentro de un cuerpo académico. (E3, CA en formación de DACEA)

“... para mí es una oportunidad de crecimiento, ha sido mucho más rico el trabajo en colaboración que el trabajo individual, por qué, porque te nutres de las experiencias de tus colegas, recibes la oportunidad de una crítica centrada en tu trabajo y no centrada en tu persona lo cual académicamente es indispensable para mi crecimiento personal, y desde mi perspectiva, de manera conjunta podemos lograr mucho más que de manera individual...gracias al cuerpos académico pude integrarme de nuevo al mundo laboral que a mis 53 años no encontraba trabajo....yo era profesor de asignatura”. (E5, CA en formación de DACEA)

“... para mí ha significado todo... mi doctorado se lo debo al cuerpo académico... yo veía que no solo el pertenecer a un cuerpo académico sino el PROMEP, con todas sus deficiencias porque yo lo he estudiado... pero ha tenido muchos beneficios, entonces, yo soy un producto de PROMEP, en vista de que yo, que el PROMEP me obligo a hacer la maestría, el PROMEP me llevo a hacer el doctorado... entonces yo creo que en ese sentido, si me motivo, y bueno una vez que adquieres el perfil PROMEP te dan esta beca. Entonces, pertenecer al cuerpo académico si representa la oportunidad del trabajo colegiado, representa la oportunidad de incidir de alguna forma de organización colectiva y de colaboración que yo pienso que si no hubiera un motivo o una razón de ser, no podría darse,...” (E9, CA en formación de DACEA)

Palabras cruzadas encontradas en cada narrativa como: “me siento protegido”, “me siento a gusto”, “me siento bien”, “con amigos y compañeros”, “que me apoyan”, “nos apoyamos entre sí”, definen la otra cara del juego hermenéutico y

se descubre al actor, la parte informal de la organización. Es importante mencionar que en la mayoría de las entrevistas de dos divisiones se encontró abiertamente esta situación: la relación intersubjetiva entre los miembros.

Pero también, otros elementos que permiten visualizar al cuerpo académico como un componente de poder, de ganar espacios, de decisión y citando a Becher, estos círculos son especies de tribus que delimitan y luchan por un territorio y, por ende, son muy distantes a las organizaciones industriales que son más racionales y fuertemente acopladas (Becher, 2001).

“... pertenecer un cuerpo académico, nos da estatus, nos da privilegios y más cuando somos consolidados. Ganamos espacios no solamente físicos, sino también políticos... varios de nosotros hemos ocupado posiciones de decisiones en la universidad. Es importante pertenecer a un cuerpo académico... y además fortalecemos la unidad del grupo, nos integramos más y nos volvemos uno para la gestión, para los proyectos ante las autoridades, y esas gestiones las hacemos con la fuerza del cuerpo académico”. (E6, CA en consolidación de DACB)

“... nosotros, los cuerpos académicos son los que formamos los grupos de investigación en las instituciones, y somos los que sacan adelante una institución al final de cuentas, nosotros metemos dinero a la universidad, por ello tenemos privilegios de voz y voto en algunas decisiones de la autoridad. Yo creo que al menos esa es mi opinión”. (E6, CA en consolidación de DACB)

“...es un compromiso, donde hay que tener cierto compromiso hacia la productividad en la línea de investigación que nosotros cultivamos, dado que la productividad entre pares y miembros del cuerpo académico es importante para que este pueda mantenerse, ya que nos piden cierta productividad, en cierto tiempo y entre la coherencia e integración del

cuerpo académico fortalecemos cualquier gestión que necesitemos realizar. Trabajamos en equipo... y nos da una especie de currículo para que seamos tomados en cuenta para ocupar espacios...” (E7, CA en consolidación de DACB)

“... como la mayoría de nosotros ya tenemos tiempo –entre 20 y 25 años– de estar aquí, y hemos desarrollado lazos de amistad... nosotros mismos nos ayudamos para que alguien del cuerpo académico alcance una posición en algún lado, porque se supone que eso nos beneficia a todos, inclusive en términos sindicales. Nosotros ya hemos participado para la dirigencia sindical de la universidad y el cuerpo académico lo ha recibido bien y apoya la función, porque siente que tendrá un mayor respaldo en todo sentido...” (E4, CA en formación de DACSH)

En relación al comparativo de la UJAT con otras instituciones de nivel superior de la entidad respecto a su producción científica comentaron:

“Obviamente que, dependiendo de la institución, hay grandes diferenciales, hablamos de instituciones públicas obviamente. Obviamente no podemos compararnos con instituciones de niveles UNAM, otras instituciones que obviamente, por el tamaño por la magnitud de las mismas, pues el presupuesto que manejan pues obviamente hay una mayor productividad, sin embargo creo yo que, todavía podemos hacer mucho más, si hablamos si nos comparamos con universidades de nuestro entorno regional, por ejemplo la Autónoma de Yucatán, Campeche, etc. Entiendo, sé que son, tienen, una alta productividad en los cuerpos académicos, pienso yo que podría ser mayor que nosotros, entonces habría que ver cuál es el camino por el cual lo están logrando.” (E1, CA en formación de DACEA)

“Pues de acuerdo a las estadísticas solamente somos los únicos que llevamos un avance muy significativo. Y eso es lógico también por los años

que tenga la UJAT y las demás dependencias públicas no tienen.” (E2, CA en formación de DACEA)

“... bueno, de acuerdo con la información que nos han proporcionado y que yo he escuchado, más del 50% de la producción científica en Tabasco viene de la UJAT. No de esta división evidentemente, sino del conjunto de las divisiones que conforman nuestra universidad, pero la UJAT tiene un aporte significativo, a la ciencia en Tabasco. Creo que decían que el 70% de los investigadores del sistema son de aquí.” (E3, CA en formación de DACEA)

En cuanto a la pregunta de que si existe un trato diferente a nivel organizacional, ellos respondieron.

“En este caso sí, por lo que está pasando por ejemplo, un cuerpo académico normalmente tiene acceso a espacios, que los demás maestros no tienen, por ejemplo, si hay reunión de cuerpo académico nos proporcionan una sala de juntas, con el equipamiento, a veces con apoyo de alimentos. Sí hay esa diferencia”. (E4, CA en formación de DACSH)

“... claro. Primero porque no entras a las pistas, eso es una especie como de que te excluyes, si tú estás cobijado en un cuerpo académico y salen las convocatorias de FOMIX, convocatorias al investigador estatal o la misma institución te provee esa información para que trates de participar en ese tipo de eventos, en ese tipo de convocatorias. Esto no quiere decir que no se le llegue a los otros, si se les llega, pero te llega más directamente si estás cobijado en un cuerpo académico, entonces eso si hace una diferencia de trato.” (E10, CA en formación de DACSH)

“Sí, principalmente en los recursos, es decir, todos los que estamos dentro de cuerpos académicos, pues fluyen los recursos, fluyen apoyos para que

vayas a congresos, fluyen los recursos para que traigas gente para eventos académicos, hay otro tipo de cosas, principalmente en el manejo de recursos, no tanto en la parte académico, en cargas, por ejemplo ese es otro rollo, en la parte de cargas académicas, los que estamos en cuerpos académicos, pues tenemos menos carga académica, ¿Por qué? Porque podemos dedicarnos a otras cosas. En cambio esos maestros pues tienen mayor carga académica, precisamente por lo mismo.” (E6, CA en Consolidación de DACB)

“No directamente, pero yo digo que sí algo que está implícito, aunque el maestro que lógicamente quiere trabajar, produce más en cierta forma se le da un poco más de apoyo para las actividades que realiza y es el que solicita más apoyo y recursos para realizar estas actividades.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“... estoy entendido que sí, por ejemplo, un profesor que está en cuerpo académico participa de recursos de alguna manera tiene cierta facilidad para obtener recursos, puede participar para realizar investigación dentro de la universidad y si no estás en un cuerpo no puedes.” (E8, CA en consolidación de DACB)

“Bueno, yo no lo percibo, lo que sí creo yo que hay, percibo que existe insatisfacción o la necesidad institucional hablemos del área administrativa o de la dirección, existe la necesidad de motivar, de ver, de buscar las maneras, las formas de incentivar a los profesores que no están en cuerpos académicos y hay muchos profesores que incluso están en cuerpos académicos y no están produciendo, aunque produciendo se oye, es una palabra muy tecnócrata pero finalmente es la productividad que se evalúa, muchos profesores no están en cuerpos académicos y muchos profesores que están no producen y entonces veo yo una inquietud, una necesidad del área de la dirección del área institucional de buscar las formas la maneras

para que esos profesores se integren al trabajo en cuerpos académicos, trabajo en red.” (E1, CA en formación de DACEA)

“Pues sí, definitivamente sí, porque la persona que pertenece a un cuerpo académico tiene una serie de apoyos que normalmente la gente que no pertenece a un cuerpo académico no lo tiene. Esto es por la propia naturaleza de la dinámica de las cosas que se están dando. Entonces quien trabaja pues va a congresos, y para ir a un congreso tengo que pertenecer a un cuerpo académico necesariamente, porque sí no, no le dan recursos. Por qué, porque los recursos que ahora tiene la institución son vía, a través de cuerpos académicos. Entonces los financiamientos de toda la estructura a nivel nacional vienen a través de cuerpos académicos. El cuerpo a medida que esté más fortalecido, atrae más recursos para la institución”. (E2, CA en formación de DACEA)

“... a nivel institucional, si lo hay. Porque por ejemplo, hay apoyos, para ir a un congreso, o para traer un profesor visitante, o para que uno se vaya a hacer una estancia fuera del estado o fuera del país, si eres del cuerpo académico. Es decir, está asociado el apoyo de acuerdo a la productividad que el profesor tiene, pero siempre y cuando pertenezca a un cuerpo”. (E3, CA en formación de DACEA)

“... pues quizá la única diferencia que podríamos decir está en función de los recursos, pero no es tanto que nosotros la hagamos como tal, sino los mismos lineamientos lo generan porque los apoyos federales bajan para los cuerpos académicos, y por ejemplo, si tú solicitas un apoyo para presentar algún trabajo fuera de tu institución para ser susceptible a este apoyo, porque este recurso viene vía federal tiene que ser comprobado de esta forma. De otra forma pues muy difícil que lo puedas hacer, tiene que ser apoyo a través de la división, y la división no siempre cuenta con los recursos necesarios para poder hacerlo, sin embargo se ha hecho en la

medida de las posibilidades de los presupuestos asignados, se ha hecho. Sin embargo es mucho más limitado. En el cuerpo académico hay muchas más posibilidades porque existen más recursos a nivel federal que bajan hacia instituciones etiquetados con ese nombre, apoyos para cuerpos académicos". (E5, CA en formación de DACEA)

"... sí porque por ejemplo, las asignaciones académicas en cuanto al número de materias que vas a impartir, depende de lo que estés haciendo, entonces si tienes un perfil PROMEP, para que lo puedas conservar, hay un reconocimiento de las autoridades de la división, de que si te carga de asignaturas vas a dejar de escribir, vas a dejar de asistir a congresos, vas a dejar esa actividad, que te permite mantener el perfil PROMEP, aparte si tienes proyectos de investigación registrados, pues te descargas, con cada proyecto hay una materia, hay algunos equivalentes, así más o menos". (E9, CA en formación de DACEA)

Con respecto a la pregunta de los celos o envidias dentro de los cuerpos académicos:

"Sí, si lo hay. Siempre lo ha habido y siempre lo hay. Siempre va a haber celos entre grupos, y sobre sales más, buscamos más. Sí, siempre lo hay...y eso repercute en el equilibrio del cuerpo académico, en su productividad." (E6, CA en consolidación de DACB)

"... considero que sí, sí existe esa parte, porque yo he escuchado comentarios, "como tú eres, perteneces a un cuerpo académico, tienes perfil PROMEP tienes cierta preferencia", si se sienten celos, no un celo no muy fuerte pero si un celo profesional, que en su momento interfiere en los intereses del cuerpo académico." (E7, CA en consolidación de DACB)

“Antes que nada somos seres humanos y eso creo que sí es, aunque no se perciba creo yo, más que envidias tendemos mucho al trabajo individual, y cada quien tratamos de priorizar nuestras actividades, es decir por ejemplo, cada investigador por su área de formación por las redes que haya creado, tiene ciertas prioridades con otras universidades, con otros países y entonces de manera tal que creo yo que más que envidia hay mucha competencia interna y eso en un momento dado pueda ser que no deje que el cuerpo académico se proyecte como debería de ser.” (E1, CA en formación de DACEA)

“Pues es natural, esto es de todo ser humano. Todo el ser humano. Y yo creo que también es bueno, porque finalmente nos permite, es algo que si lo canalizamos adecuadamente esto permite la competencia y el crecimiento.” (E1, CA en formación de DACEA)

“No, de eso no sé.” (Y sonrío) (E3, CA en formación de DACEA)

“Mira, yo no lo llamaría envidia, yo lo llamaría como un poquito de competencia, todavía no estamos en un nivel en el que podamos causar envidia, a eso voy, por qué, porque todos estamos quizá a un nivel de crecimiento... en nuestro caso te digo ha sido por cuestiones normativas que hemos avanzado un poco más lento, lo cual no dice que nuestra universidad no sea reconocida externamente, pero no estamos en los niveles de algunos organismos externos, en donde la envidia genera falta de ética profesional y cosas ya más graves; quizá percepciones erróneas sobre nuestro trabajo, pero porque no se conoce, no se conoce todavía el beneficio, estamos todavía comenzando.” (E5, CA en formación de DACEA)

“No lo sé.” (Sonríe en forma de burla) (E9, CA en formación de DACEA)

“... eso es en todos lados... es evidente que si hay envidias, confrontaciones, hay conflicto, en el sentido de que por ejemplo, una maestra destaque más o un maestro destaque más, o un doctor viaje más al extranjero que un doctor que no viaje al extranjero, un doctor que le publican, un doctor que no le publican, eso genera ese tipo de situaciones, envidias, conflictos, confrontaciones, de una manera muy sutil a veces muy directa, y que destruye al cuerpo académico y hasta llegar a desintegrarse...muchos cuerpos académicos no hemos podido pasar de en formación a consolidación debido a esto...en la división ha sucedido y sigue sucediendo”. (E10, CA en formación de DACSH)

De nuevo, la narrativa habla por sí sola.

En torno a los principales problemas que se suscitan en el trabajo de su cuerpo académico, los entrevistaron contestaron:

“... en el caso por ejemplo. De hecho dentro del mismo cuerpo académico, siempre van a haber personas que van a estar empujando a la otra entonces, yo creo que pues en ese sentido, pues si hay ciertos problemitas, pero a grosso modo siempre estamos trabajando en equipo, yo creo que no, no hay problemas de organización.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... la principal es que tenemos muchas actividades que realizar y a veces se complica un poco la de reunirnos y homogenizar ideas y planificar muy bien el trabajo que debe ser el adecuado para sustentar y sostener el cuerpo académico y avanzar en el grado de consolidación.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“Más que problemas creo yo que podríamos llamarles debilidades, como retos. Creo yo en primera instancia, la falta de recursos institucionales, para el apoyo para organizar simposios, congresos, para sus investigadores

hagan estancias, que asistan a hacer estancia ya sea nacionales o internacionales, que puedan ir a otros países a presentar sus resultados, que tengan apoyos para publicación de libros, etc. Creo yo que esa es una, los recursos presupuestales, ese sería en primer lugar. En segundo creo que es incompreensión al trabajo del cuerpo académico y de los cuerpos académicos en general... un tercer elemento que creo yo que también es de tipo administrativo es la cantidad de reportes, el trabajo administrativo que tienes que hacer independientemente de la carga académica, de la carga como investigador, la cantidad de reportes, para PROMEP haces un reporte, para el estímulo al desempeño otro reporte, para CONACYT otro reporte, para CASECA otro reporte, y así sucesivamente, si quieres participar en otro proyecto CONACYT otro reporte". (E1, CA en formación de DACEA)

"Es que depende de los niveles del cuerpo académico. A medida que hay más confianza entre los miembros del cuerpo, los problemas son externos. Es por no conseguir recursos suficientes para lograr lo que cada uno quiere. Por eso vienen a veces los problemas, las fricciones, la molestia de las personas." (E2, CA en formación de DACEA)

"No, no hemos tenido ninguna dificultad. Estamos trabajando muy bien porque somos tres. Creo que las dificultades se dan en cuanto mayor numero hay de integrantes. Porque hay cuerpos académicos que tienen hasta 16, entonces cuando tienen que ponerse de acuerdo digamos 16 personas ha de ser difícil. Es lo que yo pienso. Pero acá hemos sido muy cuidadosos, y hasta ahora tenemos 3 con posibilidades de que se integren dos más." (E3, CA en formación de DACEA)

"... entre los principales, las agendas, las agendas de trabajo ha sido muy difícil conciliarlas, en el pasado, porque yo también tengo un cargo administrativo, y bueno tres de los seis integrantes del cuerpo académico

tenían un cargo administrativo, bueno ahorita nos quedamos a dos de seis; aun así las actividades administrativas realmente no ayudan al trabajo académico, y mucho menos al trabajo académico en colaboración... no todos van a estar en función de tu agenda y muchas veces conciliar esa agenda para poder reunirnos y ponernos de acuerdo en muchas cosas no ha sido siempre posible, por eso ha habido más reuniones de tipo informal que las de tipo formal. Yo creo que ha sido el principal problema. Otro problema que se suscito es lo que te decía que en muchas ocasiones, la figura formal del líder fue requerida y no siempre estuvo presente, y por lo mismo por cuestiones de agenda, no por cuestiones de apatía como se da en cuerpos académicos de otras divisiones, sino siempre por cuestiones de agenda.” (E5, CA en formación de DACEA)

“Yo creo que el principal problema es la multiplicidad de tareas que hay que hacer, porque siempre andamos corriendo, siempre terminas una cosa cuando ya estás iniciando otra y otras se dan de manera paralela. Y la falta de recursos económicos, en realidad, yo creo que uno está más por convicción que por cumplimiento de un trabajo”. (E9, CA en formación de DACEA)

“... muchas veces es la coordinación para que coincidamos todos.” (E4, CA en formación de DACSH)

“... primero el ponernos de acuerdo en los compromisos, porque ya metiendo el documento firmado y que vamos a una estancia académica o a cubrir un compromiso de investigación en alguna institución, o que nos comprometemos a hacer dos libros por año y mantener proyectos de investigación los miembros del cuerpo académico, ahí es donde se complica, porque implica responsabilidad, no es lo mismo que digamos verbal, a que tú ya como compañero del cuerpo académico me digas sabes que yo el próximo año quiero hacer una estancia posdoctoral, te van

autorizar la estancia posdoctoral pero a cambio de que, a la licenciatura a la maestría, que nos vas a traer, un vínculo de intercambios, una publicación conjunta, entonces, es de los problemas que veo es ya ponerte de acuerdo en la responsabilidad y lo de la baja del ejercicio del presupuesto, es de los problemas que yo vería". (E10, CA en formación de DACSH)

En torno a los principales vicios en los cuerpos académicos, se tiene que:

"Antes que nada hay un imperativo que es producir, entonces yo creo que pues más que vicios a lo mejor, podemos caer en situaciones de que veamos la forma de tener mayor productividad, entonces sería por ejemplo, que los profesores colaboremos en proyectos, en los nuevos proyectos y que muchas veces no esté realmente un profesor investigador trabajando directamente en el proyecto. Hay una necesidad manifiesta de trabajar en equipo, en redes, y probablemente, esa podría ser una situación, pero todo es impulsado por las dinámicas que quieren que ya estén establecidas desde el punto de vista institucional." (E1, CA en formación de DACEA)

"Básicamente yo creo, los vicios a los cuales cayeron, yo pienso que un aprendizaje también muy interesante es que no trabajaron. Los primeros años los cuerpos académicos no trabajaron. Estos empiezan a trabajar en el momento en que los empiezan a desaparecer, que eso fue de dos años a la fecha. Hace dos años empezaron a desaparecer cuerpos académicos, por parte de la SEP y entonces se dieron cuenta que había que hacer algo. Entonces la misma dinámica de los cuerpos académicos iniciales, les hizo dormir, el ser muy grandes, el no tener conocimiento de cómo se formaban, no se hacía nada. Y uno de los grandes problemas a nivel nacional era que los cuerpos académicos eran enormes, por ejemplo nuestro cuerpo tenía 14 gentes cuando yo llegue, tuvimos que disminuirlo a la mitad para poder ir avanzando. Pero lo hicimos porque traíamos el conocimiento de afuera, habíamos estado ya en el congreso, en varios congresos, que nos permitió

tener una idea más clara de lo que éramos. Pero no hay una educación, una cultura en las universidades para el desarrollo de cuerpos académicos.” (E2, CA en formación de DACEA)

“... quizá no vicios, sino una complejidad cultural que yo percibo, es que como mexicanos y quizá como latinos, no estamos acostumbrados a trabajar de manera colegiada, trabajar en grupo o en equipo, como se le llama, es bastante complicado querer llegar a acuerdos en donde haya una... digamos, un resultado realmente colegiado, no, no lo hay; entonces es un poco apoyar entre los integrantes del cuerpo, jalar a los que de alguna manera no estuvieran siendo tan productivos, y bueno hay que involucrarlos en los proyectos, en las ponencias, en las publicaciones.” (E3, CA en formación de DACEA)

“La simulación. Yo pienso que independientemente del nuestro y de los demás, la simulación, los compromisos individuales, pueden viciar mucho el trabajo de colaboración.” (E5, CA en formación de DACEA)

“... pues mira uno es que, con tal de que se muestre un trabajo colaborativo, haya trabajos individuales que se firman como colectivos, ese es un vicio, otro, es que solo pertenezcas al cuerpo académico pero que no trabajes, es decir, no dejas de pertenecer porque si te sirve el decir estoy en un cuerpo académico, pero que no estés trabajando, ese es un vicio, eso ha pasado, no en nuestro cuerpo académico, pero si lo hemos visto en otros... ese puede ser otro vicio que haya un divorcio entre lo que hacen los miembros del cuerpo académico y lo que se hace a nivel de docencia, y ese vicio puede estar propiciado porque no lo conecte o porque te den materias que no están conectadas con él.” (E9, CA en formación de DACEA)

“... que no se renueve su liderazgo; que el liderazgo en un momento dado se vuelva hasta cierto punto obsoleto, ortodoxo en sus manejos, puede que

motive el desinterés en uno de los miembros y se haga a un lado para dejar pasar todo o definitivamente emigre como sucedió con los compañeros que mencionaba del otro cuerpo académico que estaban con nosotros y se fueron al otro cuerpo académico”. (E4, CA en formación de DACSH)

“... yo creo que es una parte del ethos cultural, creo que hay un problema de reconocimiento, yo creo que podemos tener muchos problemas con las personas podemos pensar distinto, y podemos estar en campos de conocimiento, tú puedes estar interesado en la cuestión de la ecología, de la salud, yo puedo estar ocupado en otros campos, entonces aquí el problema es ¿Cómo reconocerte a ti? Que eres bueno en eso, ¿Cómo reconocerte que tú eres el especialista en salud y ecología? Pero entonces, debe haber reciprocidad, si yo te estoy reconociendo que tú eres bueno en ecología y salud, eso aquí en el ambiente académico es muy complicado.” (E10, CA en formación de DACSH)

“Los vicios, es dejar el trabajo al otro investigador, y no sacar tu parte, yo creo que ese sería uno de los vicios, o sea, dejar que el líder saque el cuerpo académico adelante.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... pues fíjese que no he visualizado ningún vicio, pero analizándolo, considero que el vicio puede ser un líder tenga mucho tiempo y no pueda, no quiera delegar las responsabilidades en los otros compañeros, en los otros miembros del cuerpo. Aquí ha sucedido, la discusión se da en que un líder pueda tardar mucho tiempo precisamente, teniendo está función.” (E7, CA en consolidación de DACB)

El contexto social en el que se mueven los integrantes de los cuerpos académicos

En general los miembros de cada cuerpo académico no sobre pasa en número a 7, aunque hablando de género, son pocas las mujeres integradas en ellos.

De manera formal todos y cada uno de los entrevistados externó, reunirse con su cuerpo académico por lo menos una vez al mes. Así también, concuerdan en que es el líder el que convoca y establece los horarios de dichas reuniones, tomando en cuenta claro está, los horarios de los otros miembros del cuerpo académico. Algunas de las siguientes respuestas ejemplifican lo señalado:

“... el líder del cuerpo académico es el que convoca a través del correo electrónico y manda las líneas temáticas que se van a tratar.” (E10, CA en formación de DACSyH)

“En este caso es el líder del cuerpo académico.” (E6, CA en consolidación de DACB)

Cada cuerpo académico cuenta con espacios asignados para sus trabajos, y solo algunos tienen algún lugar fijo asignado solo a sus reuniones, los otros solicitan alguna sala, o se reúnen en su laboratorio.

Otro dato importante extraído de las entrevistas es la elección del líder, es un proceso democrático, ya que se lleva a cabo a votación de los miembros la elección, y quien quede electo debe estar de acuerdo en poseer el cargo.

“En este caso, se elige realmente en acuerdos entre nosotros...” (E6, CA en consolidación de DACB)

“Por elección de todo el grupo. Es comunitario. Cada quien da su voto.” (E2, CA en formación de DACEA)

Sobre las actividades que realiza el líder y aunque no están establecidas en ningún reglamento o manual, los docentes mencionaron las siguientes:

- Coordinar el funcionamiento del cuerpo académico
- Mantener informados a los miembros del cuerpo académico
- Ser el enlace tanto con la Coordinación de investigación y posgrado de la DACEA como con la Dirección de investigación y posgrado
- Alimentar la información que sea necesaria que pide tanto PROMEP como otras instancias, CONACYT, etc.
- Compilar toda esta información
- Representarles ante la instancia administrativa
- Y ser el gestor de los recursos ante las autoridades superiores

En relación a lo que significa para cada uno de los profesores entrevistados pertenecer a un cuerpo académico y la imagen que tienen los profesores sobre los cuerpos académicos, y la parte organizacional de los mismos, refieren que es una oportunidad de crear redes con otras instituciones, generar proyectos de investigación, crecer profesionalmente, poder trabajar en colectivo con personas que tienen los mismos intereses, y esto hace que quienes no pertenezcan a los cuerpos académicos sientan un poco de celos, en el ámbito profesional; aunque hay quienes opinan que los profesores que no pertenecen a los cuerpos académicos es porque nunca han trabajado en proyectos de investigación, porque no tienen el perfil deseado o porque no quieren compartir lo que producen.

De otra forma quienes no pertenecen a los cuerpos académicos, tienen la oportunidad institucional de trabajar en proyectos de investigación, aunque su crecimiento y sus procesos sean más lentos.

En cuanto al trato organizacional, se denota por lo expresado en las entrevistas, que quienes pertenecen a los cuerpos académicos tienen mayores oportunidades de aspirar a recursos para poder realizar proyectos de investigación, publicar libros o pertenecer a redes de investigadores, estar en contacto con otros cuerpos académicos, trabajar en colectivo por un mismo interés y las oportunidades de participar nacional e internacional en eventos tales como congresos, foros y coloquios; por lo que el pertenecer a cuerpos académicos es muy demandante:

“... el cuerpo académico se programa de un año a dos, te demanda mucha atención, por eso la resistencia de muchos compañeros a no entrar a los cuerpos académicos.” (E10, CA en formación de DACSyH)

“Sí es demandante. Arduamente demandante.” (E9, CA en formación de DACEA)

Y así como es satisfactorio pertenecer a un cuerpo académico, también tiene sus inconvenientes:

“... con tal de que se muestre un trabajo colaborativo, haya trabajos individuales que se firman como colectivos” (E9, CA en formación de DACEA)

“... un líder... que no pueda, no quiera delegar las responsabilidades en los otros compañeros, en los otros miembros del cuerpo.” (E7, CA en consolidación de DACB)

El impacto que los cuerpos académicos han ejercido en sus miembros es muy notable, y se ve reflejado en sus proyectos de investigación y en sus publicaciones, tan así como en sus participaciones en los diferentes eventos a los que son convocados. Al respecto las siguientes narrativas:

“Han sido positivos, porque uno de los indicadores importantes de esto, es que hemos pasado de “formación” a “en consolidación” y estamos esperando la evaluación para pasar a consolidados, entonces si ha habido un incremento en ese sentido como cuerpo académico, e individual ni se diga, cada uno ha hecho su papel.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... que me he involucrado en temas que no me pasaban por la mente, he colaborado con otros compañeros que tienen otra línea de investigación y lógicamente pues esto amplía los temas que uno pueda abordar.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“... pues eso cuenta mucho pero, me temo que no hay comentarios sobre eso, pero si saben que estamos trabajando.” (E8, CA en consolidación de DACB)

“Nosotros cada determinado tiempo tenemos que hacer un informe de avance, o sea, hacemos un programa de trabajo, al inicio del año, un programa de trabajo del cuerpo académico, donde cada uno de los integrantes, establece su trabajo individual y ese se integra al del cuerpo académico, y entonces periódicamente estamos por ahí de cada tres meses viendo avances, tanto del proyecto de investigación, como con los demás compromisos, de hecho, tenemos que integrar un informe de avances de manera tal que hay una retroalimentación en ese sentido.” (E1, CA en formación de DACEA)

“Yo pienso que sí, porque no quieren que yo deje la “chamba”. (E2, CA en formación de DACEA)

“... ha sido favorable. Por ejemplo, yo de pronto quería como realizar muchos proyectos, traía como muchos temas, y a la hora de estar haciendo la planeación, por ejemplo, ellos me decían que no nos tenemos que

comprometer demasiado, porque podemos quedar mal. Aquí lo deseable es que propongamos un proyecto o un programa que si se pueda cumplir y si lo superamos, mejor, pero no quedamos mal si en lugar de limitar los compromisos, los ampliamos. Y por ejemplo, cualquier cambio, cualquier, digamos, inclusión que se quiera hacer hay un... hay comunicación con ellos.” (E3, CA en formación de DACEA)

“... en mi casi han sido positivos, no todos, porque en el momento de estarnos evaluando estamos presentes, y vamos viendo quienes en realidad han crecido o están aportando o están produciendo y quienes de plano no están haciendo nada, ahí se ve, porque ahí estamos juntos... es una radiografía del cuerpo académico, y de cada una de las personas; y normalmente la evaluación es por bloque de personas, entonces se visualiza perfectamente.” (E4, CA en formación de DACSyH)

“... en positivo sí, en negativo no, porque en el ambiente en el que nosotros nos movemos, que ahorita estamos más en esa dinámica, en el caso de nosotros, nuestro claustro docente, o nuestros maestros más del 50% tiene el grado de doctor, entonces más que críticas se reconoce que están trabajando, la crítica es que debemos ser más productivos, esa es una de las críticas, asumir más el compromiso.” (E10, CA en formación de DACSyH)

En relación al papel que ha jugado el discurso oficial para la integración de los docentes a los cuerpos académicos, los profesores narraron lo siguiente:

“... como que no hay una motivación para que el maestro que no está en cuerpo académico, se pueda incorporar, porque se les invita a todos pero muy pocos acuden, o sea, no se genera ese interés, esa motivación del maestro para poder integrarse. ¿Qué faltará? motivar al maestro, para que precisamente visualice la importancia de realizar investigación, esto es

posible en investigadores más jóvenes, desafortunadamente aquí en la división existen docentes de mayor edad que, no tienen mucho interés hacia la investigación y por eso cuesta mucho trabajo incorporarlos...” (E7, CA en consolidación de DACB)

“Es que tiene que ser, la única manera que... es más hasta la misma familia lo vez... la única manera en la que una familia salga adelante es que la familia este unida. Es una célula, igual aquí, la única manera de que esto salga a nivel de investigación, vinculación, es célula y las células en estos casos son los cuerpos académicos, ¿Por qué? Porque cada una de ellas van como las células del cerebro, cada una hace su función y todo en conjunto pues sale adelante...” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... en el caso de las autoridades, están muy enchufados, muy vinculados, tienen muy claro que esto es para fortalecer a la universidad y para los siguientes pasos que va a asumir la UJAT porque ya estamos asumiendo aquí dentro de la UJAT que es la internacionalización, el poner más atención en la producción de investigación, los cuerpos académicos van a ser claves, no los puedes hacer a un lado y en este caso las autoridades tienen muy claro ese elemento, que de ahí que sus operadores dentro de la institución... es de futuro, entonces cuando tú me preguntas eso, yo siento que sí de las autoridades, pero que hay puntos en donde esto, como que se traba, seamos más insistentes... no es que le llenes el formato, es que tú ya estás tratando de vincularte con el proceso no tan solo local sino nacional y global, no es el trámite del papel aquí, sino que es un proyecto que tiene que interaccionar o integrarse en un proceso mucho más amplio, y creo que ahí, algunos o principalmente los mandos medios no lo tienen claro”. (E10, CA en formación de DACSyH)

En relación a qué haría falta transformar en cuanto a la normatividad para mejorar el desarrollo de los cuerpos académicos, la representación social de los integrantes de los cuerpos académicos fue la siguiente:

“... lo único que faltaría es eso. Invertir. Y otra cosa que digo que sería como dentro de la universidad es que los profesores que no estén en los cuerpos académicos buscar maneras de que no sé si se hagan obligatorias, o reglas obligadas a que pertenezcan. Porque a final de cuentas mira, los recursos que entre a la universidad pues también le van a servir a ellos, a los otros que no están en cuerpos académicos, entonces yo creo que sería bueno que estuvieran en cuerpos académicos para que esto siga más hacia arriba”. (E6, CA en consolidación de DACB)

“... se priorice el apoyo para cuerpos académicos con mayor grado de consolidación. Creo que si es importante recompensar o premiar el mayor grado de consolidación. Pero también a su vez, los grupos de cuerpos académicos, que tienen un grado de consolidación bajo necesitan cierto apoyo, para que precisamente puedan dar un apoyo en mayor grado de consolidación”. (E7, CA en consolidación de DACB)

“... sospecho que se requiere realmente, que haya una aproximación más personalizada a los cuerpos, que estén en contacto con ellos que sepan que es lo que está pasando, y no tan solo atinar o suponer que son ciertos detalles que son los que están retrasando la producción”. (E8, CA en consolidación de DACB)

“... cambio de actitud de varios colegas”. (E3, CA en formación de DACEA)

“... la flexibilidad. Yo creo que finalmente en los criterios de evaluación, en los criterios de evaluación, porque yo creo, como dije en una de las preguntas que me hiciste, se debe evaluar en función a la obra y no de la

cachucha que traigas puesta... el hecho de que pongan como restricción para pasar al siguiente nivel, tener el doctorado, es una de las que considero que habría que analizarse, porque el trabajo de un maestro en ciencias puede ser tan digno como el de un doctor. Gente que tiene muchos trabajos reconocidos a nivel institucional pero no ha tenido la posibilidad de estudiar un doctorado, sobre todo en provincia... ” (E5, CA en formación de DACEA)

“... sí, yo creo que la estructura orgánica de la, bueno ni siquiera la tendrías que transformar, tendrías que reconocer lo que la ley orgánica dice que las divisiones tendrán centros de investigación, a los cuales pertenecerán los profesores investigadores... es importante recuperar el modelo de centros de investigación porque son centros de investigación que tienen áreas, y ese trabajo es muy acorde al modelo del cuerpo académico, entonces la UJAT, hubiera avanzado más rápidamente en los cuerpos académicos si nunca hubiera abandonado su estructura de centros de investigación y hubiera creado las áreas que tendría que haber creado desde 1985...” (E9, CA en formación de DACEA)

La representación social de los integrantes de los cuerpos académicos con respecto a este punto, es claro, su disposición organizacional debería aprovecharse para planear y tomar en cuenta para estos cambios.

Respecto a las normas institucionales, si están acordes para el desarrollo de los cuerpos académicos, ellos tienen la siguiente representación social:

“... se han ido actualizando bastantes de esas normas, porque al cambiar el plan de estudios, cambio prácticamente la legislación universitaria, y al cambiar el tipo de programa de estudios, pasar al modelo educativo flexible, muchos de la legislación se ha estado actualizando. Tenemos que los lineamientos no son claros, porque no se hacen una reunión con los

integrantes del cuerpo académico, sino nada más con los líderes. Los lineamientos a veces se los mandan al líder por correo electrónico y los demás no los conocemos, cuando llegan las reuniones, empiezan a hablar de ciertas cuestiones normativas o de exigencias documentales o de trabajo, cuestiones que tenemos que cumplir, y ahí nos enteramos, pero ya tenemos corto el tiempo... por ejemplo, los resultados de evaluación deberían mandárselo a todos, se lo mandan nada más al líder del cuerpo académico, después él nos informa, y nos manda las decisiones, digamos vienen a través del mismo formato, pero debe ser la misma autoridad que debe informarle a todos". (E4, CA en formación de DACSyH)

"... ahí sería una discusión más aguda, porque yo creo que el problema de esta propuesta, es que es excluyente, y no me queda claro cuál es la finalidad de la exclusión, por qué nada más tiempos completos, porque hay maestros de medio tiempo que son muy productivos, hay maestros por horas que son muy productivos. Entonces si me suena muy violento porque uno de los estigmas sociales más fuertes es cuando te excluyen, cuando te dicen "no te toca", pero por qué, porque eres por horas o porque eres de medio tiempo, entonces yo digo que ahí tendrían que ser más flexibles y transformarse". (E10, CA en formación de DACSyH)

"Yo creo que sí, lo que yo creo es que como cuerpo académico todavía nos falte una mayor integración. En este periodo de evaluación nos hizo falta pasar información en consolidación, y ahora estamos en este proceso trabajando para la próxima evaluación buscando la consolidación, entonces en función de eso, si se percibe una prioridad institucional por lo tanto el apoyo a las actividades del cuerpo académico para lograr llegar a la fase de consolidación, pero sin embargo, creo yo que todavía es necesario reforzar los mecanismos de apoyo sobre en las partes de tipo presupuestal en un mayor apoyo del punto de vista administrativo, para la agilización de los tramites cosas de ese tipo". (E1, CA en formación de DACEA)

“Lo que pasa es que no, no hay nada, yo pienso en ninguna institución que vaya en contra de los cuerpos académicos, el cuerpo académico se puede formar, las universidades no tienen ninguna limitante, se pueden organizar perfectamente, pueden desarrollar su trabajo, no hay ninguna norma que impida algo”. (E2, CA en formación de DACEA)

“... yo creo que sí, la universidad ha avanzado y ha establecido condiciones favorables para el desarrollo de los cuerpos académicos, lo que sí es de observarse es que la coordinación de investigación y posgrado que existe en las diferentes divisiones, debería de ser un centro de investigación y no una coordinación. Eso no limita el trabajo de los cuerpos académicos, pero sí le da una connotación distinta. Es decir, nosotros, debemos pertenecer al centro de investigación, como investigadores, y luego al cuerpo académico”. (E9, CA en formación de DACEA)

“... sí, sí. Porque realmente la institución no crea las reglas, las crea el PROMEP”. (E6, CA en consolidación de DACB)

“... considero que sí”. (E7, CA en consolidación de DACB)

Las representaciones sociales saltan a la luz, desde él “si han apoyado...pero hace falta más apoyo”, y la creación de los Centros de Investigación permitirían más desarrollo de los Cuerpos Académicos.

Creencias sobre los cuerpos académicos

En las entrevistas realizadas, fue evidente que el trabajo en equipo, en colectivo, en colaboración y el respeto, son los atributos y características que consideran los miembros de los cuerpos académicos, deben tener sus integrantes. El éxito que cada uno pudiera tener, es parte de los trabajos que han venido realizando; y calidad de los mismos, así también como antes se mencionó, el trabajo en

colectivo es muy importante para poder obtener puntos para el SNI o el PROMEP, por ejemplo.

En relación a los atributos que creen deben tener los miembros que forman parte de los cuerpos académicos, ellos contestaron:

“... mira, muchos de los profesores que estamos ahí, tienen muchas aptitudes, por ejemplo, creatividad, son jóvenes, esa es otra cosa importante, porque ya no es lo mismo, alguien que está un poco más grande y pues ya no tiene el mismo ímpetu, entonces, son jóvenes, son creativos, se han formado en instituciones que tienen camino andado y eso de alguna manera te permite traer esas ideas y tu aplicarlas en una zona donde es virgen, muchos de las casos aquí son virgen.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... trabajo en equipo, más que gustan socializar, porque es socializar el trabajo y puedan integrar a más personas, trabajador, comprometido, comprensivo hasta cierto punto con los estudiantes, para poderlos involucrar, y lógicamente esto permite, ir acrecentando la investigación hacia las líneas del cuerpo académico.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“... afortunadamente mi cuerpo académico, dirían no importa si tiene un cierto grado de doctor o maestría, lo que nosotros deseamos es que esté involucrado en las actividades de investigación y trabajamos para que realmente así sea, pero actualmente el perfil que ellos tienen es que el del cuerpo académico en particular. Es mucha productividad.” (E8, CA en consolidación de DACB)

“Una característica de todo, y creo que no es solo del cuerpo académico, sino en general de los cuerpos académicos, es que los profesores investigadores, somos ya de cierta edad, es decir, la edad promedio ya de

los cuerpos académicos debe ser de 50 años, yo creo que más, bueno, eso se explica porque el grado doctoral, normalmente no lo obtienes tan joven, por un lado, y por otro lado, en función de ello, creo yo que, las personas, creo yo que estamos, si bien yo no, pienso que es difícil, complicado hablar de valores, cuestiones éticas y morales, creo yo que compartimos la inquietud, de aportar, puede ser motivados de una situación individual, de mejoría económica, de estatus, lo que sea, pero sí creo yo que tenemos un buen grado motivacional para colaborar en el equipo, pero que sin embargo y hay que comentarlo, sin embargo, es difícil poder". (E1, CA en formación de DACEA)

"Pues el atributo principal que tienen es que son maestros de tiempo completo. Otro atributo es que en este momento creo yo que ya están más orientados hacia las líneas de investigación que se están generando en los cuerpos académicos. Y otro atributo es que ya hay una compatibilidad entre los diferentes miembros del cuerpo. De ahí en fuera todos somos iguales". (E2, CA en formación de DACEA)

"... primero es gente posgraduada, es una característica académica creo que es importante. Varios de ellos se han formado fuera del estado, afuera del país, entonces traen una visión diferente. Y eso ayuda también a que sus perspectivas sean de más productividad." (E3, CA en formación de DACEA)

"... tiene que ser una persona convencida de su trabajo porque no en todas las personas se percibe que recibe lo que corresponde a su esfuerzo, viene de lo mismo, de que estamos todavía siendo pioneros en esto del trabajo, tú tienes que querer mucho tu trabajo y estar muy convencido de que lo que estás haciendo es para el bien de la institución y para el bien de la sociedad." (E5, CA en formación de DACEA)

“... yo creo que en primer lugar, una característica es que te despojas de la limitación del tiempo para el que has sido contratado y de las ocupaciones que tienes, a mí me contrataron por seis horas y yo ese es el tiempo que le doy a la universidad, entonces te tienes que despojar de esa restricción de no querer darle más a la universidad, porque no hay ninguna investigación y tú lo estarás viendo con tu propio trabajo, en la que puedas decirle le dedico 8 horas al día o ya sonó el timbre ya me voy. Si debes de tener una naturaleza propia para hacer investigación, si no te gusta hacer investigación pues como que no tienes nada que hacer ahí. Si no te gusta leer, compartir, escribir, publicar, comunicarte con profesores de otras universidades, relacionarte con otros grupos, pues yo creo que no puedes pertenecer a un cuerpo académico, entonces es otra característica, que más debes estar dispuesto a querer presentar tus trabajos en grupos más amplios como en congresos, coloquios, y debes de estar interesado en pertenecer a esos grupos también, son características que te muestran una persona en lo individual, activo, dinámico, en lo relacional que es fácil establecer relaciones con otras personas, en lo individual también, no egoísta, que quieras dar tu tiempo y que quieras dar tus recursos, porque no hay congreso al que vayas que o te cueste, aunque te apoye la institución de todas maneras, algo vas a pagar, y ahora con las restricciones que tienen las universidades pues te cuesta la inscripción, te cuesta el boleto, te cuestan los viáticos, o te cuesta no estar con tu familia, también esa es otra situación, yo creo que esas son habilidades que deben de tener.” (E9, CA en formación de DACEA)

“... lo primero es que son gente que se han dedicado han este tipo de trabajos, son gente que por lo menos han estado una vez en un proyecto de investigación, son gente que se han esforzado en su mayoría en adquirir, estudiar, nuevos grados académicos, son gente que se plantan y se ponen a asumir el compromiso para que la institución funcione, avance, creo que eso es algo bastante bueno por parte de los miembros, los que están dentro

de los cuerpos académicos, pero en general, son gente bastante destacada en lo que hacen.” (E10, CA en formación de DACEA)

Una de las preguntas importantes en esta dimensión, es la de si estarían de acuerdo en afirmar, que los cuerpos académicos son la manera idónea de mejorar la calidad educativa en las universidades, a lo que algunas de las respuestas fueron:

“Sí, no tengo duda. Creo que puede mejorar, que puede ser más flexible.” (E10, CA en formación de DACSyH)

“No sé si sea la manera más idónea, pero de que sí parte importante influye de manera adecuada sí.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“De mejorarla desde el sentido docente, no creo que tenga que ver con cuerpos académicos, desde el punto de vista de formar grupos, es decir, desde el punto de vista de hacer investigación de vincular la universidad con los sectores productivos...” (E6, CA en consolidación de DACB)

“Pues yo creo que si no es la idónea es la más adecuada en este momento y de acuerdo a las circunstancias.” (E2, CA en formación de DACEA)

“Yo creo que el cuerpo académico, más que enfocado a la calidad educativa está más enfocado al área, a investigación no, a impulsar, a mejorar la investigación. Obviamente también la calidad educativa. Pero la mayoría de los maestros que estamos en el cuerpo académico necesitamos descarga académica porque tenemos proyectos de investigación, entonces si bien creo yo que, el hecho de estar en un cuerpo académico y el hecho de tener un grado doctoral, mejora la calidad educativa, obviamente creo yo que no es la función central o el propósito central del cuerpo académico, el cuerpo académico creo que más que nada es para, o como yo lo percibo es

fundamentalmente impulsar la investigación científica.” (E1, CA en formación de DACEA)

“Yo creo que faltaría vincularlo, porque como que los cuerpos académicos, están más enfocados a la investigación y a la producción, pero falta esa parte de vincular la producción de la ciencia con la academia.” (E3, CA en formación de DACEA)

“No, no estaría de acuerdo, no al 100%, es una herramienta, un instrumento muy válido, pero no es el único aspecto que habría que mejorar porque como dije, los cuerpos académicos están tendiendo a las actividades de investigación y me parece perfectamente válido, hay que validarlos en ese sentido, que no se haya hecho de esa forma, pero como te dije, la práctica profesional es un elemento importante, las competencias son un elemento muy necesarios en áreas profesionalizantes y están perdiendo valor en lugar de ganarlo, y esas son estrategias que mejoran la practica académica que no se están fomentando.” (E5, CA en formación de DACEA)

“... es una estrategia importante, no es la única, porque el que un profesor pertenezca a un cuerpo académico, no garantiza que es un buen docente, si ayuda, aun lo puede alejar de la docencia, entonces el que tú des buenos resultados en un cuerpo académico no eximiría a que te evalúen como docente, también eso es una buena estrategia, pero no es la única, yo creo que deben haber otras a la par.” (E9, CA en formación de DACEA)

En relación a los docentes que no forman parte de cuerpos académicos, ellos creen lo siguiente:

“... hay caso en lo que algunos no tienen interés, no tienen interés porque pues tienen otras actividades personales que desarrollar, y sienten que esto les está restando tiempo para esas actividades, entonces no tienen interés

de plano. Otros que han llegado movidos por cierta, porque quieren sacar cierta ventaja y como no la han encontrado se han desmotivado, y sencillamente están incluso dentro de los cuerpos académicos pero no trabajan, no hacen nada, incluso ese tipo de maestros; y lo que mucha gente quiere es, que se vayan.” (E4, CA en formación de DACSyH)

“... son diferente casos, hay gente que no le interesa (no por falta de capacidad), hay otras que son cuestiones ya personales, la dificultad de trabajar en equipo, en colectivo, no podemos decir que es una, tenemos que agarrar, no podemos armar una media, son diferentes los casos.” (E10, CA en formación de DACSyH)

“... muchos profesores si están de acuerdo en que estemos conformados en cuerpos académicos, pero muchos profesores no, pero mucho que no están de acuerdo, es porque no están produciendo, así de sencillo....sin embargo a los que sí hay apoyarlos a salir adelante, de hecho hay un programa que estamos implementando, de jalar a profesores, que se vayan integrando a los cuerpos académicos, pero ellos tienen que poner su parte que es, tener el perfil deseable, o tienen que ser maestros en ciencias o maestro en algo, para ser parte del cuerpo académico...” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... hace algunos años era un poco más difícil, ahora como que ya la gente visualizo esa parte y ya lo toma algo que debe ser, que debe existir, ya la aceptación desde mi punto de vista ahora ya es más generalizada, son muy pocos los que no aceptan este concepto...desde mi punto de vista yo les recomendaría que se integraran, simplemente que yo siempre he sido respetuoso de la opinión de los demás, que si ya realmente conocen ventajas y desventajas ya es decisión de cada uno.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“... aquí la gran mayoría de los profesores, están en los cuerpos académicos, yo creo que entonces ha sido muy bien acogido... es algo delicado, yo creo que son varios aspectos, hay algunos candados que habría que destrabar. Claro, hay sus casos especiales, pero yo creo que la universidad debería hacer algo para integrarlos. Hay detalles que no les permiten pero que se pueden salvar.” (E8, CA en consolidación de DACB)

“Esa es una situación que seguido se comenta. Y cuando hay reuniones con la dirección con las diferentes instancias de mandos pues, siempre se percibe la necesidad de que se integren los profesores, que colaboren, etc. Pero bueno, te repito yo creo que a lo mejor falte un grado mayor de motivación, de orientación, porque la mayoría de los profesores creo yo, pues ya son profesores muy grandes, o hay desconocimiento de la necesidad de trabajar en cuerpos académicos o simplemente están en un espacio de confort, de llegar a dar su clase y nos vemos y adiós. Obviamente eso, quizá debería estar aparejado con una, con la necesidad de un mayor estímulo económico quizá, este proceso de recategorización que se abrió ahora, probablemente responda a esa necesidad, entre otras”... Tienen una orientación más profesionalizante, entonces yo creo que hay todavía quizá, desconocimiento del proceso de que la investigación, creo yo que sería importante entrar en una dinámica de fortalecimiento de las capacidades de investigación y que regulen el fortalecimiento de los pueblos académicos. Otra cuestión es depurar los cuerpos académicos, porque muchos cuerpos académicos, están llenos de profesores pero que en la mayoría no producen entonces eso se vuelve en una debilidad de todos los cuerpos académicos...los que menos producen son los egresados de posgrados profesionalizantes...” (E1, CA en formación de DACEA)

“Normalmente son personas, estamos hablando. Fíjese en esto nada más. Para pertenecer a un cuerpo académico lo primero que necesitamos es ser

maestro de tiempo completo, si son maestros de tiempo completo y no pertenecen a un cuerpo académico yo pienso que porque la mayoría tiene otra actividad económica diferente aparte de la docencia. Entonces hay poco interés realmente por pertenecer a un cuerpo académico. Y ese poco interés lo demuestran a partir de que prefieren su actividad que desarrollan a pertenecer a un cuerpo académico. Porque el cuerpo académico demandaría horas. Y entonces, también es lógico entender esto. Al no haber una cultura de trabajo en la universidad de tiempo completo, y tener una actividad que le da un mejor rendimiento económico pues prefieren lo otro... Pues yo creo que es falta de interés. Falta de interés. Definitivamente. Ahora, también puede haber cierto miedo. Cierta miedo a lo desconocido y dejar lo que conocen por algo que no, es una aventura.”
(E2, CA en formación de DACEA)

“... ya había comentado yo, que es porque desconocen. Y que por ejemplo, ellos desconocen pero nosotros conocemos, es decir, vienen profesores que quieren integrarse –porque ya nos ha ocurrido– pero conocemos de su trayectoria, y obviamente se les invita a que posteriormente lo intenten... si no están produciendo no queremos más participantes. Porque la productividad se tiene que dividir, entre el número de integrantes. Y si entra alguien que no está produciendo, la productividad se va para abajo. Porque si por ejemplo, tenemos 90 puntos, por ejemplo, los noventa se dividen entre los tres y nos toca de a 30. Pero si entra un cuarto, ya es 90 entre cuatro. Y si entra un quinto es noventa entre cinco, porque esos dos no están produciendo.” (E3, CA en formación de DACEA)

“Pues como te dije al principio, no visualizan un beneficio y sus objetivos académicos son diferentes a los de un cuerpo académico, muy validos algunos, otros pueden ser simple apatía de cada persona, no podríamos generalizar, ahí es muy loable, hay quienes priorizan la familia ante la institución lo cual no es malo, es perfectamente entendible, todos somos

seres humanos, va una diferencia de objetivos.” (E5, CA en formación de DACEA)

Si bien es cierto, que los cuerpos académicos son creados para fortalecer los trabajos investigativos de una universidad, también lo es que aunque los cuerpos académicos estén dentro de una institución educativa como la UJAT, su administración, planeación y organización solo es responsabilidad de quienes forman parte de ellos. La representación social es clara: “No producen”, “no les interesa”, “priorizan a su familia”, “falta de interés”.

Los valores y la ética en los cuerpos académicos

Los valores en los cuerpos académicos son muy importantes debido a que, parte de las cualidades de sus miembros, estos valores son coincidentes en cada uno. Un valor que sobresale en las entrevistas es la confianza, el otro la responsabilidad, y cada valor tiene un peso representativo en los entrevistados, por lo que o podrían decir que alguno de sus integrantes no los tenga, indirectamente los valores mencionados forman parte de los atributos y características de los miembros de los cuerpos académicos de la UJAT.

“Sí, considero que sí. Compartir los conocimientos, planificar de manera adecuada las actividades a realizar, vocación como lo he mencionado hacia la investigación, el gusto por convivir y compartir con los demás miembros porque la convivencia entre los cuerpos académicos, es definitiva para que esto se logre mantener.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“... definitivamente responsabilidad, compromiso.” (E8, CA en consolidación de DACB)

“Yo creo que sí. Yo creo que primero que nada la ética, ética en el trabajo, honestidad, transparencia para poder hablar abiertamente como equipo de

trabajo, como equipo de investigadores, para contribuir todos a un propósito, común, porque sí, en su momento se pasa por todo un proceso, en un momento inicial y sobre todo cuando no hay claridad en la importancia del cuerpo académico, sobre todo me parece, yo creo que es en los momentos de arranque en los momentos iniciales pues siempre hay una tendencia de trabajar de manera individual, aun estando dentro del cuerpo académico, etc. Creo yo que es importante los aspectos éticos, valor, unidad, transparencia.” (E1, CA en formación de DACEA)

“Pues yo creo que la confianza. Básicamente. La confianza y la perseverancia, ese trabajo que diariamente se tiene que hacer para alcanzar el éxito. El éxito es el resultado del trabajo. No hay otro.” (E2, CA en formación de DACEA)

“Si claro, evidentemente el trabajo como cualquier trabajo, tanto el académico como el científico requieren de valores. Y aquí en la parte de investigación pues, estamos esperando gente proba y gente que tenga una visión amplia, que a lo mejor la visión no es un valor pero proviene de arriesgarte de ser valiente, no sé, porque si hay que buscar alternativas, y cuando no hay financiamiento de todas maneras hay que, o sea, se tiene que realizar. Y ahí pues es parte de tu aportación de tus propios valores, es decir, que puedo yo aportar para la universidad.” (E3, CA en formación de DACEA)

“... sí, yo siento que uno de los principios básicos del cuerpo académico es la colaboración, y si no existe ese valor en el cuerpo académico, simple y llanamente no se va llegar a nada.” (E5, CA en formación de DACEA)

“... sí, un valor muy importante es la comunicación, si debes ser una persona que seas fácil de comunicar, un valor importante es que te interese la educación superior, otro valor importante es que, te guste lo que haces,

que lo disfrutes con pasión, que tu trabajo académico tú le des un peso importante en tu vida, porque el trabajo en los cuerpos académicos irrumpe en tu vida personal de manera determinante, es decir, una es que, vengas a la universidad a dar clases y otra es que hagas investigación, ¿Por qué? Porque al hacer investigación, tienes que salir, ya sea por motivos de tu propia investigación, o porque vas a presentar tus resultados en otros ambientes, en congresos sobre todo y de manera tal que, es como cuando cursas un posgrado, tu familia lo tiene que compartir, porque si no lo comparte, va a verte que te aíslas, o que estás haciendo más trabajo del que debe ser, yo no conozco un solo profesor que trabaje en cuerpos académicos que no me diga, trabaje un sábado, trabaje un domingo, me quede a trabajar a deshoras de la noche, o que le haga como yo, yo me encuentro a varios colegas trabajando a las 3, 4 de la mañana, porque es la hora no en la que nos acostamos, sino en la que nos levantamos, para poder hacer el trabajo de reflexión, de pensar, de escribir. Entonces, pues yo creo que si hay ese valor de decir me interesa la educación, ese valor de decir, me gusta mi trabajo, lo disfruto, y no importa el tiempo que le dediques, eso es lo que a mí me gusta hacer.” (E9, CA en formación de DACEA)

“... la responsabilidad.” (E10, CA en formación de DACSyH)

La representación social en palabras significativas como: “ética, “confianza”, “trabajo colaborativo”, “el gusto por el trabajo”, “vocación por la investigación” y “responsabilidad”, son elementos que son determinantes para el éxito del cuerpo académico. La empatía colectiva de esa organización llamada cuerpos académicos.

Respecto de en donde se gestó la idea de los cuerpos académicos, tienen la representación de que nace de un programa internacional con el objetivo de crear

redes de científicos que generen conocimiento. Y esto no se verá permeado en tanto la política federal no cambie respecto de ellos.

Y estas son las representaciones sociales:

“... yo pienso que si sale de la universidad, y que la gente que saca adelante este proyecto son gente universitaria, entonces si ellos están en la cabeza, no lo saca un político, lo saca un académico, que se metió a la política, pero al final de cuenta es un académico. Yo digo que sale de la misma necesidad de sacar adelante las universidades.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... yo siento que nacen de manera externa, no salen de universidades, como ha sucedido en muchas ocasiones, yo siento que a veces es la moda, dado que entra un gobierno sexenal, va poniendo ciertas modas en su plan, siento que se debió más a esto. Y siento que precisamente en tiempo nos va dando la razón cuales éxitos van o no manteniéndose y es aceptada con mayor facilidad y se va manteniendo.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“... bueno hasta ahorita he comprobado que es una buena idea si se resuelven ciertos problemas. El origen creo que es una idea federal. Se invita a las universidades y ya aceptan.” (E8, CA en consolidación de DACB)

“Los cuerpos académicos surgen y trabajan en función de la necesidad de la institución, creo yo que hay una necesidad manifiesta por lo que habíamos comentado de contar con cuerpos académicos, y sobre todo que sean consolidados, y entonces pues los mecanismos de evaluaciones establecidos por los ámbitos externos y creo yo que en sí sobre manera, CONACYT es más, perdón el PROMEP, es el que quien más le da seguimiento al trabajo en cuerpos académicos. Porque el SNI puedes tú

trabajar de manera individual no necesariamente estar trabajando en equipo, en un cuerpo.” (E1, CA en formación de DACEA)

“Nace de un programa a nivel internacional. Un esquema a nivel internacional. Que necesitan desarrollar un conocimiento y la estrategia más clara más amplia más posible, es a través de los cuerpos. Y claramente en otros países no se llaman cuerpos académicos, se llaman de otra forma, pero el objetivo del cuerpo en realidad no es quedarse en el cuerpo sino es formar redes. Redes de científicos que generen un conocimiento. Se puede decir que mediano plazo ya está a la vuelta de la esquina la formación de redes. Es decir, el cuerpo no va a ser importante si no hay redes. Para allá vamos, siempre y cuando la política federal no se modifique. Ese es el gran peligro en este momento.” (E2, CA en formación de DACEA)

“... yo creo que es externo, porque es una visión bastante... digo si se condujeran los cuerpos académicos como se planeó, tendríamos hoy una producción científica de primera, entonces el país y el estado por supuesto sería más competitivo, científicamente y en todos los órdenes.” (E3, CA en formación de DACEA)

“... Nace de organizaciones externas, no nace al interior de las universidades este concepto. Quizá el concepto inicialmente se forjó en las universidades pero al ser tomado por intereses externos cambio mucho lo que fueron sus objetivos de inicio, han sido retomados actualmente por grupos importantes en el medio, pero a como fue concebido el esquema a como es operado hay una distancia importante.” (E5, CA en formación de DACEA)

“... no surge de las bases universitarias en todas las universidades, pero surge de una base universitaria que es la UAM, en la UAM hubo un rector

de la UAM, que con un equipo de trabajo creo la figura de áreas y de cuerpos en la UAM, este rector con el tiempo llego a la subsecretaria de educación superior, y estableció ese modelo en la SEP, que posteriormente se convirtió en PROMEP y en toda la historia que conocemos actualmente, entonces surgió de las bases universitarias, sí, pero particularmente de la UAM, que tenía ese modelo, de centros de investigación y tiene hasta la fecha ese modelo de centros o grupos de investigación, de las otras universidades, pues no, fue un modelo impuesto por esta, yo le llamo coordinación externa, que ejerce la secretaria de educación pública, sobre las universidades.” (E9, CA en formación de DACEA)

“... concienciar cuestiones políticas para poder realizar las académicas después, sería más difícil.” (E4, CA en consolidación de DASCyH)

“Si afecta, porque muchas de las decisiones del desarrollo de una institución depende mucho de las tomas de decisiones políticas.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... no hay tanto problema para abordar las cuestiones que tienen que ver con tinas políticas, para tomar decisiones.” (E8, CA en formación de DACB)

“... obedece al establecimiento del nuevo modelo educativo flexible que requería de cuerpos académicos, que a una necesidad sentida de los maestros de cómo organizarse, porque todavía hay maestros que creen mucho en sus academias y muchos de sus trabajos lo basan en academias, lo que pasa es que muchas academias se volvieron mafias o cotos de poder y todo, ya ni dejan salir a nadie ni dejan entrar a nadie. Los cuerpos académicos, nacen con esa deficiencia, de que querían encajonar a las personas, a pertenecer a “y” o “x” cuerpo académico, a pertenecer totalmente libre y a libre albedrío de los profesores; no se ha dado eso, por ejemplo, en sociología si ya pertenecemos a estudios sociológicos ya no

podemos pertenecer a otras alternativas, y cuando menos deberían existir dos, con alternativas". (E4, CA en formación de DACSyH)

"... pues la sensación de su inicio, la segunda. No es algo que vino de la base, sino que fue algo impuesto. Ya en el camino se vino la generosidad y la bondad de la propuesta". (E10, CA en formación de DACSyH)

En la mayoría de las representaciones sociales, es claro que el discurso institucional no ha logrado definir estrategias que permitan tener claro una representación de los orígenes de este proyecto, que sin lugar a dudas es el más importante en materia de educación superior.

Percepciones y juicios sobre los cuerpos académicos

Una de las características del trabajo de los cuerpos académicos es el trabajo colegiado, y forma parte de las ventajas de trabajar en cuerpos académicos:

"Yo veo a la universidad, no como la suma de sus intereses, sino como la suma de sus interacciones, entonces en un cuerpo académico hay muchas interacciones, eso cualquier problema que venga ahí hay muchas mentes pensando sobre de él, entonces más soluciones o más probabilidades de soluciones." (E8, CA en consolidación de DACB)

"Tienes la posibilidad de trabajar en grupo, que el grupo representa una identidad, el grupo te fortalece en términos de apoyo, el grupo te asocia a ciertas líneas de investigación, el grupo te permite el coadyuvar, colaborar, el mantener comunicación con algunos profesores de más cerca, y el hecho de que obedezcas a ciertas reglas pues te también te obliga, entonces a mí me parece que sí es una forma idónea." (E9, CA en formación de DACEA)

“Sí, tema en particular, ya no se puede trabajar por sí solo, muchas de las cosas depende de la colaboración multidisciplinaria, entonces sí quieres sacar algo adelante siempre es bueno trabajar en equipo hasta con los mismos estudiantes, tú vas a sacar un trabajo pero tu estudiante te va a ayudar y al final de cuentas es algo colectivo, yo digo que sí es importante el trabajo colegiado para sacar adelante todas las actividades.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... no sé si sea la más idónea, pero si es importante, porque debes decidir siempre en la parte de trabajar en equipo, pero también tenemos que ser capaces de desarrollar trabajo individual.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“Yo creo que sí, que de los cuerpos académicos, como están planteadas, los procesos de evaluación de asignación de presupuestos, me parece que es el mecanismo idóneo para poder cumplir con esos propósitos de la universidad, como está ahora es el mecanismo idóneo, obviamente creo yo que todavía se podrían hacer mucho más en ese sentido, mayor apoyo a los cuerpos académicos, desde el punto de vista presupuestal institucional, facilitar la movilidad de los profesores, facilitar, hacer más fácil la integración con otros cuerpos académicos, obviamente nacionales en red de colaboración en tanto nacionales como internacionales y creo yo que también nos falta mucho trabajar en que las instancias administrativas, comprendan más la función del profesor investigador y el trabajo del cuerpo académico”. (E1, CA en formación de DACEA)

“Yo pienso que sí. Por qué. Porque finalmente hoy en día el objeto o los objetos de estudio no pueden ser vistos desde una sola perspectiva, desde una sola visión. La visión tiene que ser multidisciplinaria y la única forma de generar esa multidisciplinaria esta interdisciplinaridad también, es a través de un grupo de técnicos, científicos, que apoyen el desarrollo de estas

investigaciones. Entonces los cuerpos académicos nos permiten eso. Hacer un análisis de un objeto de estudios desde diferentes perspectivas y entonces el conocimiento es un conocimiento más integral, hoy en día se llama un conocimiento holístico. Básicamente". (E2, CA en formación de DACEA)

"Sí claro, porque la productividad es mayor cuando trabajas de manera colegiada. Claro que es un complejo para poderlo realizar". (E3, CA en formación de DACEA)

"... por supuesto, porque si no trabajas de manera colegiada no obtienes esta retroalimentación de la que hacía referencia y en definitiva tu obra se ve empobrecida, esto repercute en tu cátedra, repercute en la formación de recursos humanos, repercute en los indicadores y repercute en todo el trabajo en conjunto, es una cadenita, está muy ligada." (E5, CA en formación de DACEA)

Interacción, trabajo en equipo, colaboración multidisciplinaria, productividad, elementos que determinan la representación social de los cuerpos académicos en relación al crecimiento y equilibrio de los mismos.

Una preocupación "colectiva" de los entrevistados es precisamente el cuestionamiento sobre la durabilidad de los cuerpos académicos, puesto que aunque los cuerpos surgen por política pública sexenal, y que en México fueron adoptados en primera instancia como moda, y como toda moda que pasa, temen que los cuerpos académicos dejen de ser moda y ya no importen más. Siendo una contradicción para otros, estas opiniones, sobrevaloran la importancia de las agendas que programan en los cuerpos académicos y que se hacen por 2, 3, y hasta 5 años. Esto quiere decir que sería bastante difícil poder prescindir de los cuerpos académicos en México, que, aunque se hiciera, los logros de cada individuo adscrito a ellos no podrían deshacerse.

“Yo esperarí­a que continuara, porque en lo personal me gusta trabajar en equipo.” (E7, CA en formaci3n de DACB)

“... va depender de cada gobierno si sigue implementando el programa,... y parecer ser que ha funcionado, las estadísticas lo indican, entonces yo creo que es un programa que va a seguir durando.” (E6, CA en consolidaci3n de DACB)

“... yo creo que los cuerpos acad3micos, pueden tener un tiempo de vida largo, de acuerdo a su funcionamiento, si funcionan van a durar, sino funcionan, a como aparecieron van a desaparecer. SÍ ese es el problema, porque inclusive el problema que se puede visualizar aquÍ es, bueno ya cuando estemos en consolidaci3n, consolidados, qu3 sigue, no podemos detener el desarrollo de estos cuerpos acad3micos, necesitamos dejarle en un momento dado, una posibilidad m3s, qu3 va a seguir.” (E4, CA en formaci3n de DACSyH)

“... como se dice que es un plan sexenal y que los mandos que hay actualmente, yo creo que no va desaparecer, creo que se van a transformar, creo que algunas instituciones lo van a retomar ya como parte de su manera de mejorar su organizaci3n de mejorar su productividad, en palabras m3s simples, ver lo noble de la propuesta.” (E10, CA en formaci3n de DACSyH)

“... mi opini3n es que independientemente de los esquemas normativos, la inercia y el trabajo que se tienen, es muy difÍcil de cambiar, como dije, lleva varios aÑos esto gest3ndose, de una u otra forma y est3 empezando a tener su auge, no se habÍan visualizado esas formas de trabajar en conjunto a trabajar de manera individual, y tampoco se habÍa visualizado las ventajas de realizar investigaci3n y generar conocimientos hacia el interior de las universidades, es algo que se est3 empezando ya a ver los resultados,

como dije... es una corriente de trabajo de muchos académicos, digamos que muchos se formaron en este esquema de cuerpos académicos. Quien ya lleva una dinámica de trabajo aunque las autoridades digan que no trabajes en conjunto, ya es difícil que tú lo deseches porque ya has visto las ventajas de trabajar en esa forma, como dije, lo que haremos es que nos adaptaremos, a los nuevos lineamientos. Yo no creo que desaparezcan, van a evolucionar, van a evolucionar a otras formas, pienso que se van hacer más rígidos en los lineamientos y también en los requisitos para estar en los cuerpos académicos, porque todo viene en función de los cuerpos académicos". (E5, CA en formación de DACEA)

"Conociendo nuestro sistema político, que cada 6 años innovamos y desechamos yo creo que pudiera hablar a lo mejor ante un cambio de sexenio, pero bueno yo creo que es hablar de largo y mediano plazo, porque desgraciadamente no todos participamos, nuestros proyectos, sobre todo de aspectos importantes como educación no son de largo plazo, sino que continuamente están cambiando y somos llevados por la corriente de modernismo, etc.". (E1, CA en formación de DACEA)

"Precisamente, esa es la gran pregunta. Si hay cambio de gobierno, lo más probable es que haya cambio de una política educativa. Entonces podríamos pensar que durará muy poco, pero todo también depende de la estructura de los organismos internacionales, depende cuál sea su perspectiva y en base a eso habría que estar pensando". (E2, CA en formación de DACEA)

"...pues yo creo que se va a quedar, creo que no tiene vigencia, lo que probablemente podría impactar es que, son las políticas públicas que traigan quienes gobiernen el país. Porque esta es una política federal evidentemente." (E3, CA en formación de DACEA)

“... es muy difícil decirlo, ya ves que esto se da por modas, yo no sé si en el cambio de sexenio ahora en el 2013 o en el 2014 algún secretario de educación pública dijera que ya no va haber cuerpos académicos, pero yo creo que si no hay cuerpos académicos habrá otra forma, a lo mejor le llamaran de distinta forma, pero todas las universidades en el mundo tienen grupos de investigación y las actividades de investigación en solitario... a lo mejor se hagan ahora grupos interdisciplinarios porque además fíjate los cuerpos académicos ya no solo son de la institución, sino que hay cuerpos académicos vinculados con otros cuerpos académicos de otras instituciones formando redes, entonces los compromisos que se han asumido... no sé el próximo sexenio estos cuerpos académicos se acaben, no sé yo creo que van a continuar, a lo mejor los cambian de nombre, pero será un cambio de nombre o de reglas, ojala y las flexibilicen más, ojala y escuchen las retroalimentaciones que hemos dado en diferentes foros muchos profesores para que algunas cosas que están más desaparezcan”. (E9, CA en formación de DACEA)

Si ha sido o no beneficioso para los profesores entrevistados, trabajar en cuerpos académicos; es una cuestión que por añadidura u obviedad se da, una vez que se está en los cuerpos académicos; esto es que, de una u otra manera los líderes, miembros y colaboradores de los cuerpos académicos, al entrar en cuerpos académicos ya están siendo beneficiados, desde el punto de vista profesional y personal, y su crecimiento es imparable mientras estén trabajando; esto obviamente requiere de un gran compromiso y responsabilidad, y se denote el impacto que estos tienen por el desarrollo de sus proyectos y otras actividades propias de los cuerpos académicos.

“Una de las ventajas, por ejemplo, si trabajas en colaboración sale más rápido el artículo, los proyectos de investigación tienen que ser colectivos porque muchos de los temas, ya a veces resolver una problemática, no es de una sola área, pueden ser varias áreas, de hecho es bueno trabajar no

solo dentro de tu propio cuerpo académico sino de trabajar con otros cuerpos académicos, se da una colaboración y el trabajo sale mucho mejor”. (E6, CA en consolidación de DACB)

“... yo veo a la universidad, no como la suma de sus intereses, sino como la suma de sus interacciones, entonces en un cuerpo académico hay muchas interacciones, eso cualquier problema que venga ahí hay muchas mentes pensando sobre de él, entonces más soluciones o más probabilidades de soluciones.” (E8, CA en consolidación de DACB)

“Ventajas, hay sinergias para trabajar en equipo. Es más fácil colaborar en dos o tres proyectos, participar en diferentes proyectos, los apoyos institucionales están dados a los cuerpos académicos, obviamente que es necesario que sea ventajoso estar en un cuerpo académico, obviamente, si hablamos de estatus, te da estatus, te facilita la colaboración, cumplir con tus propósitos u objetivos como investigador del punto de vista individual es publicar, etc.” (E1, CA en formación de DACEA)

“Pues que se avanza mucho en la investigación cuando cada una de las partes participa y desarrolla sus actividades”. (E2, CA en formación de DACEA)

“... pues las que ya platicábamos, primero que si estás en un grupo y ese grupo está en comunicación, en retroalimentación; segundo, que hay apoyos por parte de un cuerpo académico, que no lo tienes si trabajaras solo, aunque trabajaras mucho”. (E3, CA en formación de DACEA)

“... que tienes la posibilidad de trabajar en grupo, que el grupo representa una identidad, el grupo te fortalece en términos de apoyo, el grupo te asocia a ciertas líneas de investigación, el grupo te permite el coadyuvar, colaborar, el mantener comunicación con algunos profesores de más cerca,

y el hecho de que obedezcas a ciertas reglas pues te también te obliga, entonces a mí me parece que sí es una forma idónea”. (E9, CA en formación de DACEA)

La representación social es positiva, su sentido de objetividad de la idea de los cuerpos académicos es bueno, es idónea.

Los liderazgos y su impacto en los cuerpos académicos

La toma de decisiones dentro de los cuerpos académicos se da en medida de las propuestas que cada miembro haga y de las solicitudes y convocatorias de los diversos órganos que los evalúan. Y aunque hay decisiones de corta magnitud, son consensuadas en colectivo y de no ser posible que se llevara a cabo alguna reunión para llegar a un acuerdo, el líder como tal en su papel de decidor, toma la decisión que más le convenga al cuerpo académico, claro está tomando en cuenta las cualidades de quienes lo conforman.

“... es en colectivo, y lo vemos bien. Como líder no puedo tomar decisiones, puede sugerir pero no tiene que ser.” (E10, CA en formación de DACSyH)

“Se hacen las propuestas y por mayoría se considera la aceptación de la propuesta o no.” (E6, CA en consolidación de DACB)

“... cuando se necesita más apoyo, y para acceder a convocatorias y someter proyectos a esta evaluación y poder conseguir recursos para poder seguir desarrollándonos como cuerpo académico.” (E7, CA en consolidación de DACB)

“El líder las toma pero el cuerpo propone.” (E8, CA en consolidación de DACB)

“... el cuerpo académico tiene poder, este poder que Weber llama el poder experto, no otro. Porque el poder que puede un cuerpo académico tener es de lo que hace, en materia científica y tecnológica, entonces evidentemente un cuerpo académico que está dando resultados que ya logro posicionarse en el contexto nacional o internacional, en el que sus miembros están conectados a redes de investigación más allá de las fronteras de la universidad, es decir con otras universidades, de participación en el país o extranjeras pues le va dando ese poder de experiencia en investigación y en algunas veces de opinión científica o internacional y le va dando un posicionamiento que administrativamente no te lo pueden quitar... entonces yo creo que es un instrumento bueno.” (E9, CA en formación de DACEA)

Pero también el cuerpo académico como capacidad o como posibilidad de legitimador en relación a cuentas públicas, cuentas universitarias o liderazgos universitarios puede afectar. Esta es una representación muy importante:

“... puede ser mal utilizado, pero con engaños, para justificar gastos que llegan a través del PIFI, o puede ser legítimamente bien aplicados los recursos y si pueden legitimar una cuenta pública, no en términos de legitimar por simulación, sino en términos de que el gasto se haga verdaderamente legítimo. ¿Cómo? Es decir, a través del PIFI bajo recursos para apoyar al cuerpo académico tal que tiene tales proyectos, pero en lugar de darle los recursos al cuerpo académico se gastan en otra cosa y luego le digo al cuerpo académico, tú di que sí hiciste esto con estos recursos, o simplemente di que has trabajado y no digas si fue con los recursos o yo no te digo que fue con los recursos pero cuando viene una evaluación tú di que logros has tenido, entonces tú dices tus logros y alguien más muestra como aplicación financiera a ese cuerpo académico a esos logros sin que en realidad lo sea. Pero siempre sería como un engaño como un fraude, pero también los hay que legítimamente bajan los recursos al cuerpo académico y el cuerpo académico con eso hace trabajos,

nosotros no hemos tenido ese problema porque nosotros nunca hemos tenido recursos, entonces los recursos que cada quien en lo individual ha conseguido han sido o para proyectos de investigación muy específicos como el caso de la Dra. Magaña o para asistir a congresos y que eso ya individualmente ya lo tramita a través del institucional.” (E9, CA en formación de DACEA)

Y es así como en colectivo, se determinan también las estrategias del proyecto académico.

Estructura de los cuerpos académicos y su relación con el entorno universitario

La constitución de la organización de los cuerpos académicos, está fundamentada en los tipos de premisas de decisión –temas– y la interacción entre dichos tipos de premisas de decisión–función. Al principio los cuerpos académicos se crearon de acuerdo a la especialidad de quienes podían formar parte de ellos, ya que desde sus inicios se ha respetado el perfil que señala PROMEP, si es posible una estructura instituida. Después se fueron ubicando por campo de conocimiento, pero también con afinidades personales e intereses, de emociones como dictan algunas narrativas y con el paso del tiempo y con la especialización de sus miembros se han reestructurado los cuerpos; algunos de los cuerpos académicos de la UJAT, han ido pasando por las tres etapas que marca el PROMEP, algunos están en la primera etapa (en formación) y desde su creación no han podido avanzar; que sin equivocación tiene que ver con la falta de administración de todo lo informal que existe en esas organizaciones. Hay quienes con su arduo trabajo en colectivo e individual han logrado posicionar a su cuerpo académico en la segunda etapa que es la de “en consolidación”, pero solo 5 de todos los cuerpos académicos de esta universidad han podido alcanzar la etapa final como cuerpo académico “consolidado”. El éxito de los últimos tiene que ver con esa empatía organizacional emocional que se da, en las relaciones de grupo y no

necesariamente con las indicaciones formales de las políticas públicas. Es decir, el éxito del cuerpo académico no es por su disciplina o formación (que si ayuda), sino también por cómo está estructurado el núcleo central, el núcleo periférico y a la forma de anclaje de cada sujeto perteneciente al cuerpo académico. Si en su núcleo central no está naturalizado, materializado y objetivado el concepto de trabajo en equipo, en trabajo de colaboración, jamás tendrán éxito. Si en su núcleo central no está presente el “alto rendimiento”, la publicación de impacto en revistas indexadas, de respeto, de no envidia, entre otras cosas, no será posible crecer. Es notable en los resultados que cuando se integran a la estructura estas formas no verbales, no medibles como son la envidia, los celos, las perspectivas nocivas para el trabajo en equipo; no se espera nada positivo.

Cabe mencionar que sobre este cuestionamiento pocos de los entrevistados, escasos dos, tienen conocimiento sobre la constitución de la organización de los cuerpos académicos.

“He leído algunas cosas, pero aunque el PROMEP o la autoridad universitaria defina o determine como estructurarnos, sin duda lo que más daño hace es que esté presente dentro de esta organización esos defectos, las decadencias de los seres humanos... allí están los resultados de esa falta de trabajo en equipo por ejemplo y en la envidia...” (E8, CA en formación de DACB)

“Lo que define muchas veces la estructura del cuerpo académico es la temática que está desarrollando el docente que pertenece a ese cuerpo de investigación... también es la constitución humana de la persona comprendida por sus virtudes y defectos.” (E10, CA en formación de DACSyH)

“Las determina el PROMEP. Pero esa es la parte fría, la caliente es que también están presentes las subjetividades de los individuos que son su

historia y al mismo tiempo su presente (Núcleo Central y su núcleo periférico) No hay más que decir.” (E1, CA en formación de DACEA)

“... el concepto inicial, si partió de los esquemas universitarios, parte de las teorías gestión del conocimiento, y si vamos plasmando teorías de gestión del conocimiento, yo te puedo hablar de filosofía inclusive desde Platón de la importancia de la gestión del conocimiento, nada más que han tenido diversos nombres y bueno ya desde un punto de vista más occidental, Peter Senge, Drucker han sido los que han acuñado los términos de sociedad del conocimiento, artes del conocimiento, organizaciones inteligentes, organizaciones de aprendizaje continuo, que son las bases teóricas de este trabajo en colaboración de cuerpos académicos, las organizaciones inteligentes, las organizaciones que aprenden a aprender a nivel individual, a nivel grupo y a nivel organizacional y obviamente hacia el exterior, también hay corrientes europeas que han trabajado estas líneas muy importantes, realmente hay un cuerpo teórico muy, muy abundante, sobre todo esto”. (E5, CA en formación de DACEA)

“... no, ya están determinadas, la que define la administración federal, cuando yo llegue ya estaban, pero hemos visto con pruebas fehacientes que eso no basta, sino la persona y que tenga sus valores de trabajar en equipo, en colaboración, si no, no basta, porque el cuerpo académico avanza cuando todos los integrantes están comprometidos.” (E7, CA en formación de DACB)

Ya March (1994), lo argumentaba, *un equipo es un grupo de personas con identidades y preferencias consistentes*; esto es, que lo que gana un individuo lo ganan los otros, además de que no hay problemas de repartición de las ganancias, lo que implica que cada acción ejecutada por un individuo es consistente con las acciones ejecutadas por cualquier otro individuo, cuya identidad sea evocada por los demás involucrados como perteneciente al grupo.

La nueva forma o modelo organizacional de construir, gestionar y divulgar el conocimiento, no solo se estructura en base a la formalidad de la organización, sino de la informalidad de cada sujeto en la organización ya que sus pasiones son también motor de acción y del hacer de la organización.

Capítulo V.

Conclusión

En los capítulos anteriores se trataron asuntos relevantes para la investigación: desde la precisión de los problemas, conceptos y categorías ejes, hasta una contextualización histórica-etnográfica que dio cuenta del escenario, las escenas y los momentos significativos que se enmarcan, pasando por un ejercicio de revisión teórica sobre el discurso, la representación social y las narrativas en las organizaciones, sin dejar a un lado la etapa histórica y evolución de los Estudios Organizacionales y su relación con este trabajo de investigación.

Para llevar a cabo todo proceso de investigación resulto indispensable definir claramente la metodología aplicada, que sustentó el trabajo investigativo y narrativo.

Se expusieron los pasos para el diseño y aplicación de los instrumentos utilizados en esta investigación sobre las Representaciones Sociales de los docentes que integran los cuerpos académicos en las tres divisiones de la UJAT, descritas en el capítulo anterior.

De los instrumentos se eligieron, la entrevista semiestructurada y la observación directa no sistematizada, por el carácter cualitativo de la investigación y las características del medio social de estudio.

Para el diseño del instrumento se tomaron las dimensiones siguientes: 1. Antecedentes, 2. Contexto institucional, 3. Contexto social, 4. Creencias, 4. Valores, 5. Percepciones, 6. Juicios, 7. Toma de decisiones, 8. Estructura de los cuerpos académicos; de los cuales se elaboraron una serie de preguntas (ítems) que integraron el Guion que se aplicó a los sujetos educativos del medio de influencia: Docentes que pertenecen a los Cuerpos Académicos de tres Divisiones Académicas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Cada una de las preguntas se justifica en una serie de cuadros que se presentan.

Seguidamente, se describieron las características de la muestra de aplicación del cuestionario por División, acompañadas de un perfil social de los sujetos

involucrados en ese contexto: Criterio de Selección de los Cuerpos Académicos de 3 divisiones.

De Clark (1991), se utilizó la clasificación que realiza en torno a que las actividades académicas se dividen y se agrupan de dos maneras: establecimiento y por disciplina. En donde el establecimiento, es decir la institución individual, es un agrupamiento comprensivo, puesto que enlaza a especialistas tan dispares como los químicos, los psicólogos y los historiadores, y junto con ellos a los no-especialistas, los profesionales, los estudiantes y los administradores.

Su determinación es histórica y en su interior se agrupan las más variadas disciplinas agregadas según lógicas extraacadémicas. Al respecto Clark cita a Norton:

«La organización de la ciencia es de interés para el estudioso de la administración porque sugiere una base de cooperación en la que el problema y el contenido temático; antes que el capricho individual o la voluntad colectiva, controlan el comportamiento de los individuos empeñados en la empresa. Así, la física y la química son disciplinas, pero no están organizadas para acatar la voluntad de las autoridades legítimas. Son empresas legítimas con problemas y procedimientos que han cobrado forma como resultado del esfuerzo de varias generaciones y han emergido como actividades altamente conscientes y orientadas hacia el logro de fines.»

Evidentemente se vislumbra en la realidad este argumento. La disciplina, en cambio, es claramente una forma especializada de organización en tanto que agrupa a los practicantes de las distintas ciencias y profesiones, especialistas por campos de conocimiento o temas. La disciplina y la profesión son agrupamientos que escapan en gran medida a la localización territorial y la trascienden como

comunidad de intereses, abarcando –a veces como el caso de los científicos académicos– dimensiones mundiales. Sobre este asunto, Gil plantea que:

En cierto modo, la profesión académica puede ser concebida como una confederación de “tribus”, pues cada una de las disciplinas cuenta con un “idioma”, sus procesos de socialización y normas específicas. (Gil, 1994)

Entre la disciplina y el establecimiento, la primera insta una comunidad de intereses más sólida y perdurable. Si se le propone a un académico, adscrito a alguna disciplina consolidada, elegir entre su Universidad y su especialidad, seguramente elegirá dejar la institución en favor de la disciplina. En tal sentido la disciplina es una modalidad primordial de agrupamiento y una fuente sólida de lealtades. Esto explica por qué el movimiento de desarrollo académico que enfatizó las destrezas pedagógicas sobre los contenidos, fue una moda de la década del setenta, que finalmente puso en evidencia la importancia que los académicos le dieron a los contenidos disciplinares cuando optaron por estos últimos como variante de mejoramiento profesional (año sabático, postgrado, becas para estadías), en detrimento del entrenamiento en cuestiones pedagógicas.

Y como se mencionó en capítulos anteriores, sobre el criterio de selección de los cuerpos académicos: La máxima variabilidad permitió la construcción paulatina de las variables más representativas de la población, que permitió la aplicación del instrumento cualitativo basado en la realidad de cada miembro de los cuerpos académicos.

Así que el trabajo de campo se realizó entre mayo del 2010 y octubre 2011. Los problemas fueron mínimos y se trataron sobre todo de algunas preguntas mal estructuradas, que requerían información adicional, más los tiempos y ocupaciones de los profesores para la entrevista. Una vez reunido el total de las

entrevistas, se procedió a la sistematización, análisis, triangulación e interpretación de los datos.

21 entrevistas fueron grabadas contando con una guía semiestructurada con base a los elementos o dimensiones antes expuestas, 11 de ellas no fueron consideradas por tratarse de entrevistas poco legibles, con un discurso narrativo poco coherente o porque se trataba de informaciones repetidas de datos proporcionados por las denominadas “entrevistas relevantes”.

La construcción de la narrativa se apegó a las recomendaciones proporcionadas por Goetz y Le Compte (1988), en el sentido de respetar la voz de los informantes y recuperar las categorías con la intencionalidad que marca el objetivo de la investigación.

Una vez reconstruida en los términos expuestos, se procedió a su análisis mediante la identificación de las categorías de análisis previamente definidas. En la presentación de las narraciones se ejerció la triangulación entre el marco teórico, las referencias recogidas de los entrevistados y los datos de carácter cualitativos obtenidos de la entrevista realizada.

Inicialmente se buscó la identificación de elementos comunes, pero el ejercicio resultó muy forzado y se perdía la parte sustancial de la narrativa, por lo que se decidió conservar el sentido que cada uno de los informantes imprimía en su propia narrativa.

Le sigue una memoria de aplicación del instrumento, señalando el mecanismo de distribución del guion de entrevista y los tiempos establecidos para su recogida. La última parte se ocupa de mostrar el proceso de organización, sistematización y análisis de la información obtenida, guiados por los criterios de los enfoques cualitativos construccionistas y socio crítico.

Así pues, continuando desde su propia especificidad el tema central de este estudio: definir las representaciones sociales de los sujetos a partir de su narrativa.

En 1 año 5 meses de trabajo de campo, primero en las tres divisiones académicas de económico administrativo, ciencias sociales y humanidades, después en la división de ciencias básicas; una muestra considerable de las conversaciones individuales y colectivas en las que se participó, se versó sobre los antecedentes de los cuerpos académicos y la participación que en este han tenido. Esto puede constatarse desde distintos ángulos en los eventos discursivos plasmados en las narrativas que se analizaron en la parte que sigue.

Por ello la siguiente organización del análisis: reducción de datos, reconstrucción de estructuras, comparación de casos y diferenciación de las narrativas. Todos artefactos y núcleos inteligibles de aportes.

Los materiales discursivos seleccionados en las entrevistas realizadas entre una decena de eventos registrados, muestran algunas de las prácticas discursivas que suelen caracterizar a los cuerpos académicos de las tres divisiones académicas de la UJAT.

Destacando fundamentalmente tres, a saber:

1. Los encuentros sociales, que pueden llegar a convertirse en encuentro de emociones y de regocijo de pasiones, donde se tejen relaciones más allá de los papeles relativamente obvios, atribuidos a profesores investigadores que conforman el cuerpo académico y a las propias acciones académicas;
2. Destacan las acciones verbales y performativas que realizan los actores sociales, cuando se ponen a discusión asuntos claves de su incumbencia y que resultan también significativos para la vida y la organización laboral de la institución: una junta que incluye la queja de un miembro ante el líder del

cuerpo académico al que pertenece, e inclusive la queja y molestia de los miembros de otro cuerpo académico, además de platicar problemas familiares, personales; y

3. Narraciones ordinarias que muestran otros modos de desplegar acciones verbales y performativas para hablar de ciertas prácticas, historias (institucional y personal) e invocar ritualmente la unidad del cuerpo académico en contra o a favor de la institución.

Estas caras expresivas a través de las narrativas de los cuerpos académicos como organización y de sus actores sociales que lo integran, se organizan en dos subtítulos: narrativas y argumentaciones. Estas dos manifestaciones del discurso ordinario, son las que privilegia el análisis. En ellos se encuentra una muestra relativa del sistema total comunicacional y sociocultural de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Conviene recordar aquí nuevamente el principio de relevancia del discurso, el cual hace referencia a que en cada evento puede privilegiarse algún componente específico de la organización discursiva de los llamados cuerpos académicos, ya sea la narración o la argumentación, sin olvidar los otros, los cuales siempre se encuentran presentes.

Esto es lo que ocurre con los eventos que se han decidido analizar a partir de los enfoques narrativos, construccionista y argumental, aunque en el caso de los primeros también son significativos por sus características conversacionales y proclives, por tanto, el análisis de la conversación. De hecho, en algunas partes se emplea el análisis de secuencia, técnica de inducción por guion ambiguo (ISA), técnica de los esquemas cognitivos de base (SCB) y de la toma de turnos para destacar algunos aspectos particulares de los mismos.

Narrativas.

En este caso es importante ubicar el interés del análisis; cómo los hablantes son capaces de redefinir situaciones comunicativas y propósitos narrativos en la medida que las expectativas iniciales para entablar una conversación, son bifurcadas por las condiciones de la acción que construyen desde la frustración de las expectativas previas, y cómo esta redefinición de situaciones y propósitos se constituye a partir de la construcción espontánea de un espacio de interacción socioverbal.

Las narrativas que a continuación se analizan transcurrieron en los cubículos de los profesores miembros de los Cuerpos Académicos de la UJAT, de las tres Divisiones Académicas; principal objeto del discurso y de la narrativa.

En áreas y espacios donde se ubican poco más de 10 cubículos de docentes de tiempo completo y que son integrantes de diferentes cuerpos académicos. Esta franja de cubículos, especialmente dedicados a la generación de conocimiento a través de la investigación; es una de las más activas en la producción de conocimiento y por ende la articulación de redes sociales y de conformación de encuentros verbales de las Divisiones Académicas.

Aquí la relación entre profesores no se reduce a la actividad de generación e intercambio de conocimiento, aunque más de un acercamiento tiene a ésta como intención formal primordial y socialmente comunicativa. En muchos casos se entablan pláticas sobre la enfermedad del compañero fallecido, o de enfermedades en general, algún problema personal y el sortilegio adecuado, sobre un padecimiento, de la medicina natural o de algún remedio pertinente, de que la alumna tal está muy guapa. También al tenor de unas palomitas de microondas en la sala de maestros preferentemente los miércoles y jueves, la charla emocional es recurrente.

Esto implica intencionalidades que guían las conversaciones, exigiendo complicidad y algún grado de intimidad, de emociones y de pasiones, o sencillamente de grupos de hablantes para resolver alguna tarea de incumbencia común. Por ejemplo, el cumpleaños y celebración de algún miembro o no miembro del cuerpo académico, orientaciones sobre dónde y cómo hallar lo que se quiere, acciones que generan cooperaciones sociales y discursivas.

Puede ser que el modo en el que se han dispuesto las líneas de transcripción, inhiban la posibilidad de una apreciación suficientemente clara de frecuencia. Sin embargo, se trató de enmendar esto con algunas aclaraciones posteriores, en la fase del análisis.

En el recorrido que se ha hecho, se advierte que los cuerpos académicos pueden ser apreciados, en términos culturales, como un espacio socioverbal ordinario privilegiado. Por esto se debe entender, un espacio donde además de laborar se va a platicar, a conversar -¿en qué espacio no?-, y como se refiere en párrafos más arriba, la plática no se reduce exclusivamente a la naturaleza de las funciones como miembros de algún cuerpo académico.

Aquí la conversación se presenta como un pasatiempo importante más allá de temas laborables o funcionales. Estando en presencia de una conversación sociable. En esta conversación destaca su articulación narrativa. Lo que sigue es la puesta en escena de esta narración. Así como se dijo en los capítulos anteriores: Moscovici, Gergen, Durkheim, entre otros.

Habría que decir, primero, que se trata de un relato muy específico, incluso singular; no sólo por su contenido, sino por excedentes de sentido que sugiere (o enmascara) y que implicaron complementar la narración con una suerte de búsqueda o corroboración personal de lo narrado.

El relato se registró en dos tipos de soportes técnicos, dependiente de una habilidad de registro: diario de campo y una grabadora de audio.

Precisamente por su singularidad, la narración presenta una cierta dificultad intrínseca. Por un lado, se trata de la remisión a una práctica en sí misma interesante, la cual encierra varias aristas analíticas. Esto entraña el riesgo de verse atrapado por la seductora intención de rebasar el análisis narrativo en estricto sentido, y caiga en los pormenores de los Estudios Organizacionales visto como un encuentro de disciplinas: sociológicos, antropológicos o psicológicos del caso.

Por otro lado, la versión transcrita de la grabación del relato, queda sellada de todo lo dicho en contraste con la reelaboración de lo registrado en el diario de campo no sistematizado, al encontrar emociones de los miembros de los cuerpos académicos, el relato en sí fue atrapado en sendas operaciones de registro –como ya se advirtió–; eso no sería mayor problema si el sentido de este análisis estuviera más acá de su contenido, pero de lo que se trata es de hacer análisis narrativo, es decir, desplegar un modo de abordar la constitución discursiva e interactiva de este evento comunicativo, el cual se preocupa tanto por su estatuto formal como por su intencionalidad pragmática (interaccional). Se intenta mostrar con algunos recursos del procesador de textos, cómo el relato registrado por escrito, complementa el registro de la grabación; permitiendo de este modo un análisis narrativo coherente.

Dando inicio a la conversación entonces, para luego dar paso a una contextualización global del suceso y proceder a su análisis.

Pasos del análisis:

1. Se procede a segmentar el evento en secuencias que den cuenta de las transiciones significativas relevantes.

2. La segmentación permite la descripción interpretativa de la organización formal de la conversación, y de la constitución formal de las acciones verbales que se producen; coincide con la caracterización de acciones y el empaquetamiento de acciones y el análisis de las transiciones de patrones de interacción verbal que el caso revela;
3. Se formulan algunas interpretaciones en torno a cómo estos encuentros contribuyen a la articulación de representaciones sociales y en qué condiciones ésta se produce, teniendo en cuenta los estilos comunicativos en escena.

A continuación, los datos generales de identificación en donde destacan que la mayoría de los profesores entrevistados tienen en promedio 18 años de haber entrado a trabajar a la UJAT. Poseen una vasta formación profesional y sus años de experiencia como docentes universitarios varían entre 1 a 35 años, sus edades oscilan entre los 50 y 60 años aproximadamente. Haciendo uso de la estadística cabe señalar que 4 de 10 profesores que pertenecen a un CA, hicieron estudios de posgrado de calidad con énfasis en investigación y el resto profesionalizantes, y sus estudios fueron realizados en instituciones localizadas en otras ciudades; 6 de 10 pertenecen al SNI y todos pertenecen al PROMEP. En su mayoría son iniciadores de los cuerpos académicos a los que pertenecen.

Ahora los detalles.

5.1. Detalles finales

Cada uno de los capítulos que se han presentado, se encuentran unidos por una intención básica; ellos proponen nuevas “lógicas” de ver a la universidad hoy. Bajo la influencia de los Estudios Organizacionales se observa a las organizaciones en su parte informal, como una construcción colectiva, con significaciones, con sus simbolismos, como una organización discursiva-narrativa; se sabe que se

construye y reconstruye al narrarse, y que cuentan con representaciones sociales que determinan la forma de ser, de hacer y quehacer en la organización.

Esta investigación dio inicio con una serie de preguntas ¿Cómo se construye una descripción particular y general de las organizaciones? ¿Las descripciones están estrechamente relacionadas con los detalles idiosincrásicos de los contextos? ¿Cómo se construyen y reconstruyen las organizaciones a partir de sus narraciones? Estos análisis centrados en el discurso, ¿son convincentes? ¿Cuáles son las formas en que se construyen los sujetos, la representación social en la estructura de la organización a través de la narrativa?

Las problematizaciones que se desprendieron, permitieron tejer el marco de referencia más general en el que se ubicó esta indagación.

Ello condujo al ordenamiento conceptual, que supone la caracterización detallada de los Estudios Organizacionales a partir de los aportes que podría realizar para apoyar el estudio de la organización universitaria. Este nuevo ordenamiento, proporciona una lectura interpretativa desde la que se muestran la utilidad y los límites de cada uno de sus enfoques y propuestas. Sustentados en las conclusiones derivadas de estos dos recorridos, la tesis propuso un acercamiento conceptual, el *análisis interpretativo de las organizaciones*, que se presentó como instrumento para reinterpretar los problemas de organización de la universidad hoy en día.

Este esfuerzo se apoyó en un diálogo permanente con las obras de Durkheim, Moscovici, Jodelet, Abric, Farr, Castorina, Berger y Luckmann, Gergen, Potter, Shotter, Czarniawska, Bourdieu, Clark; desde las que se fundamentó la concepción epistemológica-organizacional de la propuesta.

El análisis desplegado permitió apreciar la relevancia de examinar a la universidad a partir de los sujetos, contextos problemáticos y sus temporalidades básicas, de

sus saberes y discursos, disciplinamiento y establecimiento, que estructuran sus prácticas concretas. Mediante esta estrategia de conocimiento por saturación progresiva, se fueron dibujando paulatinamente y desde la complejidad de sus relaciones y procesos, las características esenciales de sus estructuras significativas.

La intención fue reconocer tales saberes con detalle suficiente para darse cuenta, de que sí serían de ayuda para el entendimiento de la organización educativa, evitando generalidades que poco dicen del estado que guardan los estudios sobre la universidad. Será la comunidad de estudiosos de este campo, la que se encargue de confrontar este modo de ordenamiento para saber sí se reconocen en él, y para propiciar el diálogo que permita resolver sus problemas disciplinarios o de establecimiento, de organización y de agendas de investigación.

Hasta este momento se puede ver como la evolución de esta organización es también, la evolución de una historia narrada por sus actores; de la huella del contexto y sus actores. Es una historia y realidad actual hecha de muchas voces, de muchas conversaciones.

Cada relato personal, es una reconstrucción de los íntimos motivos que coadyuvaron a la definición de la organización. Cada confesión revela un matiz. El hombre racional que se mueve bajo la lógica del cálculo, de la medición, desaparece casi totalmente para ser sustituido por uno lleno de prejuicios, ingenuidades y comportamientos casi intuitivos, donde aparecen la envidia, los corajes, la individualidad cotidiana, el amigo, el hermano, la amante, el amante, entre muchas cosas más.

Ahora se puede reconocer con cierta claridad cómo el estilo de los cuerpos académicos varía con las circunstancias y momentos igualmente cambiantes, pero también con el estilo que le imprimen los actores, que expresa en ese hilado fino y sutil que son las trayectorias de vida cotidiana, enroladas con las profesionales, la

parte formal e informal unida e integrada por la organización en su propia formalidad y burocracia.

Aquí algunos de ellos:

Existe una ambigüedad sui generis en la forma en que se dan las relaciones formales dentro de la organización. Los cuerpos académicos han aprendido a negociar sus espacios de forma normativa y magistral, a través de las vías racionales que la organización educativa impone, además de las condiciones de los organismos como el PROMEP o CONACYT, más aun lo que se deja ver es esta experiencia inédita que vuelve torpes o cautelosos a los aparentemente experimentados actores; han podido, de debilitar la barrera formal, a derrumbarla; pero no han eliminado los aspectos informales, subjetivos, cotidianos de su cultura, sus costumbres y estilos de comportamiento en que se han anclado en la trayectoria histórica formada en la gestión, es decir, no han eliminado sus representaciones sociales que se han inteligibles por la narrativa, por su conversación. Su lenguaje no se resuelve en sí mismo como en la formalidad de la ciencia. Debe ser creído por otros, no elabora versiones verdaderas, sino verosímiles. Las organizaciones no solo crean los objetos, bienes o servicios para los que fueron hechas, crean también hechos, crean realidades. Son una narración construida por sus integrantes.

La segunda conclusión que deriva de este trabajo, es que los roles que asumen tanto el líder del cuerpo académico como la institución en estas relaciones laborales están condicionados también por factores contingentes y de oportunidad, dependiendo de la representación social que tenga cada líder en cada división respecto a la autoridad; es decir, en por lo menos dos divisiones, se acomodan y se someten ante los designios y controles de la autoridad, y a veces todo el cuerpo académico.

Otra constatación es la de que existen universos simbólicos de lo que es ser miembro de un cuerpo académico y lo que tiene que ver con un compañero, amigo; esa relación emocional de regocijo, de seguridad y protección que brindan los cuerpos académicos, cuyo contenido escapa a razonamientos de índole formal o racional o normativo. Si no que operan más como rasgos identitarios entre ellos mismos.

Sin embargo, la consecuencia fundamental del presente trabajo es la que se refiere a la naturaleza académica de investigación y producción investigativa, del cómo equilibrar los esfuerzos para poder evolucionar a otro nivel dentro de los criterios que marca el PROMEP. Inestabilidad que proviene de la dinámica cambiante de la propia formación que han conseguido para bien o para mal, constituir una élite inamovible en la cúspide: Cuerpos Académicos Consolidados.

Esta inestabilidad resulta de las capacidades acotadas e imperfectas de control de las situaciones que poseen los actores del drama institucional. Capacidades que nacen en el seno de su propia representación. Además de actores productos de su propia dinámica histórica cultural en donde jamás pensaron ser profesores investigadores de una universidad pública.

Otro hallazgo, es que las disciplinas identifican a los cuerpos académicos como una tribu, es decir, prefieren a su disciplina que al establecimiento. Estos Cuerpos Académicos son los más y mejor integrados, son los que más producen. Más allá de la identidad por disciplinas, a estos cuerpos académicos los identifica, los une, los integra, el que han podido articular sus proyectos personales a los del grupo, es decir, se han convertido más allá de una racionalidad individual a una racionalidad comunitaria.

Se identificaron emociones en los integrantes de los cuerpos académicos que impactan en las formas de participación y en los procesos de crecimiento del mismo cuerpo.

En relación al poder, la forma de alcanzarlo es su modelo organizacional de producir y administrar el conocimiento. Se fortalecen, agarran confianza y se convierten en anarquías organizadas dentro de la estructura de la organización educativa. Es decir, se convierten en elites del poder. El poder del clan profesional y organizacional.

Los cuerpos académicos determinan formas de choque, de conciliación en la estructura organizacional. Además es una nueva forma (Cuerpos Académicos) que ya exige posiciones en las jerarquías de poder.

Se ha constatado igualmente la azarosa trayectoria de los acontecimientos que se van produciendo a lo largo de la historia de la organización. Paradójicamente, pese a la existencia de controles legales que limitan la capacidad de acción de esta organización, las fronteras del control son movidas constantemente, en uno u otro sentido, haciendo relativo el control ejercido por la vía legal. Este es el caso de un cuerpo académico.

Las organizaciones no solo crean los objetos, bienes o servicios para los que fueron hechos, crean también hechos, crean realidades; y esa realidad está basada en representaciones sociales sobre el proyecto de los cuerpos académicos. La realidad que ellos están construyendo en los demás profesores que no están, es que los CA son para élites universitarias.

La organización llamada CA, tiene limitaciones cognitivas y semánticas, producto de la forma en que se representó la formación profesional por establecimiento y disciplinar, en relación a dónde y cuánto pueden producir y a qué nivel.

Los cuerpos académicos carecen de un límite físico, su delimitación es por tanto, de sentido, es decir, un límite semántico de apropiación de la realidad, propio de su representación social.

Los cuerpos académicos se representan por su disciplina (Ciencias Básicas), otros por su actividad (DACSyH y DACEA). A los primeros no les interesa la identidad organizacional y los otros se identifican con la institución. Por ende los cuerpos académicos disciplinares se representan en base a su clase.

Para los cuerpos académicos de dos divisiones, el proyecto de CA, les dio un sentido a su vida. Para el otro, solo una forma de legitimación a lo que ya venían realizando.

De todo lo anterior se contribuye en la construcción de una provocación, acerca de la importancia de dirigir la atención de los estudiosos de las organizaciones hacia el uso de núcleos de inteligibilidad diferentes a la teoría positiva, para fotografiar la parte interna de las organizaciones educativas.

La reconstrucción que aquí se presenta, revela la complejidad de su funcionamiento, la sutileza de sus procesos y desde luego, la imposibilidad de resolver a priori, la naturaleza de sus procesos. Influencias macro, tanto como ejercicio del más genuino voluntarismo, que se entrecruzan para ofrecer un retrato real de una organización.

Un elemento más que evidencia el trabajo, es el estilo negociador de la institución misma. Donde prácticas convencionales de control, terminan exacerbando los ánimos y precipitando la separación del cuerpo académico instituido por la autoridad. Forman otros cuerpos académicos.

La reconstrucción elaborada a partir del propio relato de los sujetos, evidencia hasta dónde muchas de las acciones, son motivadas por sentimientos e intenciones que en principio escapan a un razonamiento lógico, al menos de la lógica del espectador ajeno a los procesos. En realidad, las narrativas y los comportamientos, son extremadamente coherentes. Y más coherentes resultan sí

se sigue el hilo de las narraciones por los propios cursos que los actores destacan de estas.

Se puede afirmar a esta altura, que la posibilidad de acercarse al conocimiento de estos procesos, solo puede ser posible desplegando estrategias de investigación como la que se ensayó en este trabajo.

Y siguiendo la línea del trabajo inicial, Burrell y Morgan mencionan que hay opciones que recuperan una postura subjetivista. De un lado se encuentra el paradigma interpretativo que, anticipado por el aporte de Silverman (1975), ha dado lugar a una amplia variedad de enfoques que recuperan la dimensión simbólica para explicar la construcción de la “realidad” organizacional. Como parte de este paradigma, es posible distinguir aproximaciones que han trabajado en el campo de la cultura en las organizaciones, incorporando propuestas de orden etnometodológico, interaccionista, constructivista, construccionista, y más recientemente, marcos explicativos que han interpretado a las organizaciones a partir del análisis del uso del lenguaje y el discurso, como modos desde los que las personas construyen el sentido de la realidad social en la que participan.

Asumiendo una posición pluralista, estas propuestas sostienen la existencia de discursos abiertos caracterizados por su indeterminación o relativismo, lo que facilita diálogos y conversaciones entre aproximaciones distintas, como modo fructífero de construcción intersubjetiva de la realidad (Morgan, 1983; Hassard, 1995; Willmott, 1990). Fructífero de construcción intersubjetiva de la realidad (Morgan, 1983; Hassard, 1995; Willmott, 1990).

Este es el terreno en el que los Estudios Organizacionales cobran sentido para analizar la complejidad de la organización, apoyados por los discursos, las narraciones y las representaciones sociales como artefactos teóricos y metodológicos.

Ver a los discursos, sus representaciones a través de las narraciones como objeto de estudio; y conocer la subjetividad de los sujetos no es un asunto de moda académica, es una necesidad impostergable para lograr interpretaciones más comprensivas de una realidad social que es difícil de entender a partir de una mirada externa y superficial. Mirar hacia adentro a través de las narraciones de los miembros se convirtió en la ruta analítica.

Y Siguiendo la propuesta de March (1994), los Cuerpos Académicos son un equipo, es decir, son un constructo teórico, una colección de individuos con problemas de incertidumbre, pero en principio sin conflicto de intereses e identidades. Dicho de otra forma, *un equipo es un grupo de personas con identidades y preferencias consistentes*; esto es, que lo que gana un individuo lo ganan los otros, además de que no hay problemas de repartición de las ganancias, lo que implica que cada acción ejecutada por un individuo es consistente con las acciones ejecutadas por cualquier otro individuo, cuya identidad sea evocada por los demás involucrados como perteneciente al grupo. Característica importante de un Cuerpo Académico, si no es que todo.

Desde el punto de vista de los estudios organizacionales, Crozier y Friedberg (1977) señalan que la visión formalizada de la organización como una agrupación humana con carácter intencional, explícito y codificado de sus estructuras, funciones, procedimientos y objetivos (Crozier y Friedberg,1977); ha sido utilizada como guía de una gran cantidad de corrientes y propuestas teóricas que conforman la llamada Teoría Organizacional; sin embargo, estas visiones han ocultado el uso del poder bajo la máscara de la comunidad de intereses, la cooperación y el consenso (Ibarra y Montaña,1987), ya que no permiten dar cuenta de los problemas de poder, subyacentes al funcionamiento de una organización; es decir, la generalización que hacen como recetas universales, les impide conocer la realidad de los sistemas y sus conflictos (Crozier y Friedberg (1990/1977, p. 343).

Como agrupación social, esto también resulta aplicable a los Cuerpos Académicos. Los integrantes de los cuerpos académicos son humanos interrelacionados en una red entramada social y culturalmente, ello implica su propia complejidad y lleva sin lugar a dudas a la parte interna, a la parte subjetiva del actuar del actor para comprender el sentido otorgado a las acciones, considerando los aspectos formales y no formales de los CAs; aceptando que en ellos, como en toda organización; existen, en palabras de Crozier y Friedberg, relaciones de poder y estrategias seguidas por los actores para ejecutar las acciones que consideran necesarias para conseguir un resultado deseado (Crozier y Friedberg, 1977, p. 79).

El Ethos académico, entendido como las normas y valores que rigen la investigación académica y que se expresan en la narrativa del sí, es una búsqueda de la verdad como en el conocimiento concebido, como patrimonio colectivo de la Humanidad o de anarquías organizadas.

A partir de todo lo anterior, se logra un modelo de interpretación de los cuerpos académicos ideales y no ideales, producto de la identificación de los núcleos centrales de sus miembros.

Modelo Ideal y No Ideal de los CA

Los cuerpos académicos, van creando su identidad organizacional como grupos, al narrar su historia individual y al hacerlas colectivas. Esa historia narrada sirve como medio crítico a través del cual se hacen inteligibles dentro del mundo social.

Al escucharse su individualidad, uno a uno, hace sensible la subjetividad y por ende al hacerlo colectivo con los demás miembros de los CA se teje, un nivel complejo intersubjetivo de signos y significaciones de su sentir y de su problemática, (muchos temas que ni siquiera tienen que ver con asuntos formales

del CA) pero que permiten la identificación entre uno y los otros. Las personas dan significado a sus vidas y relaciones contando su experiencia.

Por tanto, en un sentido significativo, los CA viven a través de sus historias individuales, tanto al narrarla, al contarla, como al comprenderla. La narrativa como una forma de re-pensar, leer y escribir las organizaciones de hoy, de manera diferente.

Es así que, en todo proceso investigativo, se ha logrado a la construcción de tres modelos organizacionales en donde los cuerpos académicos se pudieran acoplar, como categorías de análisis para su comprensión y entendimiento. Y con la mirada de un marco interpretativo.

Los cuerpos académicos de la UJAT

Los cuerpos académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco tienen las siguientes características:

Los CA, están integrados en base a: sobre la base de amistad en todas las asociaciones humanas que tenían algunos elementos en común, la actitud común intelectual y sentimental de sus miembros.

Sociológicamente se puede decir que los Cuerpos Académicos Ideales, son grupos primarios porque se caracterizan por una asociación y cooperación íntimas frente a frente, además de ser un grupo pequeño, reducido y que presenta las siguientes características:

- Número restringido de miembros
- Prosecución común de los mismos objetivos
- Relaciones afectivas de cara a cara
- Firme interdependencia
- Diferenciación de roles (papeles) entre sus miembros

- Constitución de normas, creencias y ritos del propio grupo

Además son:

- Súper participativos. Ven en la parte colaborativa el éxito del grupo.
- Comparten las mismas cunas epistémicas
- Comparten una estrategia productiva consciente
- Tienen desarrollados una comprensión más profunda de los aspectos contextuales, esto les permite distinguir entre los diferentes objetivos, propósitos y tareas realizadas por prácticas de intercambio de información en diferentes contextos.
- Intercambian de forma estratégica información como una estrategia consciente de maximizar la eficiencia en un CA.
- Realizan intercambio paradigmático: el intercambio de información como un medio para establecer una nueva y distinguible enfoque de investigación o área dentro de su disciplina o entre disciplinas.
- Comparten liderazgos con razón comunitaria; información social para consolidar cada etapa del CA; y estrategias de conocimiento.
- Cultivan saberes y técnicas, desarrollan proyectos, o comparten preocupaciones científicas o académicas parecidas, más o menos familiares, y además, lo hacen en los mismos espacios institucionales.
- Comparten creencias independientemente de las disciplinas, contextos institucionales, tradiciones, creencias y hábitos de trabajo.
- Tienden a agruparse para producir conocimiento, transmitirlo o difundirlo. Y aquí, como ocurre con todas las creencias, hay problemas.
- Comparten proyectos de redacción temporales combinación con un interés en dar sentido o el establecimiento de un nuevo problema de investigación, enfoque o área.
- Hay una confianza intersubjetiva.
- El CA es un equipo, es un grupo de personas con identidades y preferencias consistentes; lo que gana un individuo en el CA, lo ganan los otros, además de

que no hay en ellos problemas de repartición de las ganancias (subjetivas y objetivas), lo que implica que cada acción ejecutada por los individuos que son miembros de los CA; es consistente con las acciones ejecutadas por cualquier otro individuo cuya identidad sea evocada por los demás involucrados como perteneciente al grupo.

- En la comunicación y coordinación que sostienen sus miembros hay consistencia y, por lo tanto, el conflicto no es un problema.
- Están integrados con preferencias e identidades que son lo suficientemente próximos para ser considerados como consistentes, de manera que denominarlos CA es una forma razonable.
- Son equipos con simplificaciones: Los miembros de los CA, se organizan en numerosos grupos como en casi todas las grandes organizaciones. Con el objeto de destacar las consistencias entre los grupos, se ignoran las inconsistencias al interior de cada uno de ellos y éstos son tratados como equipos.
- Tienen atributos culturales particulares que se definen y refuerzan por la alimentación del mito, la identificación de símbolos unificadores, la canonización de ejemplares representativos y la formación de corporaciones con sus límites territoriales, que son simultáneamente desdibujados y debilitados por un conjunto de presiones opuestas. Asimismo, estos círculos son especies de tribus que delimitan y luchan por un territorio y, por ende, son muy distantes a las organizaciones industriales que son más racionales y fuertemente acopladas.
- Se respetan los acoplamientos estructurales ortogonales de cada miembro del CA.
- La unidad de estos cuerpos académicos, radica en la diferencia contextual; diferencia que se produce en el respeto de la identidad cultura e intersubjetiva de cada individuo.
- Los cuerpos académicos, son empáticos, porque se ven reflejados por su cotidianidad.
- Están integrados (los CA) por sujetos bicontextuales.

- Los sujetos, se legitiman entre ellos socialmente, es decir legitiman su individualidad, misma que se hace inteligible a partir de la narrativa, escuchada por otro u otros.
- Comparten problemas cotidianos, no solamente de la organización sino del día a día en su particularidad, y dependiendo del problema comparten estrategias de solución, además de metodologías de alcances inmediatos y de alcances medios. Es decir, el grupo se apropia de la situación problemática haciendo de ella un problema.
- Son CA que también están estructurados con un mundo subjetivo, cuyo criterio de verdad, es la veracidad.
- Se constituyen socialmente en la organización, a partir de la narrativa.

Los Cuerpos Académicos No Ideales, como secundarios, es decir; relaciones frías, impersonales y formales:

- Sus lazos afectivos-emocionales son pocos o nulos.
- Su participación tanto individual como en colectivo (como miembros del, o CA) es ocasional o esporádica.
- Intercambio ocasional tiene lugar entre colegas que no comparten el mismo interés en la investigación.
- Las formas de participación se limitan principalmente a la distribución de información acerca de los documentos pertinentes y sobre las maneras de encontrar documentos pertinentes.
- Los documentos y la información sobre el contenido de los documentos pertinentes están menos frecuencia compartida.
- Se combinan con los proyectos de investigación que son únicos en el sentido de que nadie más podría desarrollarlos, porque son elegidos a partir de las habilidades y competencias de cada uno de ellos.
- No hay una confianza intersubjetiva.
- No se respetan los acoplamientos estructurales ortogonales de cada miembro del CA.

- Los académicos son tremendamente individualistas, celosos en su libertad e independencia, competitivos, solitarios.
- Fallan en ajustar sus identidades subjetivas e intersubjetivas, individuales y de manera conjunta.

Hay factores como la edad, el género, la formación previa, los ambientes institucionales, las relaciones con sus colegas, las subdisciplinas específicas, las condiciones laborales, y otros, que inciden en el tipo de disposiciones para trabajar solos o en equipo de estos CA.

La simulación, el cinismo, comportamientos acomodaticios, que desmoralizan la de por sí frágil y compleja vida académica de las instituciones.

Quizá se esté en presencia de la extraña metamorfosis del “*Homo Academicus*” en “*Homo Burocraticus*” (citando a Bourdieu).

Este proceso, aunque acabada para efectos de lo que exigen las organizaciones, para obtener el grado correspondiente, no finaliza en este documento, aún hay horizontes por observar y comprender, núcleos de inteligibilidad que crear, que compartir, para ser como criterio de verdad, la veracidad entre lenguajeantes.

Bibliografía

Libros

- Abric, J. C. (2001). Metodología de la recolección de las representaciones sociales, en Jean Claude Abric (Directora) *Prácticas sociales y representaciones* México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). Representaciones sociales: aspectos teóricos en Jean Claude Abric (Directora) *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, L. (2000). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. (2000). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. (2000). *La hechura de políticas en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Alexander, J. (1987). La centralidad de los clásicos en Giddens, Turner y otros, *La teoría social, hoy*. México: Alianza Editorial.
- Alonso, L. (1998). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J., Gutiérrez, J. (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis
- Alvesson, M. y Stanley D. (1996). Critical Theory and Postmodernism Approaches en Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter. *Handbook of Organizational Studies.*, Londres: Sage. pp. 191-217.
- Araya, S. (2001). *La equidad de género desde la representación social de las formadoras y los formadores del profesorado de segunda enseñanza*. (Disertación doctoral no publicada). San Pedro, Costa Rica. Universidad de Costa Rica.
- Arias, M. (2003). "Metodologías de investigación emergentes en economía de la empresa", Papers Proceedings 2003, XVII congreso nacional XIII congreso hispano-francés AEDEM, Université Montesquieu Bordeaux IV, Bordeaux, pp. 19-28.

- Astley, W. G. (1985). Administrative science as socially constructed truth. *Administrative Science Quarterly*, 30 (4), 497-513.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ayestarán S., De Rosa A. y Páez, D. (1987). Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social en D. Páez (coord.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Madrid: Cátedra.
- Banchs, M. (1990). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En Jiménez, D. (coord.) *Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Barba, A. y Solís, P. C. (1997). *Cultura en las organizaciones* México: Vertiente Editorial.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barnard, Ch. I. (1968) *The Functions of the Executive*. Cambridge: Harvard University Press. pp. 16-126.
- Barry, D. y Elmes, M. (1997). Strategy retold: Toward a narrative view of strategic discourse. *Academy of Management Review*, 22: 429-452.
- Barthes, R., Greimas A.J., Bremond, C, Gritti, J., Morin, V., Metz, Ch., Todorov, T. y Genette, G. (1972). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Bateson, G. (2004). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu editores.
- Baudrillard, J. (1987). *The Ecstasy of Communication*. New York: Autonomedia.
- Baudrillard, J., Guillaume, M. (2000). *Figuras de la alteridad*. México: Taurus.
- Becher, T. (2000) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Benner, P. (1994). *Interpretative phenomenology: embodiment, caring, and ethics in health and illness*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Bennett, W. L. y Feldman, M. S. (1981). *Reconstructing reality in the courtroom*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment*. Nueva York: Knopf.
- Bloor, D. (1997). *Conocimiento e Imaginario social*. Madrid: Gedisa.
- Boje, D. (2002). *Narrative methods for organizational & communication research*. London: Sage.
- Boje, D., Rosile, G., Durant, R. y Luhman, J. (2004). Enron spectacles: A critical dramaturgical analysis. *Organization Studies*. 25(5), 751-774.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*. nº 3, enero-junio, pp. 123-140.
- Bottomore, T. B (1992). *Introducción a la Sociología*. Madrid: Editorial Península.
- Bourdieu, P. y Wacquant L.J.D (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron J.C. (1981). *El Oficio de Sociólogo, presupuestos epistemológicos*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. México: Fontamara.
- Boyer, Ernest L. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Fondo de Cultura Económica.
- Braker, M. (2002). *Metodología de la investigación social*, Segunda Maestría en Métodos de Investigación, Universidad Politécnica de Managua, Nicaragua.
- Braudel, F. (1997). *El mediterráneo y el Mundo Mediterráneo en la Época de Felipe II*, 2 Vol. México: Fondo de Cultura Económica.
- Briones G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación*. México: Trillas.
- Britton B. K., y A. D. Pelligrini (Ed.) (1990). *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza.

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis del discurso y educación*. México: Instituto Politécnico Nacional-DIE.
- Bülow P. (2003). *Making sense of conteste illness: Talk and narratives about chronic fatigue*. Linköping: Linköping University Press.
- Burns, T. y Stalker, O. (1968). *The Management of Innovation*, Tavistock, London.
- Burr, V. (1995), *An Introduction to Social Constructionism*, Routledge, London.
- Burrell, G. y Morgan, G. (1985). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. New Hampshire: Heinemann.
- Campbell, D. T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. En S. Koch, dir., *Psychology: A study of a science*, vol. 6. New York: McGraw–Hill.
- Carr, D. (1984). *Time, narrative and history*. Bloomington: Indiana University Press.
- Castoriadis, C (1976). *Los Dominios del Hombre: Las Encrucijadas del Laberinto*. España. Gedisa.
- Castoriadis, C. (1984). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores
- Castorina, J. A. (comp.) (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, España: Gedisa.
- Cea-D'Ancona, M. (1999). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Charme, S. L. (1984). *Meaning and myth in the study of lives: A Sartrean perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Chalmers, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, 3ª edición. Siglo Veintiuno de Argentina, Buenos Aires.
- Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en la Sociología*. Madrid: Editora Nacional.
- Cimoli, M. (2000). *Developing Innovation Systems: Mexico in a Global Context*, England: Continuum.
- Cioran, E. M., (1972). *Breviario de podredumbre*. Madrid: Taurus.

- Cirino, G. (1984). *Introducción al desarrollo de pruebas escritas*. Río Piedras: Editorial Bohío.
- Clandinin, J. y Conelly, M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, B. R. (1983). *El sistema de educación superior, una visión comparada de la organización académica*. México: Nueva Imagen-UAM-A.
- Clegg, S. R. (1986). El cambio en la economía mundial en *Foreign Affairs*, primavera, vol. 6, núm.4, California: Council of Foreign Relation. Publications.
- Clegg, S. R. (1992). "¿De las culturas antiguas a la fatuidad postmoderna?", en *Gestión y Política Pública*, julio diciembre, vol. 1, núm. 1, Escocia.
- Clegg, S. R. y Hardy, C. (1996). Organizations, Organization and Organizing en Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord, *Handbook of Organizations Studies*. Londres: Sage. pp. 1-28
- Cohler, B. J. (1982). Personal narrative and the life-course. En P. Battles y O. G. Brim (Eds.), *Life-span development behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (1986). Hacia una separación del enfrentamiento de entre los métodos cualitativos y cuantitativos en Cook, T.D. y Reichardt *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo*. Madrid: Morata.
- Coon, D. (1998). *Psicología. Exploración y aplicaciones*. México: Thompson.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- Coupland, N. y Nussbaum, J. F. (Eds.). (1993). *Discourse and lifespan identity*. Newbury Park: Sage.
- Creech H. (2001). *Intenciones estratégicas: Principales para el desarrollo sostenible de redes de conocimiento*. Canadá: International Institute for Sustainable Development.
- Crespo, R. F. (2000). "The Epistemological Status of Managerial Knowledge and the Case Method," en el II Congreso Mundial "The Ethical Challenges of Globalization", Proceedings Latin America, pp. 210-8.

- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Londres: Sage.
- Criado, E. (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En Latiesa, M. (ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada.
- Crossan M.M., Lane H. W., White, R.E. (1999). An organizational learning framework; from intuition to institution. *Academy of management Review*. (24),(3), 522-537
- Crozier, M. y Friedberg, (1990). *El Actor y el Sistema. Las Contradicciones de la acción colectiva*. México: Editorial Patria
- Cunliffe, A., Luhman, J. y Boje, D. (2004). Narrative temporality: Implications for organizational research. *Organization Studies*, 25(2), 261-286.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Czarniawska, B. (1997). *A narrative approach to organization studies*. Thousands Oaks: Sage.
- Czarniawska-Joerges, B. (1999). *Writing management: organization theory as a literary genre*, Oxford; New York: Oxford University Press.
- Czarniawska, B. (1997). *A narrative approach to organization studies*. Thousands Oaks: Sage.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization. Dramas of institutional identity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Czarniawska-Joerges, B. (1992). *Exploring complex organizations: a cultural perspective*, Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Czarniawska-Joerges, B. (1988). *Ideological control in nonideological organizations*, New York: Praeger.
- Czarniawska-Joerges, B. y Guillet de Monthoux, P. (1994). *Good novels, better management: reading organizational realities*, Chur: Harwood Academic Publishers.
- Czarniawska-Joerges, B. y Höpfl, H. (2002). *Casting the other: the production and maintenance of inequalities in work organizations*, London ; New York: Routledge.

- Czarniawska-Joerges, B. y Sevón, G. (1996). *Translating organizational change*, Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Czarniawska-Joerges, B. y Sevón, G. (2005). *Global ideas: how ideas, objects and practices travel in a global economy*, Malmö, Sweden: Liber & Copenhagen Business School Press.
- Day, J. M. (1991). *The moral audience: On the narrative mediation of moral "judgment" and moral "action"*. En M. B. Tappan y M. J. Paeker (Eds.), *Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Waele, J. P. y R. Harré (1976), *The personality of individuals*. En R. Harré (Ed.), *Personality*. Oxford: Blackwell.
- Dean, R.G. (1998). A Narrative Approach to Groups. *Clinical Social Work Journal* 26(1): 1-14.
- De la Garza, E. (2006). ¿Cuál puede ser el campo de *la sociología a inicios del siglo XXI?* en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *Tratado latinoamericano de sociología*. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- De la Garza, E. (2006). *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*. España: Editorial Anthropos.
- Denzin, N. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Mc Graw Hill.
- Derrida, J. (1995). *El lenguaje y las instituciones filosóficas*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1987). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Deuten, J.J. and Rip, A. (2000). Narrative Infrastructure in Product Creation Processes, *Organization* 7(1). 67-91
- Di Giacomo, J. (1987). Teoría y método de las representaciones sociales. En Páez, D. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.

- Díaz, J. (1998). *Los conceptos de normalidad y anormalidad desde la teoría de la representación social en el campo de la salud mental* (Tesis de licenciatura en Psicología no publicada. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Didriksson, T. A. y Herrera, M. A. (coordinadores) (2002). *La transformación de la Universidad Mexicana. Diez estudios de caso en la transición*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Dieterich, H. (1979). *Nueva Guía para la investigación científica*. México: Editorial Ariel.
- Dillon, G.L. (1991). *Contending rhetorics: Writing in academic disciplines*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dipple, E. (1988). *The unresolvable plot: Reading contemporary fiction*. Londres: Routledge.
- Dodge J., Ospina, S. y Foldy, G. (2005). Integrating rigor and relevance in public administration scholarship: The contribution of narrative inquiry. *Public Administration Review*, 65(3), 286-300.
- Dogan, M. y Pahre, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, México: Grijalbo.
- Doise, W. (1984). Social representations, intergroup experiments and levels of análisis en S. Moscovici y R. Farr. (eds.), *Social representations*. Gran Bretaña: Cambridge University press.
- Domínguez, C. (1986). *Los cuidados y la profesión enfermera en España*. Madrid: Pirámide.
- Domínguez-Amorós, M. y Coco, A. (2000). *Tècniques d'investigació Social*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Donaldson, L (1985). *In Defense off Organizational Theory. A Reply to the Critics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, J. D. (1970). *Understanding everyday life*. Chicago: Aldine.
- Dunford, R. y Jones, D. (2000). Narrative in strategic change. *Human Relations* 53: 1207.
- Durkheim, E. (1976). *Las Reglas del Método Sociológico*. México: Editorial Quinto Sol.

- Durkheim, E. (1971). *Educación y Sociología*. Argentina: Editorial Shapire.
- Duverger, M. (1975). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Eisenhardt, K. M. (1989). "Building Theories from Case Study Research", *Academy of Management Review*, Vol. 14, nº 4, pp. 532-550.
- Eisenhardt, K. M. (1991). "Better Stories and Better Constructs: The Case for Rigor and Comparative Logic", *Academy of Management Review*, Vol. 16, nº 3, pp. 620-627.
- Elejabarrieta, F. (1991). Las representaciones sociales. En Echevarria, A. *Psicología social socio cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Elliott, J (1990). *La Investigación Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Elsbree, L. (1982). *The rituals of life: Patterns in narrative*. Port Washington: Kennikat Press.
- Etzioni, A. (1975). *Organizaciones modernas*. Buenos Aires: Uteha.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. New South Wales: Allen & Unwin.
- Farr, R. M. (1993). Las Representaciones Sociales en Moscovici (coord.) *Psicología Social*, Vol. II, Barcelona: Paidós.
- Farr, R. M. (1984). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós.
- Ferrater J. (1971). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Festinger, L. y Katz, D. (1972). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos aires: Paidós.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography step by step*. Beverly Hills. California: Sage.
- Feyerabend, P. K., (1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Ed. Tecnos
- Flament, C. (1986). *L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales*. En Doise, W., Palmori, A (ed.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé
- Foerster, V. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Buenos Aires: Gedisa.

- Foerster, V (1988). Construir la realidad en Watzlawick, P. *La realidad inventada*, Buenos Aires: Gedisa.
- Fong, C. (2005). El estudio de casos en la investigación de la ventaja competitiva: criterios a evaluar. *Papers Proceedings, XIX Congreso Nacional XV Congreso Hispano-Francés AEDEM*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. pp. 406-421.
- Foucault, M. (1990). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Fraenkel, J. R. y Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3rd. Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frost, et al. (1991). *Reframing Organizational Culture*. Londres: Sage Publications.
- Frye, N. (1957). *Anatomy of criticism*. Princeton: Princeton University Press.
- Fukuyama, F. (1999). *The great disruption. Human nature and the reconstruction of social order*. London: Profile Books.
- Gallie, W. B. (1964). *Philosophy and the historical understanding*. Londres: Chatto y Windus.
- Galperin, B. y Lituchy, T. (1999). *The implementation of quality management in Canada and Mexico: a case study*. *International Business Review*, Vol. 8, pp. 323-349.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Geertz, G. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de la cultura*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gergen, K. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1986). *El construccionismo social. Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós
- Gergen, K. y Thatchekery, J. (1996). Organization science as social construction: Postmodern potentials en *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32/4/, pp. 356-377.
- Gergen, M. M. (1992). Life stories: Pieces of a dream. En G. Rosenwald y R. Ochberg (Eds.), *Telling lives*. New Haven: Yale University Press.

- Gergen, M. M. (1980). *Antecedents and consequences of self-attributional preferences in later life*. PhD. Diss., Temple University.
- Gergen, M. M. y Gergen, K. (1983). Narrative and the self as relationship. En L. Berkowitz, (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego: Academic Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Beverly Hills: Sage.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. y Turner, J. (1991). *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, A. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Gillespie, Richard (1991). *Manufacturing Knowledge: A history of the Hawthorne experiments*, Cambridge University Press, Estados Unidos.
- Giménez, G (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Versión No. 2*, pp.183-205.
- Giménez, G. (1996). *La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos*. Miméo. México: UNAM-IIS.
- Giménez, G (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. Colección *Pedagógica Universitaria*, No. 37-38, enero-junio/julio-diciembre 2002, 1-11.
- Gimeno y Pérez, A. (eds.) (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, USA: Aldine Publishing Company.
- Goetz, JP y MS Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata

- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez J., Canto, J. (1998). *Psicología social*. Madrid: Pirámide.
- Gómez, M. y Orozco, B. (coord.) (2001). *Pensar lo educativo. Tejidos Conceptuales*. México: Plaza y Valdez.
- González, F. (2011). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- Good, B. (1994). *Medicine, Rationality and Experience: An Anthropological Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goode, W. J. y Hatt, P. (1982). *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- Gordo, A. (1996). *Psicología, discursos y poder*. Madrid: Editorial Visor.
- Grass, A. (1980). *Textos Fundamentales. Sociología de la Educación*. Madrid: Narcea.
- Grunow, D. (1995). "The research design in organization studies: problems and prospects", *Organization Science*, Vol. 6, nº 1, enero-febrero, pp. 93-103.
- Gubrium, J., Holstein, J. A. y Buckholdt, D. (1994), *Constructing life course*. Dix Hills: General Hall.
- Gummesson, E. (1991). *Qualitative methods in management research*. Beverly Hills: Sage.
- Hamel, J. (1992). The case method in Sociology, Introduction: New Theoretical and Methodological Issues. *Current Sociology*, Vol. 40, nº 1, pp. 1-7.
- Hamel, J., Dufour, S. y Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?* London: Routledge.
- Hankiss, A. (1981). Ontologies of the self: On the mythological rearranging of one's life-history. En D. Bertaux (Ed.), *Biography and society*. Beverly Hills: Sage.
- Hardy, B. (1968). Towards a poetics of fiction: An approach through narrative. *Novel* 2: 5-14.
- Harré, R. y P. Secord (1972). *The explanation of social behavior*. Oxford: Blackwell.

- Hartley, J. F. (1994). Case studies in organizational research en Cassell, C. y Gillian, S. (eds.): *Qualitative Methods in Organizational Research. A practical guide*. London: Sage. pp. 208-229.
- Hassard, J. (1995). *Sociology and Organizational Theory, Positivism, Paradigms and Postmodernity*. Londres: Cambridge University Press. pp. 4-110.
- Helmer, O. (1983). *Looking Forward*, Sage Publications, Beverly Hills, California.
- Herzlich, C. (1975). La representación social en S. Moscovici (coord.), *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Heydebrand, W. V. (1989). New Organizational Forms. *Work and Occupations* 16/3, pp. 323-357.
- Heydinger, R. B. (1997). Principles for redesigning institutions en Marvin W. Peterson, et al. *Planning and management for changing environment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hickson, D. (1988). Offence and Defense. *Organization Studies*, 9 (1), pp. 1-32.
- Hill, D. (1997). Effects of competition on diverse institutional contexts en Marvin W. Peterson, et al, *Planning and management for changing environment*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hollander, E. (1995). *Principios y métodos de psicología social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Humphreys, M. y Gurney, P. (2004). Theorising narrative and identity: Laskarina holidays. *Actas del 20º Coloquio de EGOS*, Ljubljana, 1-3 de julio de 2004.
- Hymes, D. (1964). Directions in (Ethno-) linguistics Theory. En: Romney, A. y D Andrade, R. (comp): *Transcultural studies in cognition*. Washington: American Anthropological Association.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (1989). La psicología social como dispositivo desconstruccionista. En Ibáñez, T. (coord.) *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (1994). La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista. En Montero, M. (coord.). *Conocimiento, realidad e ideología*. Caracas: AVEPSO.

- Ibáñez, T. (2001). *Psicología Social Construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Ibarra, E. (Coord.) (1998). *Las Universidad ante el espejo de la excelencia en juegos organizacionales*, México: Editorial UAM.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Autónoma Metropolitana, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Ibarra, E. (2008). Exigencias y desafíos de la organización y la gestión de la universidad: pasado político, mercados presentes, (im-) posibles futuros. Proyecto U-2030, México, UAM-Cuajimalpa, Departamento de Estudios Institucionales, 53 págs.
- Ibarra, E. y Montaña, L. (comps.) (1990). *Teoría de la Organización.' fundamentos y controversias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research: A focus on traditions. *Educational Researcher*, 17, 16-24.
- Jacob, E. (1987). The traditions of qualitative research: A Review. *Review of Educational Research* 51, 1-50.
- Jo-Hatch, M. (1997). *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. Great Britain: Oxford University Press. pp.3-60.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México: UNAM, pp.7-30.
- Jodelet, D. (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.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Jodelet, D. y Guerrero, A. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Moscovici (coord.) *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios en Representaciones Sociales*. México: Editorial UNAM.
- Josselson, R. y A. Lieblich (1993). *The narrative study of lives*. Londres: Sage.
- Johnston, W., Leach, M. y Liu, A. (1999). "Theory testing using case studies in business-to-business research", *Industrial Marketing Management*, Vol. 28, pp. 201-213.
- Kelly, M. H. y F. C. Keil (1985). The more things change: Metamorphoses and conceptual structure. *Cognitive Science*, 9: 403-416.
- Kirk, J. y Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.
- Kleinman, A. (1986). *The Illness Narratives*. NY: Basic Books.
- Kohler, C. (1993). *Narrative Analysis*. California: Sage.
- Kohli, M. (1981). *Biography: Account, text and method*. En D. Bertaux (Ed.), *Biography and society*. Beverly Hills: Sage.
- Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo Concreto*. México: Editorial Grijalbo.
- Krause, M. (1998). La reconstrucción de la estructura interna de las Representaciones Sociales a través de un análisis cualitativo descriptivo y relacional. En *Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. La era de la psicología social*. México- Francia: Universidad Autónoma Metropolitana - Leps- Ehess.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. A. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Beverly Hills: Sage.
- Labov, W. (1982). Speech acts and reaction in personal narrative en Deborah Tannen (Ed), *Analyzing discourse*. Washington: Georgetown University Press pp. 219-247.

- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Laird, J. (1995). Family-Centered Practice in the Postmoder Era. *Families in Society* 76(3):150-162.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lawrence, P. y Lorsch, J. (1967). *Organization and Environment*, Harvard University Press, Cambridge.
- Lapassade, G. (1999). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Launer, J. (2001). *Narrative-based Primary Care: A Practical Guide*. Oxford: Radcliffe Medical Press.
- Leonard-Barton, D. (1990). A Dual Methodology for Case Studies: Synergetic Use of Longitudinal Single Site with Replicated Multiple Sites. *Organization Science*, nº 1, august, pp. 248-266.
- Lieblich, A., Rivka, T.M. y Tamar, Z. (1998). *Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation*. California: Sage.
- Lincoln, Y y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. California: Sage.
- Lippman, S. (1986). *Nothing but the facts, ma'am: The impact of testimony construction and narrative style on jury decisions*. Tesis no publicada. Swarthmore College.
- Liotard, J.F. (1988). *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- López B. A., Pérez T. M., y De la Rosa A. A. (2004). La acreditación mediante el Sistema Nacional de Investigadores como mecanismo de regulación de la investigación. Algunas reflexiones organizacionales a partir de un estudio de caso. *Revista del Colegio de San Luis*, 6, 8, pp. 71 – 73.
- López-Leyva, S. (2001). *Un espacio teórico de la innovación tecnológica*. Culiacán: Editorial UAS-CIECAS.
- Lounsbury, M. y Ventresca, M. (2003). The new structuralism in organizational theory. *Organization*. 10(3), 457-468.
- MacIntyre, A. (1973). Ideology, social science and revolution. *Comparative Politics*, 5: 321-341.

- MacIntyre, A. (1984). *After virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Malinowski, B. (2001). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Madrid: Península.
- Mancuso, J. C. y T. R. Sarbin (1983). The self-narrative in the enactment of roles. En T. R. Sarbin y K. E. Scheibe (Eds.), *Studies in social identity*. Nueva York: Praeger.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale: Erlbaum.
- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En Páez, D., Blanco A. *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Aprendizaje.
- Marshall, C.; Rossman, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Beverly Hills: Sage.
- Martin, E. M. (1987). *The woman in the body: A cultural analysis of reproduction*. Boston: Beacon Press.
- Martínez, C. (1996). *Idealista entre pragmáticos y humanista entre tecnólogos*, pp. 3-24 en *Sabato en CNEA*, Comisión Nacional de Energía Atómica, Universidad Nacional de General San Martín.
- Maslow, A. H. (1961). Peak-experiences as acute identity experiences. *American Journal of Psychoanalysis*, 21: 254-260.
- Maturana H. y Varela, F. (1986). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Maturana, H. (1989). Todo lo dice un observador en: Thompson, W: *Gaia, implicaciones de la nueva biología*. Barcelona: Kairós.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Sage Publications, Thousand Oaks.

- Maxwell, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study en Bockman L. y Rog, D. J. (eds.): *Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications. pp. 69-100.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, Intimacy and the life story*. Nueva York: Guilford.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by*. Nueva York: William Morrow and Sons.
- Mccutcheon, D. y Meredith, J. R. (1993). Conducting case study research in operations management. *Journal of Operations Management* Vol. 11, pp. 239-256.
- Mckenna, S. (2004). "Conscience" and the narratives of organizational members. *Actas del 20º Coloquio de EGOS*, Ljubljana, 1-3 de julio.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Editor, Buenos Aires.
- Mendoza M. R. (2008). *Construccionismo social y estudios organizacionales*. *Revisa de Análisis Organizacional*. Vol. I, Número 2.
- Mendoza, R. (2002). *Discurso y funcionamiento organizacional: el caso del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de los Adultos*. Tesis no publicada. Doctorado en Estudios Organizacionales México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Merton, R. (1996). *On social structure and science*. USA: The University of Chicago Press.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Mink, L. A. (1969). History and fiction as modes of comprehension. *New Literary History*, 1: 556-569.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*, Harper & Row, New York.
- Mireles, O. (2003). *Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado* en Juan Manuel Piña, (2003) *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM, pp. 145-216.

- Mishler, E. (1986). *The Analysis of Interview-narratives en Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Praeger.
- Mishler, E. (1991). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mishler, E. (1999). *Storylines Craftartists' narratives of identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mishler, E. (2005). *Narrative and Identity: The Double Arrow of Time en Discourse and Indentity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montaño, L. (2006). La sociología de las organizaciones: desarrollo, rompimientos y perspectivas en Enrique de la Garza Toledo (coord.). *Tratado latinoamericano de sociología*. Barcelona: Anthropos. pp. 195-208.
- Montaño, L. (2004). El estudio de las organizaciones en México, una perspectiva social en *Los estudios organizacionales en México: cambio, poder, conocimiento e identidad*. México: UAM. Universidad de Occidente, Porrúa.
- Montaño, L. (2001). Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción — siempre inacabada— de la Universidad en A. Barba, L. Montaño, *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias* (105-132). México: Miguel Ángel Porrúa-UAM.
- Montaño, L. (1998). Metáfora y acción organizacional. Postmodernidad, lenguaje y sistemas autorregulados a partir de un estudio de caso en México en Clegg, Steward., et al. *Administración Global: tensiones entre universalismo teórico y realidades locales*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa pp: 311-346.
- Montes, A. (2001). *Fase inicial del proceso de cooperación. Propuesta y contraste de un modelo mediante un estudio de casos múltiple*. Tesis de Doctorado no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- Montoya, M. T. (2007). *Mujer, identidad y organización: Estudio de caso de una pequeña cooperativa*. Tesis publicada para obtener el grado de Doctora en Estudios Organizacionales. UAM-Iztapalapa.

- Mora, H. (2004). Complementación de métodos en investigación social: Una reflexión en torno a las implicancias teóricas y las prácticas metodológicas en Duran, T. et al (ed.) *Antropología y Sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- Moscovici, S. (1994). *Psicología social I: influencias y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux representations sociales: elements pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. París. Francia: PUF.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Psicología Social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En Farr, R., Mocovici. S. *European Studies in Social Psychology*. París: Cambridge University Press.
- Moscovici, S (1981). *La era de las Multitudes. Un tratado histórico de psicología de masas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Muller, F. y Dyerson R. (1999). Expert humans or expert organization. *Organization studios*. United Kindom: University of London. pp 225-256.
- Mumby, D. K. y Robin P. C. (2000). El discurso en las organizaciones, en T. van Dijk (comp.) *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa: 263 – 296.
- Nehamas, A. (1985). *Nietzsche: Life as literature*. Cambridge: Harvard University Press.
- Neuman, W y Lawrents. (2000). *Social research methods qualitative and quantitative approaches*. Needham Height: Allyn Bacen.
- Nieto, M. y Pérez, W. (2000). “*The development of theories from the analysis of the organization: case studies by the patterns of behaviour*”, *Management Decision*, Vol. 38, nº 10, pp. 723-733.
- Nonaka, I y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press

- Ochs, E. (2000). Narrativa en Teun A, Van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa. pp. 271-303.
- Ochs, E. y Capps, L. (1996). "Narrating the Self", en *Annual Review of Anthropology*, Vol. 25, pp. 19-43.
- Oltra, V. (2003). "Hacia la gestión del conocimiento: el papel clave de la Dirección de recursos Humanos. Una investigación empírica cualitativa", XIII Congreso ACEDE, Salamanca.
- Ortega y Gasset, J. (1941). *History as a system*. Nueva York: State University Press.
- Ortiz, M. y Valencia, H. (1995). *Del Instituto Juárez a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 1878. 1995*. Villahermosa: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Osnaya, F. (2003). *Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular*. España: Universidad de Barcelona.
- Páez, D., Ayestaran, S., De Rosa. (1987). Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social. En Páez, D., Coll, S. *Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.
- Parsons, T. (1984). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pennebaker, J.W. y Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243–1254.
- Pentland, Brian (1999). Building process theory with narrative: From description to explanation. *Academy of Management Review*, 24(4), 711-724.
- Pereira, C. (1998). *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Río de Janeiro. Brasil: UERJ
- Pérez, S. I. (2002). La representación de las mujeres en el discurso feminista mexicano de principios del siglo en *Representaciones sociales* Buenos Aires: Eudeba.
- Pettigrew, A. M. y Whipp, R. (1991). *Managing Change for Competitive Success*, Blackwell, Oxford.

- Pettigrew, A. M., Ferlie, E. y Mckee, L. (1992). *Shaping Strategic Change*, Sage, London.
- Pfeffer, J. (2000). Los nuevos rumbos en la teoría de la organización. México: Oxford. pp. 1-30.
- Piña, J. M. (2003). La construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar en Alfredo Furlán y Lya Sañudo (2003), *Acciones, actores y prácticas educativas*, Colección: La Investigación educativa en México, 1992-2002, México, COMIE, SEP, CESU.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel, ensayos sobre la educación superior en México*. México: CEIICH-UNAM.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Paidós. Barcelona, España.
- Powell, W. W. y DiMaggio, P. J. (compiladores) (2001). *El Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Powell, W. y DiMaggio, P. (1999). Retorno a la jaula de hierro. El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales en Powell, Walter W. y Paul J. DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: Fondo de Cultura Económica. pp. 104-125.
- Powell, W. y Koput, K. (1996). Interorganizational collaboration and the locus of innovation: Networks on learning en *Administrative science quarterly*, mar 1996, vol. 41, núm. 1.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prawat, R. S. (1996). "Constructivisms, modern and postmodern", *Educational Psychologist*, vol. 31, núms. 3/4, pp. 215–225.
- Presthus, R. (1962). *The organizational society*. Nueva York: Knopf.
- Programa de Mejoramiento al Profesorado (2006). *Programa de mejoramiento del profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso*

- de fortalecimiento académico de las universidades públicas.* (1ª Ed.). México: Secretaría de Educación Pública.
- Programa de Mejoramiento al Profesorado (1996). *Programa de mejoramiento del profesorado.* México: SEP-ANUIES-CONACYT.
- Propp, V. (1968). *Morphology of the folktale.* Austin: University of Texas Press.
- Putnam. (1978). *Pragmatism and realism.* Edited by James Conant and Ursula Seglen. New York: Routledge.
- Ragin, C. y Becker, R. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social enquiry,* Cambridge University Press, Cambridge.
- Reason, P. y Mcardle, K. (2005). Action research and organizational development. En Thomas Cummings (Ed.), *Handbo of organization development* (pp.85-106). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reed, M. (1996). Organizational Theorizing: a Historically Contested Terrain en Clegg, Stewart R., Cynthia Hardy y Walter R. Nord, *Handbook of Organizations Studies.* Londres: Sage. pp. 31-56.
- Reed, M. I. (1993). Organizations y Modernity: Continuity and Discontinuity in Organizacional Theory en Hassard, John y Martin Parker, *Postmodernism and Organizations* Londres: Sage. pp. 163-182.
- Rendón, M. y Montaña, L. (2004). Las aproximaciones organizacionales, caracterización, objeto y problemática. *Contaduría y Administración,* No. 213, pp. 101-120.
- Rialp, A. (1998). El método del caso como técnica de investigación y su aplicación al estudio de la función directiva. Ponencia presentada en el *IV Taller de Metodología ACEDE,* 23-25 de abril, Arnedillo, La Rioja.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the humans sciences.* Nueva York: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1998) *Tiempo y narración.* México: Siglo Veintiuno. 1998
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Series.* No. 30. Newbury Park: Sage.

- Riessman, C.K. (2000). Even if we don't have children [we] can live: Stigma and Infertility in South India. In CC Mattingly & L.C. Garro *Narrative and Cultural Construction. of Illness and Healing*. Berkeley: University of California Press.
- Rodríguez, G., Gil, F. J. y García, J. E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, O. (1997). ¿Por qué las representaciones sociales?. Un acercamiento de la teoría al análisis del EZLN. En Uribe, F. Los referentes ocultos de la psicología política. México: Casa Abierta al Tiempo, Universidad Autónoma de México, Unidad Iztapalapa.
- Romero, J. J. (1999). Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías en Walter G. Powell y Paul J. DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* México: Fondo de Cultura Económica, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y 295 Administración Pública y Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 7-29.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México: CNCA/ Grijalbo.
- Rosenwald, G. C. y Ochberg, R. L. (1992). Introduction: Life stories, cultural politics, and self-understanding. En G. C. Rosenwald y R. L. Ochberg (Eds.), *Storied lives: The cultural politics of self-understanding*. New Haven: Yale University Press.
- Rozo, J. (2001). La terapia desde el punto de vista del construccionismo social ¿tiene algún sentido la terapia? Universidad de Sevilla.
- Rubio-Oca (2003). *Los rasgos invariantes de los CA*. XII Congreso Nacional del Posgrado.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. e Izpizua, M.A. (1998). *La descodificación de la vida cotidiana, Métodos de Investigación Cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Ruiz-Olabuenaga, J. I. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sacks, H. (1964). Sociological Description. *Berkeley Journal of Sociology*, 8: 1-16

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sarabia, F. J. (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*, Ed. Pirámide, Madrid.
- Sarbin, T. R. (1986). Emotion and act: Roles and rhetoric. En R. Harré (Ed.), *The social construction of emotions*, pp. 83-98. Nueva York: Basil Blackwell.
- Schank, R. C. y Abelson R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale: Erlbaum.
- Scheibe, K. E. (1986). Self-narratives and adventure. En T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology*. Nueva York: Praeger.
- Scholes, R. y Kellogg, R. (1966). *The nature of narratives*. Nueva York: Oxford University Press.
- Schutz, A.-Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires; Amorrortu.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1995). *Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Schwartzman, H.B. (1993). *Ethnography in organizations*. Beverly Hills: Sage.
- Scott, W. R. (1992). *Organizations. Rational, Natural and Open Systems*. New Jersey: Prentice Hall. pp. 3-26.
- SEP (2003). *Guía PIFI 3.0. Lineamientos para su actualización, formulación y presentación*, México: SEP.
- Shaw, E. (1999). A Guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. *Qualitative Market Research: An International Journal*, Vol. 2, nº 2, pp. 59-70.
- Shankar, A; Elliott, R y C. Goulding. (2001). Understanding consumption: contributions from a narrative perspective. En *Journal of Marketing Management* Vol. 17 (3-4).
- Slaughter, S. y Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy. Markets, state and higher education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London.

- Solís, P. (2001). Universidad, Organización y Sociedad. Saberes Organizacionales: alcances y limitaciones de la certificación. En A. Barba, L. Montañó, *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias* (133-161). México: Porrúa y UAM.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity. A relational and network approach. En *Theory & Society*, (23), 635-649.
- Sotomayor, P. (1998). *Representaciones Sociales de la Solidaridad en Jóvenes de Guayaquil*. Tesis para optar al grado de Magister. Santiago de Chile: Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.
- Spinks, M. J. (1999). Investigación cualitativa en salud. Superando los horrores metodológicos. In M. Bronfman & R. Castro. *Salud, cambio social y política. Perspectivas desde América Latina*. México: EDAMEX.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Stake R. E. (1994). Case Studies en Denzin N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research* Thousand Oaks: Sage publications. pp. 236-247.
- Stoeker, R. (1991). Evaluating and Rethinking The Case Study. *The Sociological Review*, Vol. 39, n° 1, pp. 88-112.
- Stogdill, Ralph M. (1967). Dimensiones de la Teoría de la Organización en Thompson, James D. (comp.), *Teoría de la Organización*, Buenos Aires: Bibliográfica Omeba. pp. 15-72.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis of Social Science*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suares, N. T. y López C. L. (2006). *Los cuerpos académicos en la organización de las universidades públicas mexicanas. Ingeniería, IX, 31, 52-58*.
- Sutton, R. (1997). The Virtues of Closet Qualitative Research. *Organization Science*, Vol. 8, n° 1, pp. 97-106.

- Sutton-Smith, B. (1979). Presentation and representation in fictional narrative. *New Directions for Child Development*, 6: 37-60.
- Tappan M. B. (1991). Narrative authorship and the development of moral authority, en M. B. Tappan y M. J. Paeker (Ed.), *Narrative and storytelling: Implications for understanding moral development*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thatchenkery, T. (1992). Organizations as "Texts": Hermeneutics as a model for understanding organizational change. *Research in Organization Development and Change*, 6, 197-233.
- Tololyan, K. (1989). Narrative culture and the motivation of terrorism. En J. Shotter y K. Gergen (Eds.), *The texts of identity*. Londres: Sage.
- Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2006). *Plan Estratégico de Desarrollo 2006 – 2016*. Villahermosa: Autor.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2007). *4to Informe de Actividades 2007*. Villahermosa: Justo Sierra.
- Vaillant, Y., Urbano, D., Rialp, J. y Rialp, A. (2006). Un estudio cualitativo y exploratorio de cuatro nuevas empresas exportadoras. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, Vol. 29, pp. 107-132.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van de Pen, A. H. y Poole, M. S. (1990). Methods to develop a grounded theory of innovation processes in the Minnesota Innovation Research Program. *Organization Science*, Vol. 1, pp. 315-335.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación Interdisciplinaria*. España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Estructura y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk T. A. (editores) (1997). *Discourse studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vols. 1 y 2. London: Thousand Oaks.

- Vázquez, F. (2001). *La memoria como acción social. Relaciones, significados e Imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Vera V. L. (2005). Medición, "assessment" y evaluación del aprendizaje. (4ª Ed.). Publicaciones Puertorriqueñas.
- Werner, O. y Schopfle, G. (1987). *Systematic Fieldwork*, vols. 1 y 2, California: Sage.
- White, H. (1973). *Metahistory*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- White, M. y D. Epston (1990), *Narrative means to therapeutic ends*. Nueva York: Norton.
- Wilson, E. J. y Vlosky, R. P. (1997). "Partnering Relationship Activities: Building Theory From Case Study Research", *Journal of Business Research*, Vol. 39, nº 1, pp. 59-70.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Nueva York: Macmillan.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ylijoki, O. E. (2003). Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research. *Higher Education* no. 45 (307-335).
- Young, K. (1982). Edgework: Frame and boundary in the phenomenology of narrative. *Semiotica*, 41: 277-315.
- Ziman, J. (1996). Post-academic science: Constructing knowledge with networks and norms. *Science Studies* 9 (1) 67-89.

Revistas

- Alexander, F. K. (2001). The silent crisis: The relative fiscal capacity of public universities to compete for faculty en *Higher Education*, Vol. 24, Núm. 2 113-129.
- Ariño, A. y De La Torre, J. (1998). "Learning from failure: Towards an Evolutionary Model of Collaborative Ventures", *Organizations Science*, Vol. 9, nº 3, mayo-junio, pp. 306-325.

- Ayús R. y Mendoza, R. (1999). De la ontología muda, a las retóricas de la calidad. Aproximaciones al construccionismo social. *Administración y Organizaciones*. Año 1 Noviembre 1999. pp. 69-86.
- Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo. *Revista costarricense de psicología* (89). 27-40.
- Banchs, M. (1988). Cognición social y representación social. *Revista de Psicología de El Salvador*. VII, (30) 361-371.
- Banchs, M. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, (XIV), 3, 3-16.
- Banchs, M. (1994). Desconstruyendo una desconstrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). *Papers on Social Representations* (1021-5573) Vol. 3 (1), 1-138 (1994).
- Barba, A. (2000). Cambio organizacional y cambio en los paradigmas de la administración. *Iztapalapa*, No.48, pp.11-34.
- Biggart, J. N. (1977). "The creative-destructive process of organizational change: the case of a post office", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 22, pp. 410-426.
- Brown, S. L. y Eisenhardt, K. M. (1997). "The Art of Continuous Change: Linking Complexity Theory and Time Paced Evolution in Relentlessly Shifting Organizations", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 42, march, pp. 1-34.
- Browning, I. D., Beyer, j. M. Y Shetler, J. C. (1995). "Building Cooperation in a Competitive Industry: Sematech and the Semiconductor Industry", *Academy of Management Journal*, Vol. 38, nº 1, pp. 113-151.
- Cabello, A. (2000). Análisis organizacional: uso de la metáfora frente a la complejidad. *Iztapalapa*, No. 48, pp. 53-62.
- Calás, M. B. y Smircich, L. (1999). *Past postmodernism? Reflections and Tentative directions*. *Academy of Management Review*, 1999, pp. 649-671.
- Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, Vol. 29, pp. 57-82.

- Csikszentmihalyi, M. y O. Beattie (1979). Life themes: A theoretical and empirical explanation of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19: 45-63.
- Elkaim, Mony (1996). Constructivismo, construccionismo social y narraciones ¿En los límites de la sistémica? en *Perspectivas Sistémicas* No. 42- Julio-Agosto.
- Garay, A. (2009). Las Áreas de Investigación y los Cuerpos Académicos: las tensiones y efectos entre dos espacios de organización de la investigación en la UAM. *Revista Reencuentro* Núm. 55, agosto-sin mes.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos* Vol. 30 n.122.
- López, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (1) 2. 391-407.
- Maldonado, A. (2005). "Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México", en *Revista de la Educación Superior*, no. 134, abril-junio 2005.
- Mendoza, R. (2008). Construccionismo social y estudios organizacionales. *Revista Análisis Organizacional*. Volumen I, Número 2.
- Munné, F. (1999). Constructivismo, construccionismo y complejidad: la debilidad de la crítica en la psicología construccional. *Revista de Psicología Social*, vol. 14, núms. 2-3, pp. 131-144.
- Rubio -Oca (Julio 1997). "Cuerpos Académicos". *Omnia*, 13(36), México, Anuies, pp. 15-19.

Referencias electrónicas

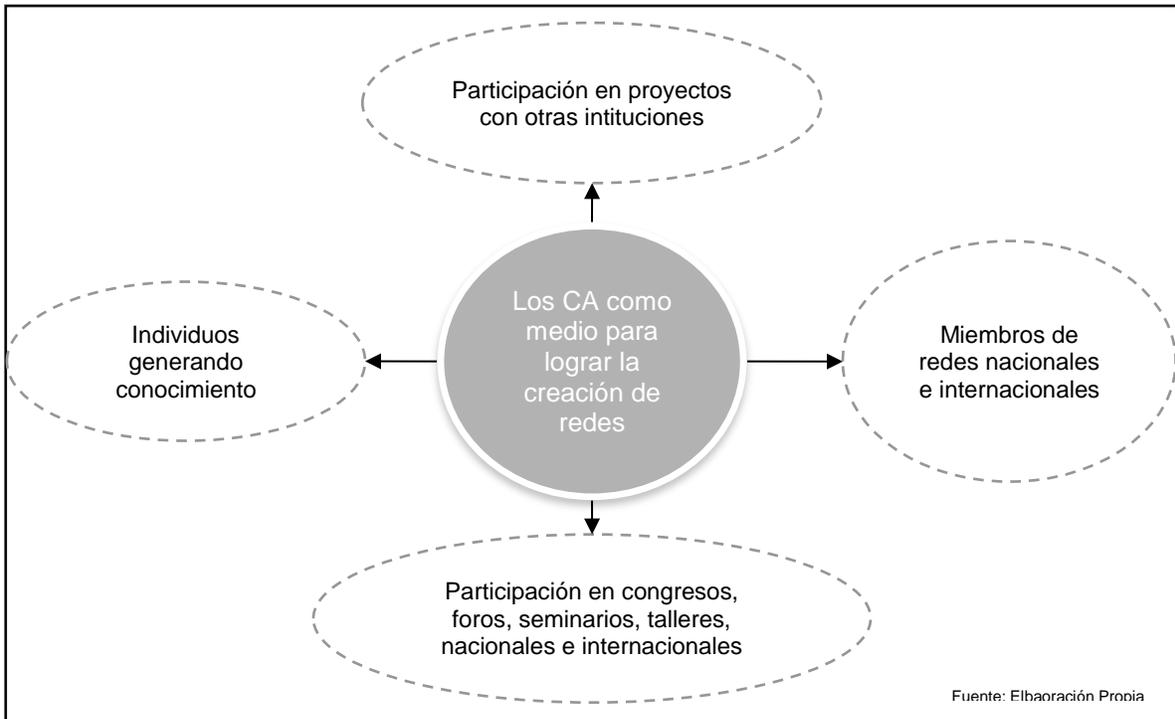
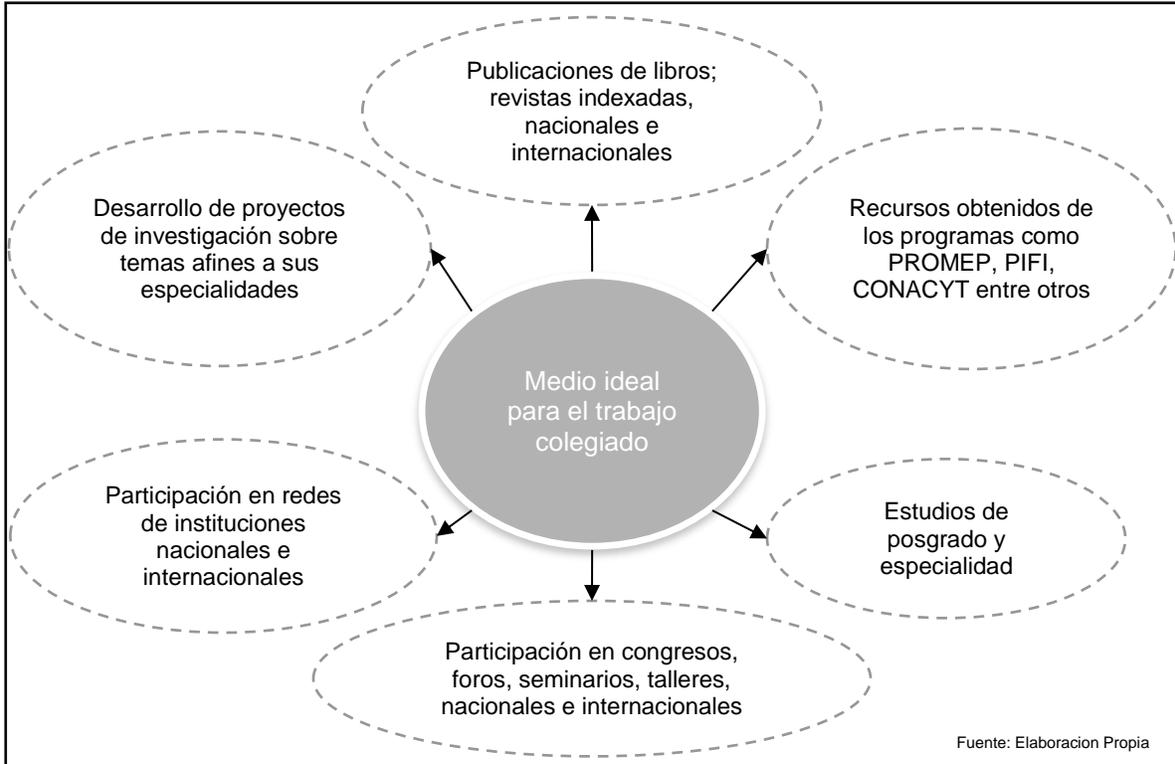
- Banchs, M. (1989). A la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990). Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 3, (1). Peer Reviewed Online Journal. 1-20. www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm.

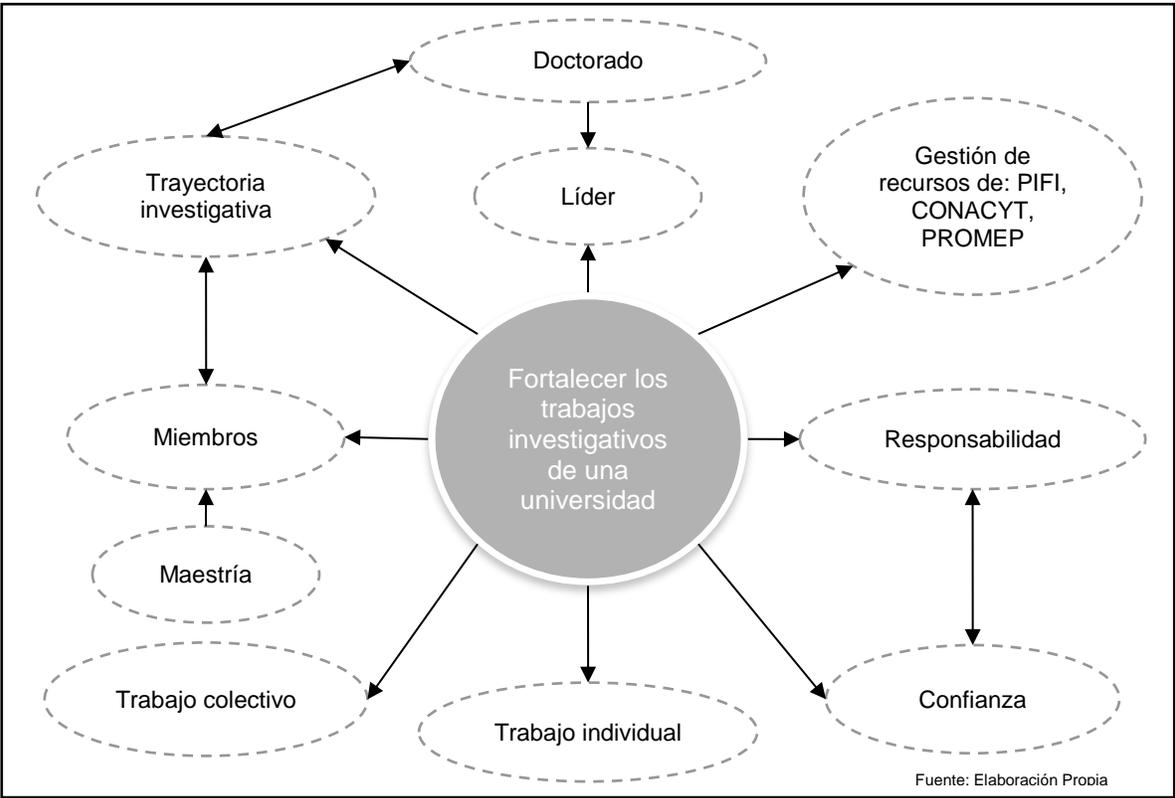
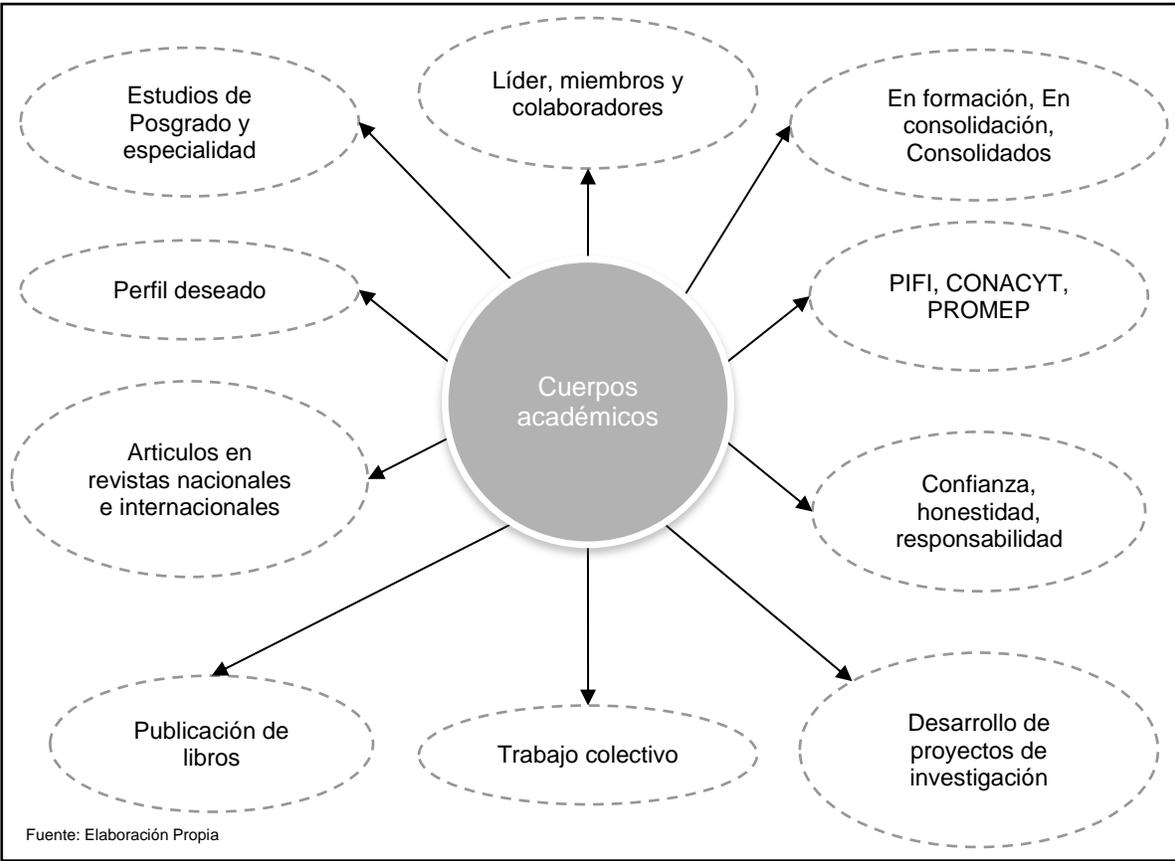
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. Threads of discussion*, Electronic Version, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15. www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contents-bolivar.html> [Fecha de acceso: 14/02/2011].
- Colombo, M. (2003). Reflexivity and narratives in action research: A discursive approach. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Research*, 4(2), Art. 9. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03colombo-e.htm> [Fecha de acceso: 16/03/2011.]
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(1), pp.43, Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Murillo, P. y Altopiedi, M. (2006, Septiembre). Los procesos institucionales de mejora escolar desde la perspectiva del enfoque narrativo *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7(4), Art. 14. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-14-s.htm> [Fecha de acceso: Año 2011, Mes 02, Día 22].
- Palacios M. M. (2000). Aprendizaje organizacional. Conceptos, procesos y estrategias. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*. (15). Extraído el 20 de febrero de 2008 desde: http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/acabezuelo/rrhh/AOConceptos_procesos_estrategias.pdf
- Programa de Mejoramiento al Profesorado (2012). *Preguntas más frecuentes sobre CA's*. En <http://promep.sep.gob.mx/ca.htm>.
- Ramírez, M. A. (2008) *Grupos focales*. [En línea]. Disponible en: Escuela de Negocios. Revista de CESUN Universidad. Número 1. Volumen 1. Abril 2008. Tijuana Baja California, México. Disponible en:

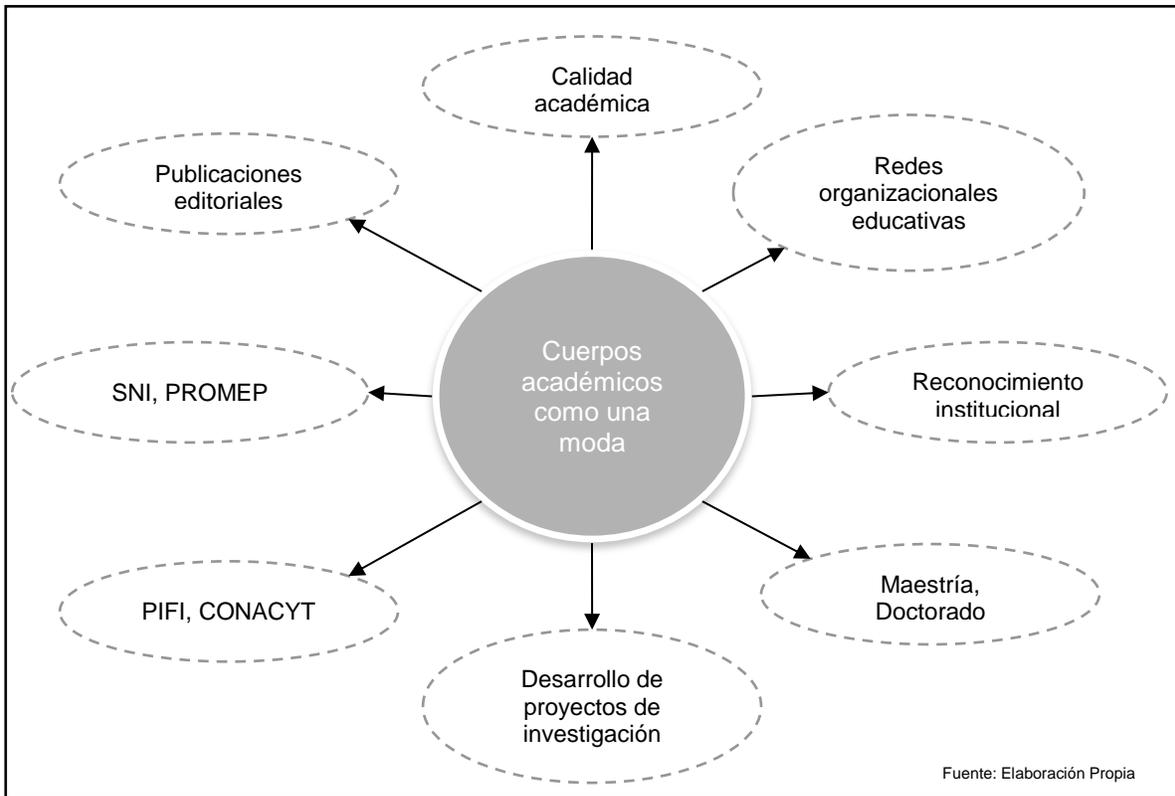
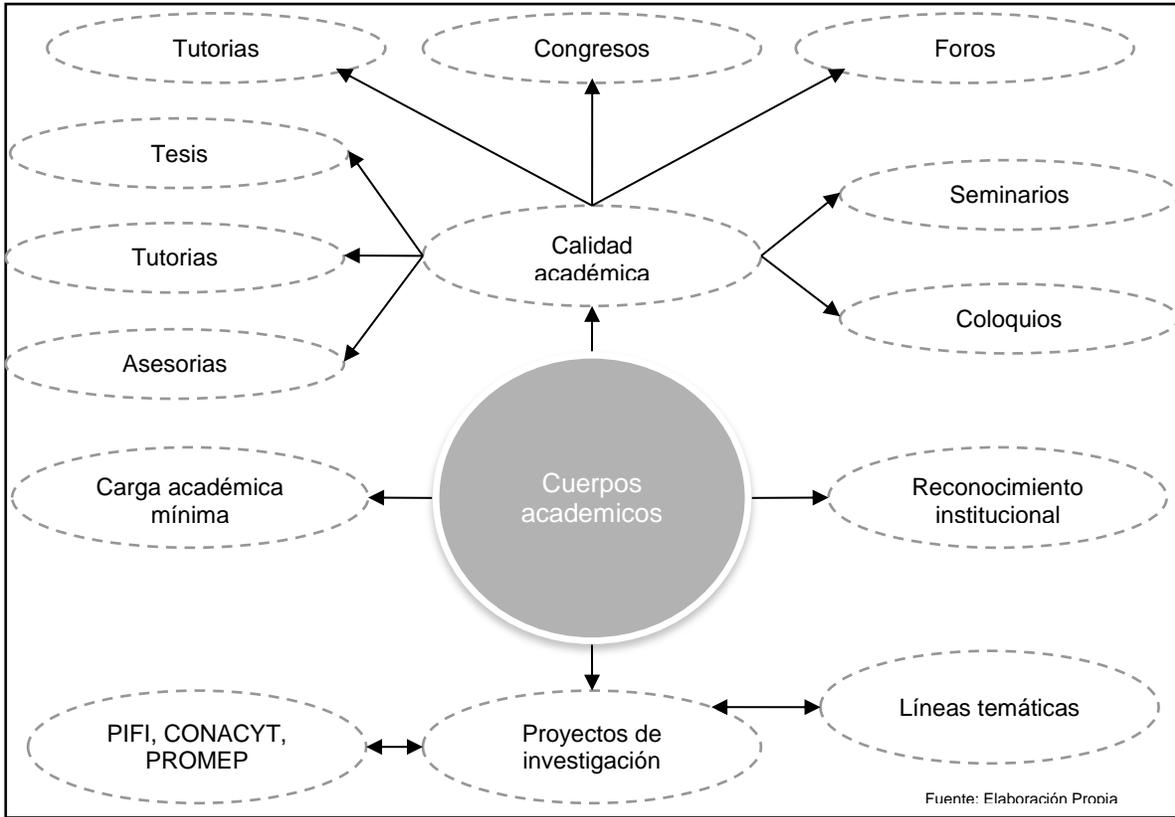
- <http://www.cesununiversidad.aplicacionesweb.us/revistanegocios/descargas/Grupos%20focales-Miguel%20A%20Ramirez.pdf> [5/2011]
- Reyes, T. (2000). *Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso*. [En línea] Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. En: Forum Empresarial(CICIA). Volumen 4.2 75-87. Disponible en: <http://cicia.uprrp.edu/forum/Vol.%204.2/4.pdf> [5/2011]
- Riessman, C. (2004). Narrative analysis. En Michael Lewis-Beck, Alan Bryman & Tim Futing Liao (Eds.), *Encyclopaedia of social science research methods* (pp.705-709). London: Sage. Disponible en: <http://www2.bc.edu/~riessman/pdf/Narrative.pdf> [Fecha de acceso: 21/15/2011].
- Rimmon-Kenan, S. (1983). *Narrative fiction: Contemporary poetics*. Londres: Methuen.
- Ritzer, G. (1997). *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: Mcgraw-Hill.
- Rodríguez, A. (2002). *Redefining our understanding of narrative. The Qualitative Report*, 7(1). Disponible en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-1/rodriguez.html> [Fecha de acceso: 27/07/2010.]
- Zanotti, Gabriel J. (2003). Filosofía para filósofos. Downloadable from <http://www.economia.ufm.edu.gt/ProfesoresInvitados/Zanotti/Filosof%C3%Aa%20para%20filosofos.htm>

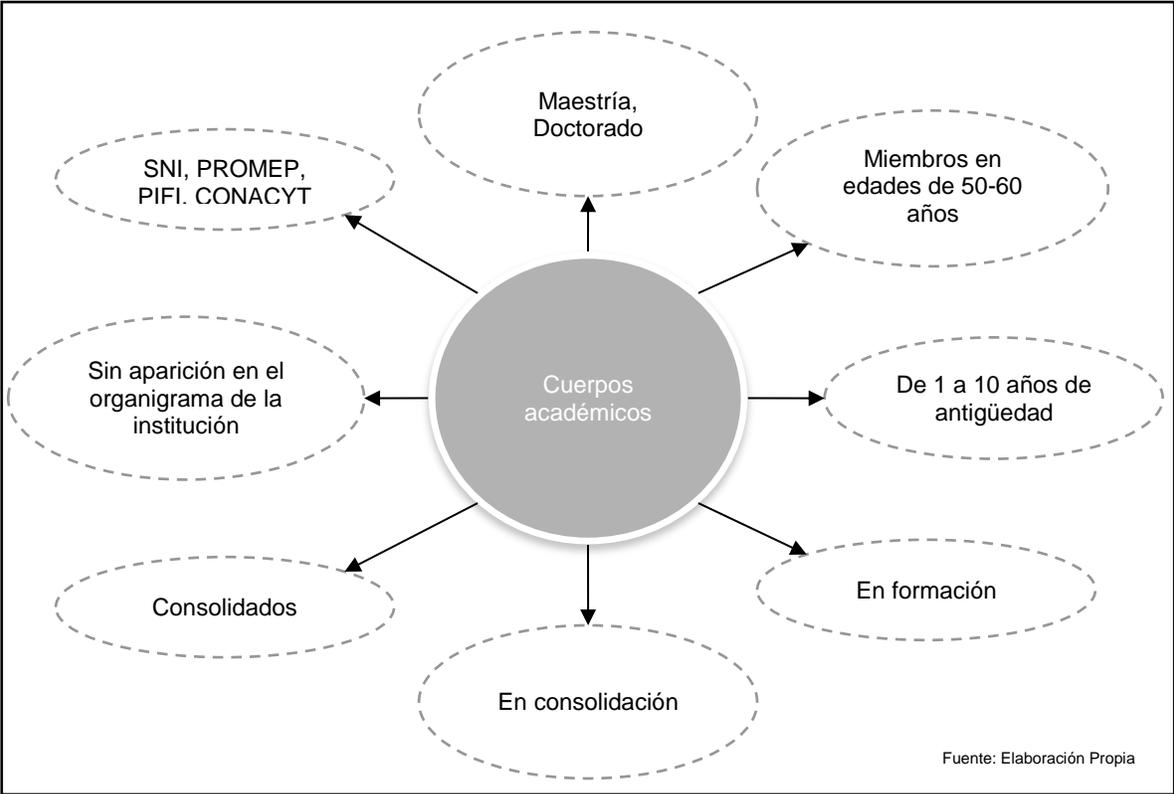
Anexos

Representaciones Sociales de los actores que integran los cuerpos académicos con respecto a los cuerpos académicos.









Categorías, subcategorías y códigos

Categorías	Subcategorías
A. Antecedentes	A1. Antigüedad UJAT A2. División a la que pertenece A3. Experiencia laboral A4. Experiencia académica A5. Año de inicio de cuerpos académicos en división A6. Requisitos ingreso a CA A7. Proceso personal de ingreso a CA
B. Contexto Social	B1. Integrantes CA B2. Género CA B3. Lugar de trabajo CA B4. Reuniones del CA B5. Toma de decisiones B6. Liderazgo del CA B7. Significado de pertenecer al CA B7. RS de la comunidad hacia el CA y sus investigadores B8. RS de la comunidad hacia quienes no pertenecen a CA B9. RS de las autoridades hacia miembros y no miembros de CA B10. Principales problemas y vicios al interior de CA. B11. Tiempo dedicado al CA B12. Comparativo trabajo académico en CA y antes de los CA B13. Superación académica fuera de CA B14. Retroalimentación de miembros del CA e impacto en productividad
C. Contexto Institucional	C1. Aceptación de CA por la comunidad C2. Productividad de UJAT en relación a otras universidades C3. Ventajas y desventajas organizacionales de la UJAT para CA C4. Normatividad institucional y CA C5. Cambios necesarios en normatividad para desarrollo de CA
D. Creencias	D1. Atributos de investigadores en CA D2. Atributos de investigadores exitosos D3. CA como ideal para mejorar calidad educativa D4. CA como intereses institucionales D5. Causas de profesores no pertenecen a CA
E. Valores	E1. Valores o atributos para pertenecer y ser exitoso en CA E2. Valores que debería prevalecer en CA E3. Ética real en miembros de los CA E4. Presencia de intereses políticos en los CA
F. Juicios	F1. Beneficios académicos del trabajo colegiado F2. Ventajas de trabajar en CA F3. Desventajas de trabajar en CA F4. Expectativa de duración de la política de CA en México F5. Beneficios personales por pertenecer a CA F6. Cómo mejorar el trabajo en CA F7. Qué deben hacer autoridades para apoyar CA F8. Impacto de los CA en los estudiantes
G. Toma de decisiones	G1. Las decisiones del CA G2. Criterios de toma de decisiones en CA G3. Visión del cuerpo académico G4. Tradición disciplinaria del CA G5. Valores de los profesores a interesarse en conocer y responder al entorno externo del CA G6. Determinación de las estrategias del proyecto académico de los CA G7. En base a que considera usted que se toman las decisiones al interior del cuerpo académico, es decir los intereses personales de los profesores y del líder.
H. Estructura de los cuerpos académicos	H1. La constitución de la organización de los CA.

Guión de entrevista semiestructurada para analizar las representaciones sociales de los integrantes de los cuerpos académicos de la UJAT.

- 1. Antecedentes 2. Contexto institucional 3. Contexto social 4. Creencias
4. Valores 5. Percepciones 6. Juicios 7. Toma de decisiones 8.
Estructura de los cuerpos académicos**

Introducción:

Datos de identificación: (Grabar los datos al inicio de la entrevista, no preguntar al entrevistado)

Folio:

Sexo:

División académica:

Cuerpo académico:

Edad:

Fecha:

Hora:

Grado:

SNI.

Duración:

Entrevistador: Augusto Renato Pérez Mayo

Objetivo:

Conocer los modos en que se construye colectivamente una organización a través de las narraciones de los sujetos que integran los cuerpos académicos de las Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades, de Económico Administrativo y de Ciencias Básicas de la UJAT con base en los marcos explicativos del Construccinismo y la Representación Social, con el fin de contar con elementos para conocer su funcionamiento organizacional.

Registro de entrevista

Descripción	Observaciones
<p>ARPM: Iniciemos con los antecedentes.</p> <p>1. <u>Antecedentes.</u></p> <p>ARPM: ¿Cuánto tiene de haber entrado a trabajar a la UJAT? E#:</p> <p>ARPM: ¿Siempre ha trabajado en esta división? E#:</p> <p>ARPM: ¿Sabe usted en qué año comenzaron a integrarse los cuerpos académicos en su división? E#:</p> <p>ARPM: ¿Sabe usted cuándo empezó a formarse el cuerpo académico al que usted pertenece? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuáles son los requisitos para formar parte de su cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cómo fue el proceso para que usted entrara a formar parte del cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: Entonces, ¿fue instituido? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cualquier docente interesado que cubra el perfil puede formar parte del cuerpo académico o debe pasar un examen o entrevista? E#:</p>	<p>Condiciones para la realización de la entrevista.</p>
<p>Hablemos ahora del:</p> <p>2. Contexto social</p>	

Descripción	Observaciones
<p>ARPM: ¿Cuántas personas conforman su cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cómo es la distribución por género de su cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué espacio físico ocupa su cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Dónde se reúnen para trabajar? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cada cuánto tiempo se reúne el cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Quién establece los días y horarios para las reuniones? E#:</p> <p>ARPM: ¿Para qué se reúnen? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuentan con un líder en su cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cómo se elige al líder? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuáles son las funciones del líder del cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué significa para usted pertenecer a un cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuál es la imagen que tiene el conjunto de la comunidad que conforma su división académica respecto a los profesores que</p>	

Descripción	Observaciones
<p>pertenecen a los cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué se piensa de un maestro que pertenece o que no pertenece a un cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Hay un trato diferente a nivel organizacional? E#:</p> <p>ARPM: ¿Y respecto a sus compañeros docentes considera que puede haber celos profesionales o envidias? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuáles considera que son los principales problemas que se suscitan en el trabajo de su cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué tan demandante es el trabajo en los cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Le gustaba más el trabajo académico en la universidad antes de que se conformaran los cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuáles serían los vicios en los que puede caerse cuando se trabaja en cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Considera que es posible evitar trabajar en cuerpos académicos y al mismo tiempo superarse académica y económicamente dentro de la universidad? E#:</p> <p>ARPM: ¿Hay retroalimentación de los profesores que integran el cuerpo</p>	

Descripción	Observaciones
<p>académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué impacto han tenido los comentarios de los miembros del cuerpo académico en su productividad científica y tecnológica? E#:</p>	
<p>Ahora platíqueme del: 3. Contexto institucional ARPM: ¿En qué medida considera que los cuerpos académicos han sido aceptados por los profesores de la UJAT? E#:</p> <p>ARPM: ¿Si establecemos un comparativo con otras instituciones educativas de la entidad, cómo visualiza a la UJAT respecto a su producción científica? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuáles son las ventajas que organizacionalmente ofrece la UJAT para el desarrollo del trabajo en cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuáles son las desventajas institucionales de la UJAT para optimizar el trabajo en cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Respecto a las normas institucionales, considera que están acordes para el desarrollo de los cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué haría falta transformar en cuanto a la normatividad para mejorar el desarrollo de los cuerpos académicos?</p>	

Descripción	Observaciones
<p>E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué opinas del discurso institucional entorno a los cuerpos académicos?</p> <p>E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué piensas sobre la función de las normas institucionales derivadas del discurso institucional?</p> <p>E#:</p>	
<p>Hablemos ahora de las:</p> <p>4. Creencias</p> <p>ARPM: ¿Qué atributos o características considera que tienen los investigadores que forman parte de los cuerpos académicos?</p> <p>E#:</p> <p>ARPM: ¿Respecto a los profesores que obtienen los puntajes más altos en los programas como PROMEP o SNI, a qué cree que se deba su éxito?</p> <p>E#:</p> <p>ARPM: ¿estaría usted de acuerdo que en los cuerpos académicos se aceptara a egresados de posgrados de una u otra institución?</p> <p>E#:</p> <p>ARPM: ¿Estaría de acuerdo en afirmar que los cuerpos académicos son la manera idónea de mejorar la calidad educativa en las universidades?</p> <p>E#:</p> <p>ARPM: ¿En qué medida los cuerpos académicos responden a intereses propios de las universidades?</p> <p>E#:</p> <p>ARPM: En relación a los docentes que no forman parte de cuerpos</p>	

Descripción	Observaciones
<p>académicos, ¿qué piensa usted respecto a las causas de esta situación? E#:</p> <p>ARPM: ¿El hecho de que algunos docentes no se integren a los cuerpos académicos tiene que ver con una decisión personal, con falta de interés, o porque no tienen la capacidad de cumplir con los requisitos? E#:</p>	
<p>5. Valores</p> <p>ARPM: ¿Considera usted que se requiere algún tipo de valor o atributo para formar parte de un cuerpo académico y ser exitoso? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuál considera que deben ser los valores que prevalezcan en el grupo de profesores investigadores que conforman un cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: En relación a este tipo de valores, ¿en qué medida considera que los miembros del cuerpo académico los cumplen? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué tipo de valores son más difíciles de cumplir? E#:</p> <p>ARPM: Siendo honestos ¿considera que el programa de cuerpos académicos es una propuesta que surge de la base de las universitarias o por el contrario, nace de intereses externos de las organizaciones y autoridades científicas del país? E#:</p> <p>ARPM: ¿En qué medida las cuestiones</p>	

Descripción	Observaciones
<p>políticas afectan o se mezclan con el trabajo cotidiano de los cuerpos académicos? E#:</p>	
<p>6. Juicios ARPM: ¿Considera que trabajar de forma colegiada en los cuerpos académicos es la forma más idónea para mejorar los indicadores científicos y tecnológicos de la institución? ¿Por qué? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuáles son las ventajas de trabajar con cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuáles son las desventajas de trabajar con cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué otra desventaja pudiera pensar? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cuánto tiempo calcula que durará la existencia de cuerpos académicos en México, en tanto a política educativa nacional? E#:</p> <p>ARPM: ¿En el tiempo en que usted ha pertenecido al cuerpo académico considera que ha sido beneficioso para su crecimiento profesional? ¿Por qué? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué aspectos se requiere de parte de sus integrantes para mejorar el trabajo colegiado en cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué se requiere de parte de las autoridades administrativas para</p>	

Descripción	Observaciones
<p>apoyar a los cuerpos académicos? E#:</p> <p>ARPM: ¿Cómo ha impactado el trabajo de los cuerpos académicos en los estudiantes? E#:</p>	
<p>7. Toma de decisiones ARPM: ¿Las decisiones las toma el cuerpo académico o el líder? E#:</p> <p>ARPM: ¿En relación a que según usted, se toman las decisiones al interior del cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿En base a que según usted es la visión del cuerpo académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿Hay una tradición disciplinaria al respecto? E#:</p> <p>ARPM: ¿Qué valores llevan a los profesores a interesarse en conocer y responder al entorno externo del CA? E#:</p> <p>ARPM: ¿Quién determina las estrategias del proyecto académico? E#:</p> <p>ARPM: ¿En base a que considera usted que se toman las decisiones al interior del cuerpo académico, es decir los intereses personales de los profesores y del líder? E#:</p>	
<p>8. Estructura de los cuerpos académicos ARPM: ¿La constitución de la organización de los CA según usted en que se fundamenta? Es decir, en los</p>	

Descripción	Observaciones
tipos de premisas de decisión –temas– y la interacción entre dichos tipos de premisas de decisión –función. Coménteme al respecto.	