



Caminos hacia la academia: relatos de vida,
identidad y profesión. Académicos de la UASLP

T E S I S

que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias Sociales

presenta

Vanessa García Díaz

Tutora: Dra. Alicia Civera Cerecedo

Diciembre 2013

Comité

Presidente

Vocal

Secretario

AGRADECIMIENTOS

Concluyo esta tesis gracias a la generosidad de variadas personas y diversas instituciones. Agradezco a El Colegio Mexiquense por abrirme sus puertas para continuar con mi formación académica y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por otorgarme una beca no sólo para realizar una investigación de la mano de académicos consolidados, sino para establecer vínculos en otras latitudes por medio de una estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires.

De entre todas las personas involucradas en este proyecto, agradezco la compañía de la doctora Alicia Civera quien supo escuchar mis inquietudes, guiarme en el intrincado laberinto de la investigación, ofrecerme retos y sacar a relucir lo mejor de mí como investigadora en ciernes. Asimismo, destaco el apoyo de mi Comité de Tesis: el doctor Juan Manuel Piña por sus atentas lecturas, sus agudas observaciones y su constante disposición, y el doctor Daniel Gutiérrez por sus puntuales comentarios.

También reconozco la ayuda de quienes fungieron como Coordinadores del Programa de Doctorado durante mis estudios: a la doctora María Dolores Lorenzo y, en especial, al doctor Carlos Escalante, quien con su orientación

oportuna encauzó mi ruta en este trayecto ahora concluido. No olvido al equipo de la Coordinación de Docencia, dirigido profesionalmente por la maestra Minerva Uribe, que me orientó en todos los aspectos administrativos durante el desarrollo y la concreción de mi proyecto.

Finalmente, agradezco a los académicos que accedieron a participar en este estudio; sus relatos me brindaron información privilegiada para llevar a cabo esta investigación.

ÍNDICE

Introducción.....	4
 Capítulo 1. Identidad y narración.....	18
1. 1. Identidad, un breve recorrido histórico.....	20
1. 2. Identidad, sus componentes	30
1. 3. Díadas de la identidad.....	38
1. 4. Identidad, una narración.....	47
1. 5. Identidad sincrónica e identidad diacrónica.....	51
 Capítulo 2. Diseño narrativo de la identidad.....	59
2. 1. Investigación narrativa y sus correlatos.....	60
2. 2. Población.....	67
2. 3. Instrumentos.....	73
2. 4. Transcripción.....	86
2. 5. Qué se analiza.....	97

Capítulo 3. Estructura narrativa.....	106
3. 1. Marcas referenciales.....	108
3. 2. Posicionamiento narrativo.....	125
3. 3. Epifanías.....	133
 Capítulo 4. Relatos de los académicos y diádas de la identidad.....	 144
4. 1. Elección y posibilidad.....	145
4. 2. Singularidad y universalidad.....	175
4. 3. Continuidad e intermitencia.....	197
 Capítulo 5. Academia e identidad.....	 220
5. 1. Universidad, academia y profesión.....	220
5. 2. Académicos de la Facultad del Hábitat.....	236
5. 3. Académicos de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades..	264
5. 4. Una misma profesión, disímiles relatos.....	294
 Colofón.....	 308
 Conclusiones.....	 312
 Esquemas y tablas.....	 322
 Referencias.....	 323
 Resumen.....	 342

INTRODUCCIÓN

Pocos estudios empíricos han estudiado sistemáticamente las narraciones de los académicos sobre su propia historia académica y la interrelación de ésta con su vida pasada fuera de la academia, quizá, en eventos anclados en su temprana juventud o en su niñez. Una de las ideas primordiales de este estudio sustenta que la identidad de los individuos es el relato –situado y longitudinal– elaborado por ellos mismos para dar cuenta de quiénes son, han sido y serán. Es situado porque obedece a cierto momento histórico, en general, y a un contexto específico de comunicación y afiliación, en específico, donde ciertas convenciones socioculturales y ciertos vínculos con grupos de pertenencia influyen en la construcción identitaria. Es longitudinal porque, sólo a lo largo del tiempo, la autorreflexión genera una visión retrospectiva de los eventos del pasado y tamiza los sucesos para revalorarlos en el tiempo presente y, también, proyectarlos.

Uno de los retos más grandes del estudio de la identidad radica en capturar una comprensión dinámica y contextualizada de cómo los individuos –en este caso los académicos– se perciben cambiantes y continuos y cómo las influencias sociales y las definiciones personales se enhebran en la constitución de la identidad. Para formar un cuerpo de conocimiento robusto sobre los

procesos de construcción de la identidad de los académicos se requiere una profundización en la estructura narrativa de los relatos de vida de los académicos y un análisis detallado de la conexión entre esta estructura y la reconstrucción de sus identidades. Este conocimiento debe asumir que los relatos no sólo se posicionan en una perspectiva personal, sino en un contexto sociocultural que ofrece *material discursivo* que los académicos pueden, en mayor o menor medida, elegir, modificar o rechazar (Thorne, 2004).

Conocer las ideas, los cuestionamientos, los proyectos, los retos, las adversidades en torno de las rutas elegidas por un académico para *llegar* a la academia y *vivir* la academia son textos, por tanto, valiosos (Henkel, 2010). La relación entre narración/académicos/identidad es un tema emergente poco tratado del cual hay que crear nuevos acercamientos, descubrir patrones formales de construcción y desentrañar su valor social (McAdams y Logan, 2006).

Caminos hacia la academia: relatos de vida, identidad y profesión. Académicos de la UASLP explora los entrecruzamientos entre el pasado, el presente y el futuro de los participantes del estudio. Los relatos de los académicos me interesan en su calidad de biografía singular, *distinta* de todas las demás; pero, al mismo tiempo, como narraciones *iguales* a las de otros académicos ubicados en ciertos contextos sociales y culturales (Riessman, 2008). Lo anterior conforma las dos caras de una misma moneda: el relato singular (el relato de vida de cada entrevistado) se trenza con otros relatos que, a su vez, conforman el relato compartido por todos (la academia) (Bertaux, 1981). En otras palabras, el estudio, como su título lo indica, explora los caminos¹ recorridos por cada académico desde su niñez hasta llegar a un punto en común: la academia. Este camino recurre a un hilo conductor: el tema de las elecciones profesionales.

La identidad es una narración que se construye a lo largo del tiempo y, por lo tanto, muta y se transforma según la época y los acontecimientos que circundan a los individuos. Muchos estudios sobre identidad se centran sólo en un *momento*

¹ Utilizo *camino* en el sentido amplio del término. En líneas generales, *camino* se equipara a una dirección tomada para llegar a algún punto temporal/espacial.

de la vida de los participantes; sin embargo, la identidad, como proceso narrativo, se (re)construye iterativamente: los sucesos que en un momento marcaron la vida de los individuos, con el paso del tiempo adquieren nuevos matices o sufren una completa transformación –o no–. Así, una investigación cuyo objetivo radica en trazar las rutas seguidas por determinados académicos hacia un mismo destino implica un estudio diacrónico del proceso narrativo para captar no sólo la visión retrospectiva de los senderos tomados, sino la revisión de los parajes –momentos acotados– donde los académicos *demoraron*, en ocasiones, su camino, esto es, una visión sincrónica.²

Hace apenas pocos años, el estudio de la identidad de los individuos insertos en un contexto educativo sobresalió como un área especializada de la investigación social (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). Por ejemplo, en el *Handbook of research on teacher education*, el tema de identidad conforma uno de los capítulos centrales del texto (Rodgers y Scott, 2008) y en la colección de libros *La Investigación Educativa en México (1992-2002)* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la identidad aparece como uno de los componentes básicos del campo temático “La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar” (Limón y García, 2003).

A pesar de este creciente interés por el estudio de la identidad de los actores educativos y de la obtención de muchos espacios y líneas de investigación académicos, uno de los personajes menos estudiados ha sido el propio académico (Trahar, 2011). Tras una revisión sobre el tema, salta a la vista la escasez de investigaciones sobre el profesorado universitario, en general (Altbach, 2004), y la

² En este sentido, y con el afán de coincidir con esta visión diacrónica/sincrónica, a lo largo del trabajo me referiré a los académicos como entrevistados, participantes o relatores. La distinción pretende enfatizar el flujo temporal de la vida de los académicos. Si bien *relatores* es la definición, quizá, más acertada porque captura lo que los académicos –al igual que cualquier otro ser humano– han sido a lo largo del tiempo (relatores de su propia vida, ya sea para ellos mismos o para otros), *entrevistados*, *participantes* y *académicos* me permiten ubicar a los académicos en un espacio y tiempo acotados. Así, *entrevistados* se refiere a un momento breve de intercambio conversacional; *participantes*, a un fragmento de tiempo más largo que va desde el momento en el que accedieron colaborar con esta investigación hasta su revisión final, y *académicos*, a una faceta de varios años o décadas, dependiendo del caso.

identidad del académico mexicano, en particular (Hirsch, 2006; Limón y García, 2003). Osorio (2009: 109) revela en un estudio bibliométrico la pobreza de “conocimiento de la ES en México en sus prácticas cotidianas, desde la perspectiva de los propios actores institucionales”, carencia encontrada por García, Grediaga y Landesmann (2003) en las investigaciones mexicanas de la década de los noventa y expuesta en el estado del conocimiento elaborado para el COMIE. Este problema ya había sido detectado en un estado del conocimiento previo, donde García, Landesmann y Gil (1993: 35-36) señalan que las investigaciones en torno a los docentes universitarios adolecen de la falta de estudios de corte cultural con un panorama de “los hábitos cotidianos, familiares y sociales, los gustos, los problemas, la mentalidad” de los académicos. En este sentido, el presente estudio ofrece la oportunidad de continuar con el tema pendiente de la identidad del académico a partir de sus propias percepciones, experiencias, puntos de vista e interpretaciones.

Para esta investigación, seleccioné la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), específicamente dos entidades educativas: la Facultad del Hábitat (FH) y la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH).³ La UASLP presenta un cuadro agudo de ausencia de investigaciones sobre ella misma y sobre sus académicos. San Luis Potosí, como puede cotejarse en el último estado del conocimiento elaborado para el COMIE, no es una entidad donde se realice investigación educativa (Berteley, 2003): se desconocen múltiples elementos sobre su realidad educativa, en general, y la conformación de proyectos académicos universitarios, en particular.

En consonancia con lo anterior, una búsqueda en el Índice de Revistas de Educación Superior en Investigación Educativa (IRESIE) ofrece cuarenta y siete resultados con la frase *San Luis Potosí*. De estos artículos, publicados entre 1978

³ El 27 de junio de 2013, la CCSyH fue elevada al rango de Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Conservo el apelativo de Coordinación, ya que mi investigación se llevó a cabo por completo cuando la institución aún llevaba este nombre.

y 2012, sólo el 23 por ciento se refiere específicamente a la UASLP y ninguno de ellos trata sobre académicos.⁴

Como puede observarse, el desarrollo de investigaciones sobre académicos, en general, y de su identidad, en particular, en la UASLP no ha sido una de la prioridades de los investigadores. De esta manera, mi estudio ofrecerá un acercamiento al análisis de un sector de la población boyante, debido al crecimiento de la matrícula en educación superior (ES), del cual se *desconocen* sus trayectorias y los motivos que los han llevado a conformar y permanecer dentro de la academia.

Una de las metas de esta investigación recae en la construcción de un cuerpo de conocimiento sobre los académicos de la UASLP, por lo que la pregunta originaria de este estudio es ¿cómo construyen su identidad los académicos de la UASLP? Para dar respuesta, profundizo en los relatos contruidos por los académicos para decir(se), desde una visión retrospectiva y enmarcada en una situación conversacional conmigo durante una entrevista, quiénes son, han sido y serán. La pregunta intenta comprender qué elementos utilizan los académicos para (re)crearse a sí mismos desde su propio punto de vista y desde la percepción de los otros, cuáles estrategias han elaborado para dar sentido y coherencia a su vida, y qué momentos y *espacios biográficos*⁵ han dado paso a la reconfiguración de su identidad.

Como guía de la investigación, establecí un objetivo general: comprender los procesos elaborados por los académicos en la (re)construcción de su identidad. Éste se apoya de dos objetivos específicos:

i. Clasificar los mecanismos utilizados para la resignificación de la identidad a partir de la biografía de los académicos.

⁴ De los artículos publicados en este periodo, cuatro de ellos orientan su atención a estudiantes; dos, a evaluación de planes de estudios; uno, a seguimiento de egresados; uno, a la reforma del sistema de jubilación, uno más, al salario regulador de retiro, y los tres restantes, escritos por los mismo autores, son propuestas para construir un proyecto académico por medio del desarrollo curricular, la planeación y el diagnóstico. Estos tres artículos se publicaron entre 1991 y 1994.

⁵ Para una revisión sobre el concepto y los nuevos alcances que éste puede ofrecer, consúltase Arfuch (2002).

ii. Identificar los componentes personales y sociales interconectados en la conformación de la identidad de los académicos.

En este trabajo, decidí utilizar el vocablo *académicos* para delimitar el universo de estudio; lo cual no significa que los entrevistados coincidan a cabalidad con este término, pues las diferentes estirpes disciplinarias de los participantes intervienen en sus propias definiciones: antropología, arqueología, arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial, geografía, historia, letras y lingüística. En este estudio, ocupó la acepción *académicos* equiparada a profesorado universitario, esto es,

aquellas personas que trabajan en centros universitarios en el marco de una carrera académica compuesta de diferentes escalas o categorías sucesivas, caracterizada por unas obligaciones docentes precisas y las posibilidades de desarrollar trabajos de índole intelectual y de investigación científica. Ello deja fuera [...] aquellas personas que sólo trabajan a tiempo parcial en tareas docentes o de investigación porque tienen un trabajo principal fuera de la universidad (Pedró, 2004: 18).

La definición, sumamente restringida, deja espacio para hacer unos pequeños añadidos a partir de las circunstancias de los académicos entrevistados. En la CCSyH, entrevisté a nueve profesores de tiempo completo y tres profesoras de asignatura. A primera vista, las últimas quedarían fuera del estudio; sin embargo, ellas se dedican de tiempo completo a la docencia y la investigación. Dos de ellas, además de dar clases en la universidad, se encuentran estudiando su doctorado. Las tres son profesoras (y realizan otro tipo de actividades como la divulgación y la investigación) en otros espacios de ES. Ellas no tienen otro trabajo principal. A mi entender, son tan académicas como los profesores de tiempo completo y así las he asumido en esta investigación.

En la FH, entrevisté a ocho académicos: siete con tiempo completo y una con medio tiempo. En relación con los tiempos completos, en la FH ocurre una situación singular. Muchos profesores de asignatura tienen un contrato de cuarenta horas. En el caso de los entrevistados de esta entidad académica, tres tienen una plaza de profesores-investigadores y cinco tienen contratos de profesores de asignatura. De estos últimos, tres poseen dos tipos de contrato:

profesor de asignatura y soporte académico. En total, su contrato es de cuarenta horas. Durante esta jornada de tiempo completo, realizan las mismas actividades que un profesor investigador; pero con un salario menor. Una profesora más sólo tiene medio tiempo; pero se dedica exclusivamente a la docencia y la investigación y no posee un trabajo alterno. Aunque en el papel sean profesores de asignatura y, por tanto, queden fuera de la denominación de académicos, para mí, estos profesores también son académicos: centran su vida profesional en torno de actividades docentes, de investigación y gestión en una institución de ES.

La definición de académicos, después de todo, deja espacio para variados intersticios donde se mueven los actores educativos. Estos intersticios sólo pude conocerlos al acudir a las entidades y dialogar con algunos testigos clave. Si hubiera atendido exclusivamente a la información que solicité a la Unidad de Enlace, Transparencia e Información de la UASLP, hubiera, convencionalmente, entrevistado a los profesores investigadores de tiempo completo sin imaginar otras posibilidades.

La selección de los académicos, aunque no se ciñe a la definición *teórica*, resulta útil según la definición de identidad establecida para el estudio. Si la identidad es una narración (re)construida a lo largo del tiempo, entonces, se requiere también conocer las fases por las que un académico transita. En primer lugar, los académicos adquieren una formación en cierta disciplina y, después, se integran a la profesión académica. Ésta se alimenta de los conocimientos y las habilidades de la profesión⁶ inicial, pero los reconstituye según las expectativas y las funciones de la profesión académica. En segundo lugar, no todos llegan a la academia con un contrato de profesor investigador de tiempo completo; muchos inician con unas cuantas clases para, posteriormente, poco a poco, adquirir un medio tiempo, quizá, y, eventualmente, un tiempo completo. Incluso, en algunos casos, iniciar con unas clases se convierte en la *fuentes* de donde proviene el deseo de los académicos de ingresar a la academia. Las clases pudieron ser el

⁶ El vocablo *profesión* lo equiparo a *disciplina*. En el capítulo 5, exploro con mayor precisión ambos términos.

punto entre la profesión inicial y la profesión académica, por ende, resulta pertinente escudriñar estos intersticios.

Después de presentar brevemente el origen de la investigación, así como las características de su universo de estudio, ahora, introduzco al lector en el proceso de investigación llevado a cabo en la producción de *Caminos hacia la academia: relatos de vida, identidad y profesión*. No incluiré todas las ideas que han perfilado la investigación; sólo rescataré aquellas que le sirvan al lector para comprender cómo he *confeccionado* este estudio.

Un presupuesto básico desde el cual construí esta investigación es la idea *la identidad es una narración*, ya que articula los aspectos teóricos y metodológicos en relación con el tema de la identidad. La narración, como invención creada y recreada, conforma una parte medular del sentido construido por los individuos sobre *quiénes son*. La historia desplegada por los individuos sobre sí mismos y su devenir siempre es una narración o, al menos, una de sus tantas versiones. Cuando los individuos hablan sobre sí mismos, no sólo se describen o relatan hechos, también realizan un trabajo de autoconstrucción: una relación dinámica entre la narración y la identidad, sin aquélla, ésta no podría ser conocida o –mejor– contada. La narración se convierte en el *material*, surgido de la experiencia, que labra la identidad de los individuos (Eakin, 2008). Asimismo, esta narración se encuentra en continua reinención, ya sea por las situaciones y los contextos transitados por el individuo, ya sea por las personas a quienes relata quién es.

Comprender la identidad como una narración implica estudiarla por medio de los mecanismos más acordes. La investigación narrativa funge como *la* vía para el estudio de la identidad. Investigar deviene un proceso de construcción y reformulación permanente e impele al investigador a revisar continuamente los supuestos teóricos y los metodológicos a la luz de los hallazgos en el terreno de campo. No se trata de encajar la teoría en el estudio, sino de cuestionarla, valorarla y, si es necesario, reformularla o, aun, descartarla. La investigación narrativa se asienta en la comprensión de las experiencias de los individuos (Bamberg, 1997; Clandinin y Connelly, 2000; Freeman, 2007), y éstas pueden o

no coincidir con formulaciones teóricas, por lo que se requiere una actitud permanente de expectativa frente a los relatos de los entrevistados por parte del investigador.

En esta investigación, uno de los puntos más reformulados provino de la insistente distinción entre el componente social y el componente personal de la identidad. Una revisión somera sobre el tema llevará a cualquier investigador a percatarse de que en la arena de desarrollo científico de las ciencias sociales la escisión aún se presenta explícita o implícitamente. Muchos de los avances teóricos de la identidad provienen de la vertiente del componente social, por lo que es muy común encontrar artículos y libros con el concepto identidad acompañado de un adjetivo siempre relacionado a una categoría social: el género, la etnia, lo profesional, lo nacional, lo etario... Estos trabajos se acercan a sus universos de estudio a partir de un momento específico y desde éste lo estudian.

La jerga de los estudios sociales en identidad ha separado estos componentes en identidad social e identidad personal. El componente social se equipara a las categorías sociales (Abdelal *et al.*, 2006; Banton, 2011; Brubaker y Cooper, 2005; Deaux, 1993), las posiciones ocupadas por un individuo en la arena social y administradas, de manera consensuada, por la misma sociedad, por ejemplo, la raza, la profesión, el género. El componente personal se conforma por la autorreflexión (McAdams, 2001; Parekh, 2009), la singularidad (Grossberg, 2003), la dignidad (Fearon, 1999), la continuidad y la coherencia de la experiencia (Giddens, 2000; Perry, 2002; Rodríguez, 2003; Touraine, 2005a) y el significado propio asignado a las categorías sociales (Deaux, 1993), elementos provenientes del propio individuo, esto es, internos. Los dos componentes se retroalimentan continuamente.

Ambos componentes son socialmente contruidos, es decir, cambiantes en el tiempo, históricos, productos del pensamiento, la acción y el discurso humanos. En el marco de la investigación narrativa, los dos componentes se aprenden culturalmente por medio de relatos convencionales, fincados en la tradición de cómo contar, diseminados tanto de manera oral como escrita y

aportan modelos sobre las estructuras y las cualidades de un relato de corte biográfico.

Debido a que el interés de esta investigación recae en la comprensión de los académicos desde su posición social como profesionales insertos en una institución de educación superior; pero también como individuos singulares con motivaciones e historias de vida –construidas a lo largo del tiempo– particulares, el concepto identidad social sólo exploraba una parte de mi interés debido a dos razones: sólo se enfoca a la categoría social y, más limitado aún, a la categoría social ocupada *en un momento concreto*.

La identidad personal, por su parte, me permitía el acceso a las autorreflexiones de los académicos sobre su posición actual y sobre otras posiciones diseminadas en el tiempo; pero no me permitía rastrear cómo estas reflexiones se han visto moldeadas, definidas o influidas por el contexto, por las categorías sociales asignadas por otros a los académicos durante su vida.

El estudio de la identidad social o de la identidad personal, como convencionalmente se ha hecho en la investigación científica social, reducía los alcances de mi investigación, por lo que decidí combinar las dos identidades, como han propuesto otros autores (Stets y Burke, 2003; Taylor y Spencer, 2004); pero no sólo eso, también desintegrar las identidades a componentes menudos que, analíticamente, ofrecieran un *zoom* a la tensión entre los componentes social y personal de la identidad y, a la par, una visión panorámica sobre cómo los académicos han construido su identidad a lo largo del tiempo por medio de la integración de otros eventos de su vida no provenientes, necesariamente, de la academia.

El estudio de la identidad, además de centrar su atención en cómo los componentes social y personal se reconfiguran en los relatos de los académicos, también conjuga, por una parte, los momentos específicos que marcaron las rutas tomadas por los entrevistados y, por otra, la *suma* de todos esos momentos retrospectivamente. De esta manera, formulé dos términos para referir a cada plano de análisis temporal: la identidad sincrónica y la identidad diacrónica.

La identidad sincrónica se aboca a los momentos donde sucesos relevantes ofrecieron enclaves de construcción identitaria a los académicos. La identidad diacrónica, por su parte, alumbra ciertos contornos del pasado y ofrece nuevas significaciones a los eventos acaecidos desde una visión retrospectiva ubicada en el presente.

Como la identidad es una narración,⁷ la construcción del relato implica la selección (omisión, olvido, edición, transformación...) de ciertos hechos, su organización, distribución y presentación. Esta disposición se realiza desde un presente; pero integra y resignifica acontecimientos del pasado. Pasado y presente se forman mutuamente y crean imágenes (visualizaciones) para el futuro. La identidad, entonces, no sólo se constituye por los componentes social y personal en un tiempo específico; sino por todas las *identidades* sucesivas en el tiempo: la identidad presente (sincrónica) se retroalimenta de identidades previas y las dota de nuevos significados (diacrónica).

Al momento de entrevistar a los académicos, los encontré en ciertos momentos de sus vidas, enarbolando cierto relato identitario, reinventado por medio de una visión retrospectiva, esto es, por su identidad diacrónica. El relato recopilado cristaliza una imagen sobre quiénes son los académicos; pero, al mismo tiempo, despliega una serie de imágenes en movimiento, superpuestas, interconectadas, sucesivas correspondientes a las otras identidades que los *han habitado*. Para la investigación narrativa, el presente reelabora el pasado e ilumina ciertos vértices de la autobiografía de los individuos (Josselson, 2011).

Aunque los aspectos metodológicos devienen un *mecanismo* crucial para el análisis y las conclusiones de cualquier investigación, muchos estudios de las ciencias sociales olvidan dar detalles minuciosos sobre varios pasos de este proceso. Con el afán de sistematizar y dotar de mayor *robustez* la parte metodológica de esta investigación, el lector encontrará muchos detalles sobre el

⁷ Esta perspectiva sobre la identidad privilegia el aspecto temporal de su construcción. La narración se conforma por una serie de eventos desperdigados cronológicamente en el tiempo, por lo que los espacios no poseen la misma jerarquía. En este sentido, el lector encontrará un análisis más prolijo sobre el aspecto temporal de la identidad en detrimento del espacial.

diseño de la investigación, específicamente sobre la transcripción y la cualidad de los textos analizados. Lo anterior ofrece al lector la información necesaria para que sepa desde qué punto analizo y saco conclusiones sobre las entrevistas. Este aspecto puede considerarse una fortaleza, pues ofrece a los lectores datos de mi perspectiva como investigadora. En este sentido, la audiencia tendrá más puntos de comprensión de mis decisiones y, por lo tanto, podrá, en momentos, despojarse de sus puntos de referencia e *ingresar* a esta investigación con un nuevo enfoque.

Definitivamente, los aspectos teóricos y metodológicos resultan medulares en cualquier investigación; pero también los aspectos formales juegan su papel en el presentación de la investigación. Muchas de las decisiones teórico metodológicas me llevaron a organizar este escrito en una forma específica. En seguida, describo brevemente la conformación de los apartados de *Caminos hacia la identidad: relatos de vida, identidad y profesión. Académicos de la UASLP*.

El primer capítulo es de corte teórico; se trata, en primera instancia, de una breve revisión sobre la evolución del vocablo identidad para, después, ubicar la contienda en torno de la identidad en las ciencias sociales: sus detractores y sus defensores. Esta investigación se adscribe del lado de los defensores del estudio de la identidad, por lo que a lo largo del capítulo, de la mano de las ideas de teóricos y estudiosos del tema, defino, por una parte, mi asunción sobre el concepto identidad y, por otra, los elementos para su estudio. De esta forma, postulo las díadas de la identidad (elección/posibilidad, singularidad/universalidad, continuidad/intermitencia) y la distinción entre identidad sincrónica e identidad diacrónica. Las díadas capturan la tensión entre los componentes social y personal de la identidad, mientras que las identidades sincrónica y diacrónica resaltan diferentes momentos temporales para la (re)construcción de la identidad.

En el segundo capítulo, me enfoco en los aspectos metodológicos de la investigación. El lector encontrará puntos de enlace entre la definición de identidad establecida en el capítulo previo y la investigación narrativa. En líneas generales, establezco las características de la investigación narrativa y el método biográfico utilizado en este estudio. El método se sustenta en los relatos de vida para la

recopilación de información, por lo que, finalmente, la investigación narrativa, el método biográfico y los relatos de vida poseen un origen común, útil en la reconstrucción de los mecanismos utilizados por los individuos para la definición de su identidad.

En este capítulo, asimismo, expongo detalladamente la construcción del universo de estudio, los instrumentos utilizados y los lineamientos seguidos para la transcripción de relatos. Todos estos elementos desembocan en el apartado final del capítulo, “Qué se analiza”, donde profusamente explico cómo fueron considerados los relatos para su análisis y sus implicaciones con la definición asignada al concepto identidad. Este apartado pretende ser un eslabón entre el estudio empírico y la teoría.

Los tres capítulos restantes lo conformé a partir de una estructura particular, según los argumentos vertidos en los dos primeros capítulos sobre la identidad y su acercamiento metodológico. Son capítulos donde resuenan los eventos y las experiencias que llevaron a los académicos a decidir su profesión y su inserción en la academia. A pesar de que en todos se presentan acontecimientos de otras etapas de la vida fuera de la academia (como la niñez o la adolescencia), el lector sólo encontrará vivencias vinculadas –en mayor o menor medida– con la profesión o la academia.

El tercer capítulo ahonda en la estructura narrativa: la forma en cómo los académicos decidieron organizar, seleccionar, presentar, editar y reformular su relato. Se trata de un estudio copioso de los relatos que sólo profundiza en sus elementos estructurales y cómo éstos posibilitan el análisis de la construcción identitaria. Los elementos revisados identifican la posición asumida por los relatores en estos contextos y su relación con su construcción identitaria. El estudio de la estructura también identifica qué eventos de la vida de los académicos han sido más significativos por medio de las epifanías.

El cuarto capítulo revisa acuciosamente las diádas de la identidad y enfatiza la perspectiva retrospectiva de los relatos, por lo que las identidades sincrónica y diacrónica hacen gala. En esta parte del trabajo, reconstruyo los relatos de los académicos desde su niñez hasta el momento de la entrevista para

encontrar los dispositivos utilizados por los relatores para construir su identidad. A cada díada le corresponde cierto mecanismo de construcción. El capítulo está construido a partir de la selección de relatos específicos que alumbran estos mecanismos. Asimismo, resalto la imposibilidad de comprender profundamente la construcción identitaria de los académicos sin una revisión de su pasado remoto y cómo éste se entreteje con su presente y su futuro.

El quinto capítulo, al contrario del anterior, prioriza la identidad sincrónica de los relatores, por lo que se enfoca más en el estudio de la categoría social actual, sin olvidar los nexos de ésta con eventos pasados. El capítulo inicia con un breve contexto sobre la universidad mexicana y sobre la FH y la CCSyH. En este contexto, exploro la construcción identitaria de los académicos desde cuatro fases acotadas: elección de carrera, inserción en la academia, permanencia en la academia y planes futuros. Estas fases, estudiadas por separado según las entidades educativas, alumbran las diferencias de cada grupo de académicos a pesar de permanecer todos al mismo gremio: la profesión académica. Lo anterior se entiende no sólo desde el aspecto personal de los relatores, sino a partir de las connotaciones sociales de las profesiones iniciales de cada grupo.

En este mismo capítulo, reviso la identidad sincrónica de los relatores específicamente a partir de dos categorías sociales: la profesión y la academia, y contrasto los relatos de los académicos de la FH y la CCSyH a partir de los estereotipos sobre ser académico y ser profesional en cierta disciplina.

Antes de las conclusiones, inserto un apartado titulado “Colofón”. En él, ofrezco al lector datos relevantes sobre mi propio proceso investigativo, específicamente en relación con las entrevistas, e información biográfica para un acercamiento hacia quién organiza y presenta esta investigación.

CAPÍTULO 1

Identidad y narración

La relevancia del tema de la identidad se manifiesta en la *explosión discursiva* en diferentes campos de la ciencias sociales y humanas (Arfuch, 2005b; Du Gay, 2007; Hall, 2003; Martuccelli, 2010a). La irrupción de su tratamiento teórico y, consecuentemente, la abundancia de estudios empíricos alrededor del tema evidencian su centralidad en las sociedades actuales. A pesar de su creciente tratamiento en diversas disciplinas académicas, la identidad, en lugar de convertirse en un término elucidado y robustecido teóricamente, se multiplica, *hibridiza*, secciona y adjetiva de tal suerte que su capacidad analítica se desvanece (Abdelal *et al.*, 2006; Stryker y Burke, 2000).

Los investigadores que deciden estudiar la identidad –como es mi caso– han de tener en cuenta, por una parte, su flaqueza conceptual y analítica y, por otra, su variedad de enfoques teórico metodológicos. Para ubicar mi postura en relación con el concepto identidad y el significado asignado en mi investigación, realizaré un itinerario con cinco *paradas* acotadas:

- i. La breve revisión de la evolución histórica del término identidad a partir de textos autobiográficos estudiados profusamente por Prat (2007). Esta revisión resalta la superposición de acepciones del término en ámbitos de la investigación

social. Este empalme conlleva una encrucijada: la permanencia o abandono del concepto identidad en la comprensión de la construcción identitaria de los individuos.

ii. La identificación de los componentes social y personal de la identidad, divididos en la jerga de la investigación social como identidad social e identidad personal. El primero hace referencia, en concreto, a las categorías sociales ocupadas por los individuos durante diversas facetas de su vida. El segundo se relaciona con cierta mirada reflexiva de los individuos sobre sí mismos, sus categorías y el entorno, esto es, su autopercepción y autorreflexión.

iii. El reconocimiento de los componentes social y personal. La retroalimentación entre componentes origina tres tipos de tensiones: elección/posibilidad, singularidad/diferencia y continuidad/intermitencia. Estas tensiones las denomino *díadas de la identidad*, *material* teórico para la construcción de mi estudio sobre los académicos.

iv. La ponderación del papel de la subjetividad en la conexión entre las *díadas de la identidad* y su relevancia en la creación textual de la identidad. En este sentido, la identidad, como fenómeno textual, emerge de la narración hecha de los individuos sobre ellos mismos.

v. La identificación de dos temporalidades en la reconstrucción narrativa de las identidades en cierto momento biográfico. Por un lado, la identidad sincrónica refiere a las categorías sociales ocupadas por un individuo en un tiempo específico. Por otro, la identidad diacrónica posibilita todas las identidades sucesivas en el tiempo, se retroalimenta de ellas y dota de nuevos significados a la identidad presente.

Las *paradas* constituyen la construcción teórica que, en compañía –y siempre de la mano– de otros expertos sobre el tema, he realizado en torno del tema de la identidad y, por ende, fungirán como referentes durante el estudio empírico de la construcción identitaria de los académicos de la UASLP.

1. 1. Identidad, un breve recorrido histórico

En este apartado, examinaré algunas posturas teóricas sobre la identidad desde una perspectiva contemporánea,⁸ que considera la identidad como un proceso; sin embargo, a lo largo de la historia, el concepto identidad ha sufrido modificaciones según la época y, por lo tanto, el carácter procesal del término, que actualmente posee una fuerte aceptación en las ciencias sociales, no siempre ha prevalecido. Para realizar un breve recorrido histórico sobre la evolución del vocablo identidad, recurro a la amplia revisión diacrónica de autobiografías realizada por Prat (2007) quien explora exhaustivamente el cambio de significado de la noción identidad, por lo menos desde la visión de la sociedad occidental.

Identidad a lo largo del tiempo

Tras una exploración de variadas autobiografías pertenecientes a diferentes momentos históricos, Prat (2007) descubrió que los relatos sobre sí mismos hechos por gente de determinadas épocas obedecen a ciertas *concepciones del yo* dominantes:⁹ la providencial, la individualista y la contextual. La *concepción providencial* funda sus raíces en una perspectiva religiosa y recurre al llamado

⁸ El concepto identidad, a pesar de lo que pueda suponerse, es de reciente uso en las ciencias sociales: su difusión se realizó durante los años sesenta en Estados Unidos. Una exposición sobre su origen y divulgación la ofrece Gleason (1983). Según el autor, *identidad* se popularizó en Estados Unidos en la década de los cincuenta del siglo pasado, gracias a los trabajos de Erik Erikson, cuyas raíces se asientan en los estudios sobre el carácter nacional, específicamente de los estadounidenses.

⁹ Bauman (2003: 48, 53) en “De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad” ofrece su propia versión de los sentidos de *identidad* a lo largo del tiempo. El sociólogo elabora dos figuras para explicar los cambios sufridos en la construcción de identidades: el peregrino y el jugador. El peregrino tiene una dirección: camina *hacia*. Su trayectoria se convierte en un progreso *hacia*. El peregrino tiene como meta hallar sentido a todo su andar, esto es, su identidad. En este proceso, la identidad se decidía de antemano y, por consiguiente, se construía sistemáticamente, paso a paso: “los constructores de identidad tienen la certeza de que sus huellas quedan grabadas para siempre”. Por el contrario, el jugador segmenta una partida en juegos cortos. La trayectoria de vida es una serie de episodios: el camino no es continuo, sino fragmentado y esquivo al compromiso. Cada episodio, autónomo, no requiere del pasado ni del futuro. La identidad se enmarca en un presente continuo que pareciera susurrarle a los individuos: “quiera lo que quisiere, trate de conseguirlo ya, porque es imposible saber si la gratificación que busca hoy seguirá siendo gratificante mañana”.

divino: el individuo escucha el llamado y se convierte en un seguidor de los preceptos de Dios. En esta concepción del yo, el individuo desaparece: sólo por medio de la anulación de sus necesidades y sus pensamientos puede emular la vida de Cristo. Las autobiografías de santos evidencian este tipo de concepción providencial.

Con el paso del tiempo, ya en los inicios de la modernidad, la concepción providencial comienza a perder terreno con el tránsito entre el *Ser* (esencia, indivisibilidad y perdurabilidad) y el *ser*, una nueva imagen donde los individuos se perciben en continua sucesión. Este cambio de perspectiva da paso a la *concepción individualista* del yo que, al contrario de la anterior, valora la individualidad, el deseo, la voluntad de ser lo que se quiera ser y la capacidad humana de forjar un destino propio.

En esta concepción, el individuo se convierte en protagonista: dueño de su propia vida, el destino depende fundamentalmente de él mismo. Se trata de una visión donde la construcción de sí mismo prepondera, por lo que las autobiografías presentarán a individuos con una vida exitosa a pesar de las pocas posibilidades ofrecidas por su entorno. Estos relatos resaltan a individuos singulares y excepcionales.

La *concepción contextual* del yo se vincula con el surgimiento de la antropología y la sociología como disciplinas interesadas en los individuos anónimos, sin voz y sin rostro, supeditados a los sistemas sociales y económicos. Los investigadores sociales se acercan a estos individuos para acceder a sus historias no tanto para sobresaltar la singularidad de sus relatos, “sino para descubrir los cimientos, las bases sociales y culturales que constituyen la esencia del modelo según el cual *uno es [...] aquello que le ha tocado ser según el contexto en el que ha nacido*” (Prat, 2007: 201).

Las tres anteriores concepciones del yo moldean la acepción de *identidad*: reflejan cómo se han percibido los individuos a lo largo del tiempo y qué elementos han utilizado para explicarse quiénes son y qué caminos han tomado para recorrer sus propias vidas. Para cada concepción del yo, Prat (2007) ofrece una definición de identidad. Así, para la concepción providencial, la identidad se equipara a una

esencia; para la individual, a una ficción, y para la contextual, la identidad es una construcción.¹⁰

a) Identidad como esencia. En una primera instancia, esta definición se enmarca en la concepción providencial del yo donde los individuos creían en un núcleo de identidad otorgado por Dios que los acompañaba desde su nacimiento hasta después de su muerte. La identidad como esencia defiende un origen común, un contenido auténtico, monolítico e irrepetible. Esta identidad sobrepasa los roles y las adscripciones sociales y se convierte en un elemento invariable a lo largo del tiempo.¹¹

La identidad como esencia es una acepción desdeñada por los científicos sociales (Hall, 1990); pero domina en la inmensa mayoría de la gente. Aún prevalece la idea: “yo soy yo y soy distinto de todos los demás”.

b) Identidad como ficción. Esta definición se aleja de la inmutabilidad de la identidad como esencia y se adhiere más a la idea de devenir: los individuos se (re)hacen continuamente. La identidad como ficción enfatiza la voluntad y el deseo de los individuos por llegar a ser quienes quieren ser, influida por la concepción del yo individualista. Resalta el protagonismo de los individuos ante contextos adversos y equipara al hombre a su propio relato de vida: los individuos se

¹⁰ Una clasificación similar la perfila Zubimendi (2003): identidad como esencia, como proceso y como identificación. La identidad como esencia enfatiza la creencia de un núcleo de identidad, una fijeza desde el nacimiento hasta la muerte –y más allá–: Dios dotó a los individuos con un alma, su esencia. Con la secularización, la identidad como proceso gana aceptación. El individuo se autoproduce por medio de sus recuerdos y, durante su vida, tiene la posibilidad de labrarse un destino, a pesar de los azares. En este sentido, la identidad como proceso implica una continuidad y una unidad. La identidad como identificación muestra a los individuos insertos en sociedades fragmentadas donde la identidad se multiplica en un conjunto de máscaras y se diluye entre los deseos de los otros. La identidad de los individuos se difumina en la identificación y se constituye en un reflejo: la interiorización de imágenes que los otros proveen sobre los individuos mismos.

¹¹ La identidad como esencia ha sido desdeñada por científicos sociales; sin embargo, Ohnuki-Tierney (2001), por caso, en su estudio histórico sobre el concepto de cultura equipara la identidad con un ente primordial y puro, carente de elementos externos; al contrario de la identidad, la cultura posee un carácter procesal, intersectado por aspectos globales y locales. En los últimos años, la identidad como esencia, despojada de sus elementos divinos y centrada más en esa cualidad *primordial*, se ha enriquecido con descubrimientos provenientes de las investigaciones científicas. Por ejemplo, los genes trascienden y determinan a los individuos y los dotan de características particulares perdurables, incluso más allá de su propia existencia.

autoproducen y buscan ser *ellos mismos* por medio de sus propios esfuerzos y su voluntad creadora. Asimismo, considera que la identidad, como fenómeno objetivo, no existe. Si carece de presencia en la *realidad*, entonces la identidad sólo es una invención textual, una representación del mundo *real*, una ficción creada por el individuo cuando relata quién ha sido, ya sea para él mismo o para una audiencia. La vida contada posee un referente en la *realidad*; pero se concatena por medio de estructuras narrativas específicas y, por ende, posee una naturaleza textual, ficcional: la reinvenición del individuo por medio de su relato.

c) Identidad como construcción. La definición de identidad como construcción considera la identidad como el resultado relacional entre el individuo y la sociedad donde vive. El individuo nace dentro de una familia, en una comunidad específica. Los aspectos sociales y culturales influyen en el individuo y éste deduce y aprende normas y convenciones por medio de la socialización. La construcción de la *realidad* resulta una coproducción donde interviene el individuo, los otros y el contexto sociocultural (Berger y Luckmann, 1986). En esta perspectiva, los individuos se *reducen* a lo que su contexto les permite ser.

Después de una ardua revisión de autobiografías, Prat (2007) concluye su estudio y asevera: en la época actual, las definiciones sobre identidad rastreadas en su estudio coexisten y sus límites son difusos. Según el autor, en las sociedades actuales, los individuos pueden creer, en veces, que su identidad

- i. se encierra en un núcleo auténtico e inmutable,
- ii. se construye por medio de su relato sobre quiénes son y cómo han llegado a cierto punto de sus vidas por medio de sus méritos y hazañas, o
- iii. se determina por factores socioeconómicos y culturales fuera de su control y definitorios de sus rutas dentro de los escalamientos sociales.

Para Prat (2007), la identidad se forma por la imbricación de estas tres perspectivas: esencia, ficción y construcción. Este cierre del trabajo llama la atención, ya que el autor, al inicio de su disertación, reflexiona sobre cómo el concepto identidad se ha convertido en una categoría de análisis multipropósito, útil para explicar cualquier fenómeno social. Justo la *versatilidad* y lo *camaleónico* del término son el talón de Aquiles de la identidad y, para algunos teóricos, estas

variaciones develan su ineficacia conceptual en análisis sociales sobre cómo los individuos se responden a la eterna pregunta “¿quién soy?” (Brubaker y Cooper, 2005; Hall, 2003; Touraine, 2005a).

La encrucijada de la identidad

Si el estudio histórico elaborado por Prat (2007) devela la vaguedad del concepto identidad, otro tipo de clasificaciones¹² han contribuido a su agotamiento analítico: a final de cuentas, la identidad es un término multidimensional, mutante y, al mismo tiempo, estable y singular.

Este entrecruzamiento de perspectivas pareciera indicar una trabazón en el tratamiento de la identidad: la multiplicidad de rutas interconectadas y tupidas

¹² Pienso en dos casos concretos basados en la producción científica social relacionada con la identidad: por un lado, en la clasificación realizada por Hall (1990); por otro, en la categorización de Grossberg (1993) sobre las lógicas de la identidad. La clasificación de Hall ubica los estudios de la identidad en dos modelos de producción opuestos e irreconciliables. De un lado, un modelo –que se podría nombrar de identidad auténtica– defiende un origen primordial y común, un contenido auténtico, invariable a lo largo del tiempo. Del otro, un modelo –de identidad relacional– contradice la existencia de identidades originadas en experiencias universalmente compartidas y sostiene el carácter procesal e inacabado de las identidades. El primer modelo clama una identidad nuclear, estable y siempre idéntica a sí misma, mientras que el segundo estipula un carácter relacional basado en las diferencias y la multiplicidad social. La categorización de Grossberg identifica tres lógicas: la temporalidad, la individualidad y la diferencia. La primera lógica supone una continuidad temporal enmarcada en un contexto sociocultural donde pulula información acerca de los posibles modos de vida. Así, la identidad puede equipararse a una biografía. La lógica de la individualidad considera a la identidad discontinua y carente de unidad por lo que no puede asumirse como una biografía; asimismo, enfatiza su carácter electivo: los individuos no sólo buscan una meta, sino persiguen todos los fines posibles. La tercera lógica comprende la identidad como un proceso subjetivo utilizado por los individuos para determinar su diferencia en relación con los demás. Este fenómeno, conocido como *de reflejo*, valora el reconocimiento como una pieza fundamental en la constitución de identidades: la definición hecha por otros sobre el individuo funge como guía de su comportamiento, sus expectativas y su concepción de sí mismo. Tanto los modelos de producción de identidad (Hall, 1990) como las lógicas (Grossberg, 1993) confluyen en un solo propósito: comprender qué es la identidad; pero, a la par, develan la ambigüedad, la multiplicidad y el sinfín de interpretaciones adquirido por este vocablo en la investigación social. El problema con estas categorizaciones recae en su evidente contradicción: al final, por ejemplo, la lógica de la temporalidad puede ser estudiada en cualquier modelo de producción aunque esto sea disonante (Berger, Berger y Kellner, 1974; Giddens, 2000) o la lógica de la individualidad puede ser vista como una búsqueda irresponsable de identidades (Bauman, 2007a) o un derecho de los individuos para elegir qué valor asignarle a cada etapa de su vida (Parekh, 2009).

ocasiona la imposibilidad de montar nuevas vías. Este fenómeno ha sido anotado por varios teóricos (Bizberg, 1989; Giménez, 2002; Peck, 2004; Yuval-Davis, 2010) y ha sido motivo de una polarización de soluciones, con sus respectivos matices. Desde una postura radical, los detractores sugieren desterrar el concepto identidad del vocabulario científico y, desde una postura conciliadora, los defensores abogan por su supervivencia a costa de su clarificación. Los primeros argumentan su inutilidad analítica y apresuran su destierro y reemplazo por otro que otorgue más luz y sentido a los fenómenos que la noción identidad pretende asir. Los segundos, por su parte, promueven no abandonarlo para, mejor, someterlo a *borradura*: aceptar la ineficacia de su forma originaria; pero reconstruirla para aportar acercamientos analíticos fructíferos.¹³

Abandono de la identidad

Unos de los más convencidos detractores del término identidad y quienes han logrado diseminar esta postura dentro de cierto segmento de los científicos sociales son Brubaker y Cooper (2005), quienes no consideran *identidad* como un término imprescindible y, de hecho, lo desechan por su inutilidad analítica.

Brubaker y Cooper (2005) enlistan cinco diferentes usos de la noción identidad tanto en el campo conceptual como en el analítico y descubren que no sólo son heterogéneos, sino, incluso, notoriamente contradictorios.¹⁴ El mayor inconveniente vislumbrado por estos autores estriba en el deseo de los investigadores de utilizar el término identidad para analizar todas las identificaciones y las afiliaciones, las formas de pertenencia, experiencia y conexión, los procesos y las permanencias, las igualdades y las diferencias. Este anhelo de encontrar un término *multipropósito* origina, sin lugar a dudas, la

¹³ Derrida (2004: 39) describe este procedimiento como tachar el concepto para sobreescribirlo: "By means of this double, and precisely stratified, dislodged and dislodging, writing, we must also mark the interval between inversion, which brings low what was high, and the irruptive emergence of a new 'concept', a concept that can no longer be, and never could be, included in the previous regime".

¹⁴ De los cinco usos del concepto identidad, por ejemplo, dos subrayan su *igualdad fundamental* a través del tiempo y otros dos rechazan esta igualdad tajantemente.

creación de un concepto romo e inespecífico. Más que desambiguar el concepto identidad, Brubaker y Cooper (2005) sugieren utilizar otros más acotados, menos confusos y de mayor utilidad. En este orden de ideas, los autores plantean términos alternativos: identificación, autocomprensión y la tríada de conceptos comunidad, conexión y grupalidad.

Los anteriores términos –mencionan los autores– cumplen un mejor desempeño para el análisis social. La *identificación* carece de la cosificación que, en ocasiones, acompaña al término identidad, pues implica un proceso elaborado por los propios individuos según ciertas circunstancias y locaciones y no una esencia o condición. Asimismo, de este término se desprende el concepto autoidentificación: interacción entre la identificación externa (la categoría asignada de manera externa al individuo) y la propia identificación (identidad como construcción). Estos dos tipos de identificación pueden no coincidir, es decir, se puede categorizar a un individuo como abogado; pero este mismo individuo se identifica más con otra categoría social, por ejemplo, homosexual. La riqueza analítica de este concepto sustituto del vocablo identidad proviene del descubrimiento del proceso de identificación generado en los individuos: comprender desde qué posición se autoperciben y cómo elaboran este proceso.

La *autocomprensión* entraña “la concepción que se tiene de quién es uno, de su propia localización en el espacio social y de cómo [...] uno está preparado para actuar” (Brubaker y Cooper, 2005: 196). La autocomprensión se sujeta a la variación temporal y de los individuos; pero también puede entenderse como un elemento de estabilidad.

La tríada de nociones *comunidad*, *conexión* y *grupalidad* propicia mayor esclarecimiento sobre lo que algunos investigadores quieren decir con el término identidad. La primera noción implica la idea de compartir con otros individuos rasgos comunes y la segunda, el establecimiento de lazos entre los individuos para la acción colectiva. Comunidad y conexión originan un sentimiento de pertenencia y, juntos, generan grupalidad: la sensación de pertenecer a un grupo específico.

Cada término anteriormente expuesto pretende dar respuesta a los diversos fenómenos sociales centralizados en el concepto identidad y, por lo tanto, a juicio de Brubaker y Cooper (2005), cada uno aporta mayor claridad, comprensión y alcance en los estudios sociales.

En esta misma idea de renuncia a la noción identidad; pero no desde un horizonte de clarificación conceptual ni con ánimo de hacer un llamado a los teóricos e investigadores a una revisión terminológica, Touraine (2005a:130) asienta su reflexión sociológica, expuesta en *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, lejos de la identidad: “No sitúo mi reflexión en el universo de la identidad, y esa palabra me produce más temor que atracción”. Este temor emana del peligro intrínseco del concepto de defender el derecho a la diferencia, el comunitarismo homogeneizante. Para este sociólogo, la construcción de una vida, proyecto vital basado en la singularidad del relato forjado por el individuo sobre sí mismo, no puede ser una búsqueda de identidad ni la identidad misma. Así, Touraine (2000) trae a escena al autor de ese relato, el sujeto, quien no puede equivaler a la identidad.

Si bien las voces que claman el abandono del vocablo identidad no han encontrado férreos seguidores, sus razonamientos sí han originado un desequilibrio y un fuerte cuestionamiento sobre la permanencia del concepto en los avances teóricos sociales. Dentro de esta línea, se encuentran muchas propuestas para cimentar la validez analítica del concepto identidad.

Permanencia de la identidad

Varios investigadores sociales coinciden en la utilidad del término identidad; pero, también, en su *depuración* (Abdelal *et al.*, 2006) para evitar que la identidad, como critican Brubaker y Cooper (2005), sirva para explicar *todo*.

Entre los autores precursores de la denuncia de la falta de rigurosidad científica del término identidad se encuentra Dubet (1989). El sociólogo critica las definiciones de este concepto desperdigadas en un sinfín de estudios porque – considera– han destruido su utilidad científica y propone conservar el término,

pero a costa de su clarificación. Para el autor, eliminar *identidad* del vocabulario científico no desaparecerá sus problemas de conceptualización, por lo que la ambigüedad de la noción debe guiar a los teóricos e investigadores a nuevas rutas de clarificación para originar una sociología de la identidad capaz de mostrar cómo se articula y organiza.

En este mismo tenor, Yuval-Davis (2010)¹⁵ considera que el concepto identidad es –aún– relevante y útil, siempre y cuando se mantenga dentro de los límites de una definición clara y específica; asimismo, arguye que las distintas teorías de la identidad surgidas de diversidad de áreas del conocimiento, paradigmas y tradiciones más que restarle fortaleza al término lo validan si se clarifican los límites de los contextos sociales específicos donde se utiliza.

Si bien el vocablo identidad se encuentra sumergido en una miríada de perspectivas y *utilidades empíricas*, coincido con los autores que abogan por su permanencia en las ciencias sociales. Indudablemente, *identidad* le ha otorgado una producción científica invaluable a las ciencias sociales. A pesar de su innegable relevancia, el concepto ha de ser trabajado con una actitud precavida debido a su amplitud de significados y, sobre todo, porque no hay manera neutral e imparcial de definirlo (De Fina, 2003).

Sin lugar a dudas, el concepto identidad resulta relevante para explorar los vínculos establecidos entre un individuo y su entorno, esto es, cierto lugar y cierta época, en condiciones socioculturales específicas. El contexto ofrece puntos de identificación; pero el individuo subjetivará estos datos y les asignará cierto valor según el momento vital que atraviese. La identidad, entonces, alumbrando no sólo el contorno social de los individuos, sino, también, y de manera imbricada, su contorno personal.

En esta tesitura, Fearon (1999) ofrece un argumento singular para no desterrar *identidad* de la investigación social. Este autor también realiza un exhaustivo recorrido por los significados asignados por los investigadores sociales

¹⁵ Nótese el tiempo transcurrido entre la postura compartida entre esta autora y Dubet (1989): más de veinte años. Tiempo en el que esta discusión ha seguido como parte de la contienda teórica.

al concepto. Después de revisar definiciones diseminadas en diferentes estudios, patentiza diferencias cuyo origen proviene de la estirpe académica de los investigadores y de la cual se desprende cierta convención para tratar de *capturar* la noción identidad. Entre tanta diversidad conceptual, las acepciones contienen una idea común: la percepción de reconocimiento experimentada por los individuos. Entonces, el autor sostiene: la identidad es *relacional*, surge dentro de una comunidad que genera expectativas, definiciones, funciones sobre los individuos. Éstos reconocen estas ideas sobre ellos mismos y las subjetivan para darles un sentido particular.

Fearon (1999) también ordena los elementos recurrentes de los significados del concepto. Su clasificación engloba dos elementos cruciales: categoría social y dignidad.¹⁶ Ambos ofrecen más claridad que el concepto identidad; sin embargo, no hay ninguna buena razón para desaparecer éste a favor de aquéllos, de mayor especificidad y concreción. ¿Pero cuál es el razonamiento ofrecido por el autor para llegar a esta resolución? La respuesta radica en la capacidad del término identidad para *atar* las categorías sociales con la dignidad para hacer una *sugerente conexión* entre lo social y lo personal que cada noción, aisladamente, no posibilita. Así, la identidad aglutina las categorías sociales como construcciones sociales y la reflexiones de los individuos sobre ellos mismos como singulares, valiosos y únicos en relación con los demás y con las categorías sociales a las que se adscriben.

La defensa de la permanencia del término identidad en el vocabulario de las ciencias sociales hecha por Fearon (1999) conviene con posturas recientes que le exigen al término no atomizar a los individuos a categorías sociales, sino profundizar en la propia mirada de los individuos sobre ellos mismos, sobre quiénes son (Azmitia, Syed y Radmacher, 2008; Parsell, 2010). Al conjugar lo

¹⁶ Sobre este término, el autor menciona: “[...] one side of ‘identity’ serves as a recently devised substitute for ‘dignity’, ‘pride’, ‘status’, ‘honor’, self-respect’, and so on. This observation helps solve the puzzle of how it is we can take the concept completely for granted as a centrally important and powerful motivator of human action, while great social thinkers of the past never referred to ‘identity’ (as such) at all. They did refer to the importance of dignity, pride, status, and honor as things that people desire, often fervently” (Fearon, 1999: 32).

social y lo personal, se posibilita un acercamiento a cómo los procesos sociales, fuera del control de los individuos, *moldean* componentes profundamente personales de los individuos.

1. 2. Identidad, sus componentes

En el debate del papel del concepto identidad en la investigación social, yo opto por la permanencia del término. Su continuación en las investigaciones no debe limitarse a un problema de definición. Siempre habrá novedosas maneras de concebir la identidad, conforme las sociedades avancen y según las tradiciones teóricas y los estudios empíricos se desarrollen. La identidad seguirá siendo un término escurridizo, mutante y multifuncional. Ante tal panorama, su riqueza estriba en la comprensión de cómo los individuos resuelven la pregunta “¿Quién soy yo?”

La anterior pregunta no sólo se aboca a la percepción subjetiva de los individuos, sino al papel de su contexto sociocultural en esta percepción. La identidad debe ir más allá de la simple categorización de cualidades y atributos compartidos por los individuos y ha de *hurgar* en sus definiciones, reflexiones, motivaciones y puntos de vista. En otras palabras, la identidad debe abrirse paso hacia el estudio de la intersección entre lo social y lo personal.

Para la construcción teórica¹⁷ de este trabajo, me adscribo al planteamiento de la identidad conformada por dos componentes: el social y el

¹⁷ Como percibirá el lector en el resto del trabajo, la teoría de la identidad desarrollada por Burke y Stets guía mi pensamiento. Esta teoría se afianza específicamente en el interaccionismo simbólico y, más que partir de los argumentos elaborados por un teórico —o teóricos—, se basa en el testeo acumulativo y la construcción sistemática de teoría según sus investigaciones empíricas. En líneas generales, esta teoría de la identidad contempla las múltiples posiciones ocupadas por los individuos en la sociedad a lo largo del tiempo, es decir, sus categorías sociales. A cada categoría social le corresponde una identidad, por lo que un mismo individuo tendrá múltiples identidades coexistentes. El objetivo de la teoría de la identidad busca explicar a) el sentido de los individuos sobre sus identidades, b) cómo se interrelacionan estas identidades y c) cómo sus identidades influyen en sus decisiones, comportamientos y percepciones. La teoría desarrollada por Burke y Stets contempla la identidad como un espacio donde lo social y lo personal se encuentra *atado* y donde el individuo y la sociedad se influyen mutuamente. Asimismo, esta teoría pondera el papel de la subjetividad y el lenguaje en la construcción de la identidad, pues considera

personal¹⁸ (Burke y Stets, 2009; Stryker y Burke, 2000). Cada vez, con mayor frecuencia, se realizan estudios sobre la identidad donde, además usar categorías sociales, debido a su utilidad clasificatoria, se ocupan las percepciones y los juicios de los individuos para comprender el entramado de las experiencias social y personal. A continuación, profundizo en cada uno de los componentes de la identidad.

Componente social

El componente social de la identidad¹⁹ concibe a los individuos inmersos en una amplia gama de relaciones, ocupaciones, organizaciones, grupos, comunidades, afiliaciones, apegos... y, por ende, se identifican y son identificados por otros con alguno de estos elementos. El rango ofrecido por esta variedad de componentes origina múltiples formas de clasificación ilimitadas basadas, sencillamente, en cualquier característica humana: color, creencia, tamaño, género, relación, peso, lengua, ocupación... Cada una de estas combinaciones puede ser la base para categorizar a los individuos: los identifican y definen con cierto tipo de atributos

que el comportamiento social sólo puede estudiarse a partir de las definiciones e interpretaciones hechas por los individuos sobre sí mismos y su entorno.

¹⁸ William James (1890/1981), en un trabajo publicado a finales del siglo XIX, fue el primero en teorizar sobre dos elementos distintos, pero constitutivos de la identidad: lo personal y lo social. Desde entonces, esta distinción se ha mantenido implícita a pesar de la atención en uno u otro componente de los investigadores.

¹⁹ En la jerga social, este componente es ampliamente reconocido como *identidad social*. Su corriente más influyente en las ciencias sociales y humanas la representa la teoría de la identidad social desarrollada por Tajfel (1974, 1981) quien ha propuesto la distinción entre la identidad social y la personal y centrado sus estudios exclusivamente en el autoconcepto de los individuos derivado de su pertenencia a ciertos grupos sociales, es decir, el papel de la afiliación en la definición de ellos mismos como miembros (Tajfel, 1981). La teoría, en lugar de estudiar los procesos por los cuales un individuo se piensa en términos de atributos únicos y busca fines personales, explora la asunción de similitudes intragrupalas, diferencias intergrupales y el logro de metas afines. El concepto de identidad social se asemeja bastante al de categoría social. De ahora en adelante, cuando mencione componente social de la identidad o identidad social me referiré a las categorías sociales.

que obedecen a expectativas y normas determinadas, cambiantes a lo largo del tiempo.²⁰

La etiqueta que rotula a un grupo de individuos con características afines y que se utiliza indistintamente tanto por el propio grupo como por otros –como las categorías sociales *trabajadores*, *educadoras*, *católicos*, *homosexuales*, *madres*, *ciudadanos*– equivale al componente social de la identidad en la mayoría de las investigaciones empíricas y en las disertaciones teóricas sobre el tema (Fearon, 1999; Parekh, 2009).

Las categorías sociales funcionan como un mecanismo disciplinario. Cada sociedad contiene un sistema articulado de categorías sociales y cada una de ellas se enmarca por valores normativos definidos, se refuerza con sanciones y privilegios formales e informales. En este sentido, las categorías sociales representan un conjunto de normatividades legitimadas por las estructuras sociales y sustentadas por creencias generalizadas.

Existen diversas formas para codificar las categorías sociales tanto en el sentido común como en los discursos políticos, académicos y científicos. Dos de las formas más típicas de este proceso son la adscripción y la identificación (Appiah, 2007):

a) Los criterios de adscripción se comparten por la mayoría de los miembros de la sociedad y se refieren a los rasgos comunes que permiten a los individuos reconocer a alguien en específico como miembro de un grupo particular. Generalmente, los estereotipos funcionan como guías para la categorización.

b) El proceso de identificación implica la internalización de criterios de adscripción, es decir, el individuo se piensa a sí mismo y actúa en función de su categoría social. Los patrones de conducta de cierta categoría social justifican las acciones de los individuos: la sociedad espera que cierto individuo, por pertenecer a determinado grupo, responda de la manera establecida para ese grupo de individuos.

²⁰ Para un estudio sobre la génesis y transformación de las categorías sociales y su significado, en específico de etnia, raza y nacionalidad, véase Banton (2011).

Las categorías sociales ayudan a los individuos a mantener, asignar y comprender *su lugar* en la sociedad (Tiliopoulos y McVittie, 2010). Esta situación, Appiah (2007: 121) la nombra *paradigma de la identidad social*: “Cuando una clasificación de personas como L se asocia a una *concepción social* de los L, y algunas personas se *identifican* como L y son a veces *tratadas como* L [esta situación puede] determinar sus éxitos y sus fracasos en el transcurso de la vida”. Con este paradigma se ilustra la fuerza y el poder de las categorías sociales en los individuos: cómo determinan y moldean sus actos, pensamientos, aspiraciones en relación con ellos mismos y los demás.

Atribuir a un individuo cierta categoría permite una serie de inferencias no sólo de sus cualidades, sino de las características de su grupo de pertenencia, y origina una percepción de las categorías sociales como invariables y atemporales.²¹ Lo anterior lleva a entender las categorías sociales como la simplificación de la complejidad social (Mahalingam, 2003).

El esencialismo, quizá, es el mayor *estorbo* de las categorías sociales: los rasgos estipulados de manera externa sobre los individuos y sus grupos se convierten en estereotipos y etiquetas. Si los miembros de un grupo comparten una misma estructura, subyacente y profunda, tanto en el nivel de la apariencia como en el de la creencia, se impone una serie de elementos constitutivos de su *esencia* (Estrada, Oyarzún e Yzerbyt, 2007). A pesar de que, actualmente, en ámbitos académicos y científicos resulta imposible hablar de *esencias* inherentes, los individuos siguen creyendo en su existencia²² (Prentice y Miller, 2006).

²¹ Algunos estudios han demostrado que ciertas categorías sociales se esencializan: se perciben como propiedades rígidas, enraizadas e inmutables que determinan a los individuos y sus grupos de pertenencia. El género, por caso, es la categoría más esencializada (Slepian *et al.*, 2011).

²² Aunque el discurso académico ha tratado de eliminar las esencias como núcleo fundamental constitutivo de los individuos, éstos, cuando realizan juicios o asignan atributos a los grupos sociales, basan sus explicaciones en elementos esencialistas (Pereira, Estramiana y Schweiger, 2010), ya que, como señalan Medin y Ortony (1989), los seres humanos son eminentemente seres esencializadores. En los medios de comunicación y en las conversaciones casuales de todos los días, aún se evidencia un fuerte arraigo de la idea de una esencia intrínseca a los seres humanos, inherente y fundamental. Por citar un ejemplo reciente, Roger Cohen, un prestigioso periodista británico, en *The Opinion Pages* de *The New York Times* disertó sobre el

Las categorías sociales prescinden de la parte subjetiva de los individuos, por lo que los atributos y las cualidades inventariados de manera externa por los investigadores, posiblemente, no coincidan con la definición hecha por los individuos sobre sí mismos (Giménez, 1996). Un ejemplo de este traslape lo ofrece Parsell (2010) en su estudio sobre *homeless*, donde concluye que la *homeless identity* difundida por la academia en diversas investigaciones, no deviene una parte constitutiva de estos individuos. En su investigación, cada participante del estudio se refirió a su calidad de *homeless*; pero no como una parte central de sus vidas ni de sus autodefiniciones. Lo mismo ocurre cuando se habla en términos raza, ocupación, etnia, profesión. Lo anterior revela que cada categoría social enmarca ciertos contornos con distintos grados de relevancia que los individuos clasifican y comprenden desde diferentes puntos de vista.

La reducción a una sola afiliación social coarta el razonamiento de elecciones y opciones asequibles a los individuos dentro del mundo social. Sen (2009) considera que el establecimiento de una categoría social como relevante en la comprensión y la actuación de los individuos va en detrimento de otros aspectos sustanciales con los cuales pueden sentirse más identificados.

Hasta este momento de la exposición, se coligen varios puntos medulares sobre el componente social de la identidad:

i. Cuando la identidad se define desde aspectos sociales, donde rasgos comunes gobiernan las conductas e identificaciones, los individuos se despersonalizan en la adopción de su categoría social y se perciben como, paradójicamente, la personificación de las características de un grupo más que como individuos independientes (Turner, 1985: *apud* Davis, 2007).

papel de la tecnología en la vida diaria y el problema de compartir en exceso en las redes sociales. Su artículo termina de la siguiente manera: "Somewhere deep inside everyone is the thing that makes them tick. The thing is it is often well hidden. The psyche builds layers of protection around people's most vulnerable traits, which may be closely linked to their precious essence. Social media build layers of distraction from that essence" (Cohen, 2012). Este cierre insiste en la existencia de un núcleo primigenio *dentro* de los seres humanos que, incluso, puede estar oculto, pero que, de cualquier forma, existe.

ii. Debido a la posición generalizada de que los individuos se ubican en distintas categorías sociales, se requiere enfatizar las elecciones de los individuos (Aguiar *et al.*, 2010) y evitar percibirlos como *encarnaciones* irreflexivas de una categoría social.

iii. Revelar al observador que las categorías sociales poseen distinto peso en la conformación, autopercepción y toma de decisiones abre una brecha hacia la parte subjetiva de los individuos. Algunos individuos percibirán cierta categoría social como algo completamente suyo, con la que sienten un gran apego, mientras otros, la entenderán como un papel social más que han de cumplir.

La identificación de estos tres puntos permitirá a los estudios sobre la identidad ganar complejidad y apreciar la valoración asignada por los individuos a cada una de sus categorías sociales. Traer a primer plano esta distinción del componente social de la identidad social respeta las formas de apropiación del universo social hecha por los individuos y hace justicia a sus propias percepciones.

Las categorías sociales presentan fortaleza conceptual para esclarecer las conductas y los comportamientos de los individuos en la arena social, así como en la comprensión de patrones de identificación y ordenamiento; sin embargo, descartan otros aspectos subjetivos. Asimismo, las categorías sociales no contemplan la capacidad de reflexión de los individuos en la búsqueda de una singularidad que, a la par, los dote de características propias y los haga pertenecer a cierto grupo, en otras palabras, no dan respuesta a por qué algunos individuos, a pesar de pertenecer y sentirse miembros de un grupo, *intencionalmente* evaden una total identificación para crear una singularidad en relación con los demás miembros.

Componente personal

¿En qué medida, y por medio de qué mecanismo, los individuos se sienten identificados –o no– con los atributos diseminados en sus *impuestas* categorías sociales? ¿Las expectativas sociales guían sus conductas o algún componente

intrínseco los hace comportarse de cierta forma? Las respuestas a estas preguntas pueden hallarse por medio del estudio del componente personal de la identidad.

Los individuos crecen en medio de una amplia gama de influencias intencionadas y azarosas. Sus acercamientos y experiencias con la familia, los profesores, su cultura y otros escenarios sociales de encuentro con otros grupos e individuos moldean su manera de percibir y entender su entorno. A cierta edad, los individuos inician un proceso de identificación –una reflexión sobre sus creencias, valores, actitudes, estilos de vida, formas de pensar– y aprueban ciertas conductas o reprueban determinados comportamientos. Este proceso impele a los individuos a rearticular sus paradigmas y genera una autoidentificación con ciertos grupos y un distanciamiento con otros (Appiah, 2007; Parekh, 2009).

La autoidentificación y la autorreflexión conforman el componente personal de la identidad. Si los individuos se asemejan a determinados grupos, también se perciben distintos: únicos e irrepetibles. Glassgold (2010: 256) describe este proceso claramente: “There is certainly a way I will always feel different: I am a Jew, but not as other people define it. I am an American, but not as other people see it. I am a lesbian, but not as society labels it”.

La autorreflexión recrea la singularidad de los individuos y posibilita variadas formas de experimentación de sí mismos y del mundo que desembocan en la capacidad de percibirse específicos y valiosos. La autorreflexión también otorga *cohesión* a diversas categorías sociales (Sen, 2009), ya que le permite a los individuos elegir de manera consciente sus conductas: “administrar su historia personal [...] menos determinada por los obstáculos encontrados [que concluye] en un nivel más elevado de juicios sobre sí mismos” (Touraine, 2005a: 120). La historia personal de los individuos tiene sentido gracias al cuestionamiento y la ponderación de las identificaciones implícitas en las categorías sociales. El componente personal de la identidad permite a los individuos tomar sus propias decisiones, proyectar su conducta a corto y largo plazo, tomar control de sus actos con cierta independencia de las estructuras sociales y hacerse responsables de sus acciones (Luckmann, 2004).

El componente personal de la identidad se vincula estrechamente con la elección (Burke y Stets, 2009). La autoidentificación y la autorreflexión se ejercitan/corrigien/enmiendan/reformulan constantemente cuando los individuos toman elecciones sobre su vida: qué estudiar, dónde pedir trabajo, qué vestir, cómo gastar el tiempo libre, cuándo formar una familia... Indudablemente, la capacidad de elección ofrece pistas de las razones de los individuos para tomar ciertas rutas a lo largo de sus vidas. El componente social ofrece opciones; pero el componente personal las tamiza y las dota de sentidos y significados únicos para los individuos.

En este sentido, el componente personal de la identidad contiene las experiencias, los puntos de vista y las aspiraciones esenciales para los individuos (Parsell, 2010) y los integra a sus categorías sociales. La autorreflexión y la autoidentificación juegan un papel protagónico en la vida de los individuos porque guían sus acciones, las dotan de coherencia y consistencia, y les permiten planear un proyecto de vida. En otras palabras, el componente personal de la identidad provee a los individuos de juicios propios; señala comportamientos *apropiados*, elecciones *correctas* y directrices para regir la vida en ciertas circunstancias, según la persona que han elegido ser: no sólo se cumplen las expectativas fijadas por las categorías sociales, sino que estos *papeles* se entrecruzan y resignifican según las autodefiniciones y autorreflexiones de los individuos.

Otro aspecto sobresalientes del componente personal de la identidad se evidencia en su férreo deseo de hallar su propio valor (Touraine, 2000). Al filtrar los significados que de manera externa *determinan* los comportamientos, los individuos diseñan una estrategia para generar permanencia en el cambio (Giménez, 2002). Los individuos perciben un elemento transversal *unificador* (Josselson, 2009; McAdams, 2008) entre tantas categorías sociales a las que han pertenecido a lo largo del tiempo. Los individuos no ven amenazada su unidad – ser la misma persona– por la amplia gama de afiliaciones y categorías ocupadas a lo largo de su vida (Sen, 2009).

A final de cuentas, el componente personal de la identidad, como he expuesto, se convierte en una fuente poderosa que guía las acciones. Asimismo,

al contrario del componente social, el personal ofrece un punto de referencia para otear el pasado del individuo y construir la narración de su propia vida. A pesar de su continua revisión, el componente personal se mantiene relativamente estable; unifica la vida y propicia la singularidad, sin ser esta cualidad algo compacto e impenetrable.

1. 3. Díadas de la identidad

Uno de los puntales de mi investigación estriba en el reconocimiento y la valoración de los componentes de la identidad. Las conexiones entre los aspectos sociales y los personales de la identidad han sido escindidos en algunas teorías sociales en los términos identidad social e identidad personal, respectivamente. Posiblemente, esta ruptura terminológica crea la ilusión de dos entidades aisladas y sin intercambios; sin embargo, las características y los atributos de los componentes social y personal de la identidad se encuentran fundamentalmente interrelacionados (Deaux, 1993). Mientras las categorías sociales tienden a movilizarse con menor rapidez en el discurso social, las autorreflexiones y las autoidentificaciones corren paralelas a la biografía de los individuos y, por lo tanto, se actualizan con mayor frecuencia y rapidez. En este sentido, la identidad ha de ser entendida como *un proceso* articulador de ambos componentes: un proceso que obedece a la temporalidad de la vida de los individuos y al devenir de las sociedades.

Como proceso, no sólo articula las temporalidades individuales y sociales, sino otras tensiones más menudas entre lo social y lo personal. Parekh (2009), en su artículo “Logic of identity”, esgrime una serie de preguntas para descubrir cuál sería la identidad de un individuo y reflexionar sobre el proceso que lo lleva a ser lo que es. Las preguntas se ciñen a la elección (¿puedo elegir entre las posibilidades ofrecidas por las posiciones sociales?), la singularidad (¿qué me distingue de otros y me hace ser yo y no otra persona?) y el tiempo (¿mi historia de vida es la historia de la misma persona a lo largo del tiempo?). Estas preguntas enfocan tres tensiones de los componentes social y personal de la identidad que

en esta investigación he decidido nombrar díadas de la identidad: elección/posibilidad, singularidad/universalidad y continuidad/ intermitencia.

A pesar de partir de las nociones de Bamberg (2010a, 2010b) para construir las díadas,²³ las siguientes líneas también se enriquecen con las posturas de diversos teóricos que discurren sobre cómo los individuos diseñan y mantienen su identidad a lo largo del tiempo. Las díadas retoman los componentes social y personal de la identidad y apoyan en el montaje teórico para el estudio de las construcciones identitarias de los académicos.

Elección y posibilidad

Dentro de esta díada ubico los argumentos de Bauman (2007a) y Parekh (2009), pues ofrecen posturas aparentemente contrapuestas de la misma tensión entre lo social y lo personal. A pesar de esta contradicción, ambos autores parten de dos ideas comunes: la construcción identitaria es una responsabilidad individual y el individuo *elige* qué quiere ser. Bauman (2007a) enfatiza el carácter electivo de la identidad y realiza una distinción entre los caminos utilizados para la construcción de la identidad *antes* y los utilizados *ahora*, en una sociedad que privilegia el reciclaje y lo desechable. Antes, la identidad se construía a partir de la búsqueda de los medios convenientes para alcanzar un fin determinado; ahora, se experimentan todos los fines posibles con los medios asequibles. La identidad contemporánea no persigue una meta, sino todos los fines posibles. “El problema no es qué se necesita para ‘llegar allí’, para llegar al punto que se quiere alcanzar, sino cuáles son los puntos que se pueden alcanzar dados los recursos que ya tenemos en nuestro haber, y cuáles merecen que uno se esfuerce para conseguirlos” (Bauman, 2007a: 107). Así, la identidad se basa en una serie de elecciones fragmentadas, dependientes de ofertas externas.

Al contrario de Bauman (2007a), Parekh (2009) no considera la libertad de elección como un rasgo permisivo de la búsqueda irresponsable de todos los fines o la falta de compromiso con el propio proyecto de vida y el de los demás, sino

²³ Más adelante profundizaré en las ideas de este autor y su relación con las díadas.

como la oportunidad y el derecho de cada individuo para otorgar cierto valor a cada momento de su vida. Para este autor, la identidad se conforma por una gama de posibilidades. Los individuos, entre las posibilidades a su alcance, eligen convertirse en cierto tipo de persona y esta conversión no se encuentra determinada por antecedentes como la clase social, el género o la raza. Estas categorías que parecieran definir el rumbo de los individuos, más bien les permiten reflexionar sobre su significado, modificarlo e, incluso, romper con un pasado que *pesa* sobre su construcción identitaria.

A pesar de esta libertad, Parekh (2009) no pierde de vista tres aspectos fundamentales en las elecciones de los individuos, influencias innegables en la construcción de sus identidades.

i. Uno de ellos se encuentra dentro de los individuos: en muchas ocasiones, la ausencia de reflexión o la creencia de pocas oportunidades dirigen las elecciones tomadas por los individuos y limitan sus alternativas.

ii. Otro, vinculado con las estructuras sociales, se manifiesta en normas rígidas, experimentadas por los individuos como una amenaza: una lucha sinfín contra tendencias enraizadas en las estructuras sociales o la aceptación de estas estructuras como hechos irreversibles.

iii. El último aspecto se basa en la contingencia. En algunos casos, aspectos olvidados por los individuos o hechos mantenidos en secreto pueden salir a la luz y cambiar la autopercepción: el individuo se da cuenta de que él no es quien había pensando.

Estos tres aspectos muestran la propensa metamorfosis de la identidad: abierta a la *realización* de múltiples identidades, es decir, el individuo se enfrenta a una serie de posibilidades y elige entre múltiples opciones una biografía que dé sentido a sus elecciones. Este carácter abierto presenta un individuo siempre inacabado, situación agudizada por la posibilidad de migración entre diversos *mundos sociales*.

Si bien la postura de Bauman (2007a) puede iluminar aspectos relevantes de ciertas sociedades o grupos específicos, en esta investigación, debido a las características de sus participantes, la díada elección/posibilidad compagina más

con los razonamientos de Parekh (2009) y será en este sentido en el cual será estudiada en el capítulo correspondiente. En síntesis, esta diada se presenta en las biografías de los individuos como un proyecto donde no sólo planifican lo que van a *hacer*, sino lo que van a *ser*: por medio de la elección seleccionan entre las posibilidades de su entorno, aunque éstas se cierran a una dicotomía. Esta diada, entonces, servirá para explorar la tensión entre el individuo y las estructuras sociales donde se encuentra inmerso.

Singularidad y universalidad

Una idea central atraviesa esta diada: “las identidades se construyen a través de la diferencia y no al margen de ella” (Hall, 2003: 18). Lo anterior implica la existencia de diferencias que han de ser ocultadas o destacadas. En ciertos lugares, rodeados de cierto tipo de gente, la identidad de los individuos posiblemente se encuentre *fuera de lugar*: tendrán que dar explicaciones, pedir disculpas o esconder ciertos atributos. También sucede que, en otro espacio, los mismos individuos muestren ostensiblemente su identidad. En ambos casos, los individuos *sobresalen*; sin embargo, en el primero, *sobresalir* implica su exclusión²⁴ y, en el segundo, su aceptación. Asimismo, el primer caso conlleva, quizá, el ocultamiento deliberado de la identidad para evitar la discriminación (Giménez, 2002).

La identidad surge del reconocimiento y éste se encuentra estrechamente ligado con la representación. Al respecto, resulta ilustrativo traer a colación el experimento de Robbers Cave. Unos investigadores conducen un estudio en el parque estatal Robbers Cave, en Oklahoma. Agrupan a chicos con un bagaje cultural compartido y previamente seleccionado (blancos, clase media, protestantes) en dos grupos. Cada grupo ignoraba la existencia del otro por lo que

²⁴ Maffesoli (2002: 234) otorga una excepcional muestra de este caso: “El mundo universitario nos brinda a este respecto un ejemplo consumado, pues se halla constituido por un conjunto de clanes, cuyos miembros se reconocen por su agrupamiento en torno a un héroe epónimo. Dichos clanes manejan sin empacho la exclusiva, la exclusión, el desprecio o la estigmatización. Infaliblemente, quien no desprende el olor de la propia jauría se ve rechazado”.

no surgió en ninguno la necesidad de denominarse de cierta forma. Cuando los grupos notaron su mutua presencia, nació la autoidentificación (Serpientes y Águilas) y la rivalidad. “Uno de los grupos se consideraba a sí mismo –y era considerado– devoto, piadoso y de hábitos higiénicos; el otro, bullicioso, duro y zarrapastoso” (Appiah, 2007: 113). Este ejemplo revela cómo la identidad se constituye en la relación con su opuesto y, a la vez, complementario: *se es lo que no se es*. Cada chico del experimento de Robbers Cave se identifica con un grupo sólo por medio de la capacidad de excluirse del otro.

El aspecto central de esta díada reconoce la diferencia como elemento organizador; pero la sitúa como un elemento positivo en la construcción de la singularidad, junto con la universalidad, los rasgos y atributos de los individuos compartidos con ciertos grupos.

Para estudiar desde otra perspectiva la diferencia en la construcción identitaria de los individuos, Grossberg (2003) sugiere un concepto que escapa de la contradicción entre universal y particular: la singularidad. Para explicar cómo funciona este concepto dentro del campo analítico de la identidad, el autor presenta los razonamientos de Agamben (1996: 13) sobre el ejemplo: “El ejemplo es una singularidad entre las demás, pero que está en lugar de cada una de ellas, que vale por todas [...] ni particular ni universal, el ejemplo es un objeto singular que, por así decirlo, se hace ver como tal, *muestra* su singularidad”.

Esta idea le sirve a Grossberg (2003: 175) para señalar que el ejemplo existe, a la par, dentro y fuera de la clase ejemplificada: “es la cosa con todas sus propiedades, ninguna de las cuales, sin embargo, constituye una diferencia”. De esta manera, la tensión de la díada singularidad/universalidad se establece en la visión del individuo sobre sí mismo –la valoración de su autenticidad– en un marco compartido por otros similares a él que, indudablemente, han vivido las mismas situaciones y han tomado decisiones comunes. A pesar de estos eventos universales, marcados por las estructuras sociales, los individuos se perciben singulares, es decir, entablan un proceso de singularización que, como dice Agamben (1996), ejemplificará su construcción identitaria.

Continuidad e intermitencia

Los aspectos continuo e intermitente de la identidad surgen en la tensión entre la *realidad*, donde los individuos experimentan los eventos constitutivos de sus identidad, y la representación de esa *realidad*, es decir, la narración de esos eventos. Así, por un lado, la continuidad proviene de la narración –ordenada, organizada, preestablecida– de la propia vida de los individuos y, por otro, la intermitencia se presenta en la *realidad*, donde eventos y experiencias no poseen un orden ni una relación causa-efecto. De esta manera, la continuidad surge del componente personal de la identidad de los individuos, quienes deciden qué sucesos organizar y presentar como relevantes en su propio relato de vida; mientras que la intermitencia es intrínseca del mundo *real*, caracterizado más por la fragmentación, el desorden y la sucesión *incoherente* de eventos o categorías sociales.

Giddens (2000: 74), por caso, caracteriza la identidad como “la capacidad de *llevar adelante una crónica particular*”. La biografía funciona como un mecanismo regulador de las relaciones de un individuo con otros y su propio contexto. La biografía sirve para contar la propia historia de los individuos junto con la incorporación de sucesos del mundo circundante.

Para que un individuo construya una historia sobre quién es, forzosamente ha de haber generado una idea de cómo ha llegado a ser. En otras palabras, la identidad es “*el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*” (Giddens, 2000: 72). La identidad supone una continuidad temporal, cuyo origen no emerge de la experiencia particular, sino de la relación con los marcos socioculturales donde la identidad se conforma. Cada individuo confecciona su biografía a partir de la información sobre los posibles modos de vida diseminados por las estructuras sociales.



Para sintetizar el papel de las díadas en la construcción identitaria de los individuos –en este caso concreto de los académicos de la UASLP– retomo a Bamberg (2010a, 2010b, 2012) quien ha dedicado varias investigaciones empíricas sobre la identidad y ha identificado tres dilemas que han de sortear quienes deseen profundizar en cómo los individuos (re)crean su identidad a lo largo del tiempo. Este autor los cataloga como dilemas porque, como se vio en la exposición de las díadas, se trata de la identificación de elementos contrapuestos, pero complementarios. Los tres dilemas se vinculan con las tres preguntas establecidas por Parekh (2009) en relación a la identidad, preguntas que iniciaron este apartado.

Para Bamberg (2010a, 2010b), la única vía de exploración y comprensión de la identidad es por medio de investigaciones empíricas que resuelvan tres preguntas medulares:

- i. ¿El individuo se construye a sí mismo y a su entorno o las estructuras sociales lo determinan a él y a su mundo?
- ii. ¿Es posible que un individuo se considere singular dentro de una sociedad que lo cataloga igual a otros individuos?
- iii. ¿Cómo un individuo percibe su identidad continua y constante de cara a la experiencia de sucesos sociales vertiginosos y cambiantes?

Estas tres preguntas requieren de un acercamiento minucioso, ya que, de manera general, se encuentran en la tensión entre lo social y lo personal propia de la identidad; pero, específicamente, en esta investigación, profundizan en tres elementos claves de la construcción identitaria: del lado del individuo, la elección, la singularidad y la continuidad; del lado de la sociedad, la posibilidad, la universalidad y la intermitencia.

En este punto de la investigación, surge una pregunta sobre los componentes social y personal de la identidad: ¿si obedecen a normas y objetivos distintos, cómo pueden ser fusionados dentro de la construcción identitaria de los individuos? Este cuestionamiento, forzosamente, trae al foro el papel de la subjetividad como la *interfaz* capaz de integrar, organizar y combinar los componentes opuestos de la identidad.

Subjetividad y díadas de la identidad

Las actividades y relaciones donde se insertan los individuos presentan distintas características, estructuras, formas de excelencia, patrones de comportamiento y valores. No es lo mismo jugar fútbol que tenis, por ofrecer un ejemplo elemental, o ser padre y esposo dentro de un mismo núcleo, la familia. Cada actividad y cada relación pertenecen a determinadas categorías sociales que, individualmente, exigen ciertas demandas no compartidas entre ellas mismas.

Las múltiples identidades sociales de los individuos no coexisten tranquilamente una al lado de la otra, sino que interactúan y se retroalimentan para evitar su cosificación. Cada una vincula al individuo con un grupo particular y lo hace parte de él y de su historia y, al mismo tiempo, le ofrece significado a su vida. Las múltiples pertenencias, lealtades y fuentes de conocimiento habilitan la construcción de diferentes historias o relatos interconectados o sobrepuestos de la vida de cada individuo. Aunado a lo anterior, las interacciones sociales, los contextos públicos y privados obedecen a diferenciadas normas especializadas, esto es, la adquisición y el dominio de las prescripciones de la escuela no pueden transferirse al ámbito familiar (Luckmann, 2004).

Las expectativas sobre un ciudadano mexicano se definen con términos anónimos e impersonales: no se piensa en un individuo singular y concreto, sino en todos los individuos con las mismas características. Si el individuo llevara a cabo estas normas sin reparo, seguramente perdería mucho de su cualidad de persona, su capacidad de reflexión. En el ámbito de las categorías sociales, este individuo podría ser sustituido: otro cualquiera realizará lo mismo que él.

Las categorías sociales, con un contenido compartido convencionalmente en los discursos sociales, no contemplan la singularidad y el valor específico de un individuo. Estos argumentos le sirven a Sen (2009) para evidenciar que la identidad social es algo muy distinto del componente personal de la identidad: sus lógicas, objetivos y directrices provienen de distintos principios y diversas estructuras. Los individuos ya no pueden caracterizarse sólo por sus categorías

sociales que, hasta hace poco, según la teoría social clásica, definían su comportamiento y jugaban un papel central en sus vidas (Touraine, 2005b).

Si el individuo se conforma por elementos normativos, prescriptivos reguladores de su comportamiento y guías de las expectativas intra e intergrupales, es decir, su identidad social, y, también, por procesos autorreflexivos donde valora su singularidad y valor como persona responsable de sus propias elecciones y actos, ¿quién articula las experiencias de la vida personal y la vida social por medio de una retroalimentación constante y persistente? La respuesta es la *subjetividad*. ¿Pero qué es la subjetividad?

La subjetividad ha sido tratada de diferentes maneras según las disciplinas y los espacios históricos (Mier, 2003). De manera elemental, la subjetividad tiene sus orígenes en las reflexiones epistemológicas entre el sujeto de conocimiento y el objeto cognoscible, el binomio sujeto-objeto.

El objeto se asocia con una *realidad* existente por sí misma, su mayor cualidad reside en su independencia del conocimiento (Perrés, 2003). El sujeto y el objeto se encuentran *unidos* por la subjetividad y ésta, como proceso integrador, contiene los múltiples nexos entre sujeto-objeto, por lo que se ubica en la dimensión de la reflexividad. La subjetividad equivale a un punto de vista, una interioridad, un *para sí*. En pocas palabras, la subjetividad *describe* cómo los sujetos experimentan el mundo y lo hacen suyo (Grossberg, 2003), una relación del sujeto consigo mismo, una reflexibilidad: pensar y pensarse (Burke y Stets, 2009; Fernández, 2003).

A lo largo de este capítulo, he insistido en que la identidad se conforma por dos componentes, el social y el personal, con lógicas incompatibles. Debido a la dominación de un pensamiento lineal y a la lógica de la exclusión, la realidad se construye a partir de términos pares opuestos. Así, resulta *natural* considerar algo falso o verdadero, femenino o masculino, objetivo o subjetivo, racional o irracional; pero no ambos al mismo tiempo.²⁵ Este tipo de pensamiento, por ejemplo, ha

²⁵ Este tipo de pensamiento arraigado en la cultura occidental no se presenta en otras culturas. Leenhardt (1997) expone el uso de sustantivos duales entre los kanakos de Melanesia. Mediante estos sustantivos, los kanako expresan relaciones de complementariedad, una especie

otorgado primacía a lo objetivo frente a lo subjetivo –o, como se vio, a la identidad social frente a la personal– y ha realizado un corte entre los estudios de la individualidad y los de la socialización (Wieviorka, 2008).

En esta encrucijada, la subjetividad otorga una salida. La subjetividad no obedece a la lógica de esto o aquello, blanco o negro. La subjetividad es un principio integrador: singular y plural, adentro y afuera, universal y singular, privado y público, personal y social, único y diverso. La subjetividad constituye “toda la red simbólica de relaciones entre el sujeto y el objeto donde el sujeto integra el objeto y es integrado por éste” (Jáidar, 2003: 55).

La subjetividad se vuelve el *punto* entre los contrarios, la reconciliación de opuestos. De tal suerte, la subjetividad permite, de manera general, *entretener* los elementos separados por el pensamiento lineal y, en particular, articular la díadas de la identidad a pesar de su contradicción.

1. 4. Identidad, una narración

En los apartados precedentes, tras la revisión de la evolución del concepto, los componentes y las díadas, he anotado que la identidad, en general, se caracteriza por tres aspectos:

i. Su cualidad relacional, surgida de la interacción entre el individuo y la sociedad generadora de definiciones y expectativas en torno del individuo. Éste, a su vez, subjetiva estas perspectivas y las resignifica.

ii. Su carácter procesal, surgido no sólo de las relaciones establecidas entre los individuos, sino de la (re)construcción continua, constante y sin fin realizada por el individuo al interactuar con distintos grupos de pertenencia a lo largo de su vida. La identidad es un proceso porque se encuentra *abierto* al cambio, la reformulación y la mutación según las reflexiones del individuo y los cambios sociales.

de simbiosis que impide la identificación cabal de uno de los pares de la díada, por ejemplo, entre madre/hijo, marido/esposa: la pareja, no la unidad, expresa la plenitud del ser humano.

iii. La tensión entre los componentes social y personal que, por un lado, escinde las elecciones individuales de los constreñimientos sociales, la percepción de ser singular de un contexto *homogeneizante* y la ilusión de continuidad de un mundo en constante cambio y movimiento; y, por otro, sutura estos elementos contrapuestos en la construcción identitaria.

Estos tres aspectos establecen las cualidades de la identidad; pero, por sí mismos, no ofrecen una perspectiva teórica sobre *de qué está hecha la identidad*. Teóricamente, estos tres elementos caracterizan profundamente la identidad; sin embargo, evaden un elemento crucial: *¿qué es la identidad como objeto?* Para investigar la identidad, se requiere que ésta sea un *objeto cognoscible* para determinar el mejor método para su estudio. De esta manera, además de sus aspectos relacional, procesal y de tensión, la identidad es, ante todo, una *narración* (Eakin, 2008). Sin esta cualidad, la identidad no puede ni ser relacional ni ser un proceso ni formarse entre la tensión entre lo social y lo personal. Entonces, la cualidad más relevante de la identidad recae en su naturaleza narrativa, que permite la existencia del resto de sus elementos característicos. A continuación, profundizo en esta idea y cómo se vincula con la subjetividad.

Identidad, subjetividad y lenguaje²⁶

La identidad responde la eterna pregunta, quizá existencial, quizá práctica: “¿Quién soy yo?” Innegablemente, quien se embarca en este cuestionamiento entra en un proceso reflexivo que lo enfila, por unos momentos, al terreno de sus afiliaciones, grupos de pertenencia y categorías sociales, por otros, a tratar de desentrañar quién es *de verdad* desde variados puntos de referencia, tanto exteriores como interiores. Esta manera de experimentarse a sí mismo, de sondear y seleccionar una respuesta medianamente satisfactoria es, esencialmente, producto (siempre inacabado y parcial) de un proceso subjetivo. En este punto, resulta ocioso aceptar la existencia de la identidad independiente

²⁶ Para Arfuch (2005a), el creciente interés del vínculo entre identidad y subjetividad en el pensamiento contemporáneo revela la atracción creciente, dentro de la investigación social, de análisis de casos particulares.

de la subjetividad. La identidad de un individuo sólo *emerge* por medio de un proceso subjetivo, sin éste, el individuo sería solamente una marioneta social o un ente centrado en sí mismo.

Gracias a su subjetividad, el individuo construye su identidad. Y esta idea no puede formularse a la inversa. La identidad no posee la capacidad de crearse y recrearse a sí misma, cualidad que sí posee la subjetividad. En el binomio sujeto-objeto, la identidad siempre será aquello que se llega a conocer, es decir, un objeto asequible por medio de un proceso subjetivo.

El lenguaje se convierte en el *punte* entre el sujeto y el objeto, el individuo y su identidad. La identidad, como todo *objeto* cognoscible, filtrado por procesos subjetivos, puede construirse sólo por medio del lenguaje:²⁷ “el conocimiento es la construcción de sistemas discursivos sobre la realidad” (Vargas, 2003: 77).

Si la identidad proviene de la pregunta primordial “¿Quién soy yo?”, el individuo buscará la respuesta en sus referentes interiores y sociales y la organizará por medio del lenguaje: (re)creará una narración desde su propio punto de vista de los hechos, los azares, las elecciones, los obstáculos, las vicisitudes y las mudanzas que lo han llevado a ser él y –ciertamente– nadie más. Entonces, los *materiales* utilizados por ese individuo para responder la pregunta son las palabras; pero no cualesquiera, sino palabras cuidadosamente elegidas, entretejidas en una narración, en la exposición de una serie de hechos *reales* –o imaginarios– producidos a través del tiempo.

Hasta este punto de la exposición se coligen dos ideas clave. En primer lugar, la primacía de la subjetividad en la manera en que el sujeto conoce el mundo y se conoce. En segundo, el papel de la identidad como *algo* que se llega a conocer mediante procesos subjetivos. Ambas ideas se atraviesan por una tercera: la preeminencia del lenguaje como vía de acceso a la subjetividad y, por ende, a la identidad de los individuos.

²⁷ Esta perspectiva proviene una nueva corriente sociológica que se aleja del menosprecio por las estructuras lingüísticas simbólicas de los individuos y las retoma en la construcción de la sociedad (Rosenthal y Fischer-Rosenthal, 2004).

Narración e identidad

Indudablemente, la subjetividad resulta irreductible; sin embargo, puede asírsele mediante el discurso (Jáidar, 2003), serie de códigos simbólicos que permiten al individuo dar cuenta de su historia personal dentro de un marco sociohistórico. La subjetividad, como fenómeno lingüístico, se *manifiesta* en las narraciones de los individuos donde expresan quiénes son o quiénes creen/pre tenden ser. Estas narraciones ofrecen un espacio de constitución y negociación de subjetividades: dentro de una narración se combinan procesos sociales y personales. El individuo, para crear su relato, utiliza las convenciones culturales –léase géneros narrativos– ; pero, al mismo tiempo, elige qué elementos utilizar, integra los sucesos dignos de contarse y excluye otros.

A continuación, después de explicar sucintamente los nexos entre identidad/subjetividad/lenguaje, profundizo en la idea primigenia de este apartado: *la identidad es una narración*. Basada en los argumentos y supuestos revisados en los apartados precedentes, apunto algunas consideraciones:

i. La vía de acceso a la subjetividad y, por tanto, a la identidad es el lenguaje. *Narración*, en este caso, refleja la acción ejecutada por el individuo al momento de contar su historia. El individuo *narra* su vida y al hacerlo *representa* su realidad por medio de códigos lingüísticos que no son la *realidad* misma. En este sentido, su narración siempre deviene una ficción.²⁸

ii. Al contar su historia, el individuo realiza un proceso de articulación de los componentes social y personal de la identidad. Por una parte, los elementos constitutivos de la narración provienen tanto de las experiencias gestadas en las prescripciones y expectativas de las categorías sociales como de los componentes culturales que enmarcan los géneros discursivos. Por otra, cada historia, a pesar

²⁸ En el siguiente capítulo, desmenuzaré con mayor precisión este argumento. Por ahora, presento una cita que sostiene esta premisa: “La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos (sorprendentemente actual en el horizonte político/mediático) se sustituye [...] por cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, somos representados o podríamos presentarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización –necesariamente ficcional– del sí mismo” (Arfuch, 2005b: 24).

de compartir con otros relatos el mismo contexto y los mismos recursos discursivos, es irrepetible. El individuo logra integrar las diversas experiencias de su vida en una historia cuyo proceso reflexivo resalta su propia singularidad en medio de estructuras discursivas comunes. Esta narración, supeditada al constante cambio y rigurosa revisión, se (re)crea y mantiene por la actividad reflexiva del individuo.

iii. Al revelarse en la narración de los individuos quiénes son y quiénes no son, así como quiénes les gustaría ser y quiénes fueron, la identidad conserva su punto de vista en primera persona y permite el acceso a los procesos reflexivos de los individuos y, en cierta medida, comprender cómo sus decisiones, su compromiso con otros, su motivación se conjugan con las prescripciones en un vaivén iterativo que les permite valorar lo que han llegado a ser y evaluar este proceso.

iv. La identidad de un individuo sólo es asequible en la medida en que puede generarse un relato sobre quién es. Éste no interesa como producto acabado, al contrario, concierne su proceso de construcción: en cada fase de la vida del individuo se yerguen momentos decisivos, determinantes, variantes a lo largo del tiempo e, incluso, contradictorios o sin sentido.

Este último punto, la identidad como un producto textual inacabado y en continua reinvención, permite la articulación de dos planos temporales sobre la construcción identitaria y, por tanto, una mayor comprensión sobre cómo los individuos construyen su identidad. Los planos se ciñen a la sincronía y la diacronía. Para el estudio de la construcción identitaria de los académicos, estos dos planes fungirán, junto con las diadas, como los puntales para la comprensión de cómo los participantes han construido su identidad a lo largo del tiempo y cómo la reinterpretan a la luz de un momento específico de sus vidas: ser académicos.

1. 5. Identidad sincrónica e identidad diacrónica

Strawson (2004) en un artículo titulado “Against narrativity” divide a los individuos según dos estilos temporales: episódicos y diacrónicos.

a) Los individuos episódicos consideran su identidad como algo fragmentado, pues la sensación presente sobre quiénes son no posee ninguna conexión con alguna sensación previa sobre quiénes eran. En otras palabras, los individuos ya no son lo que eran porque no pueden acceder a los estados de conciencia experimentados en épocas anteriores. Estos individuos no organizan su identidad narrativamente, precisamente porque ésta es discontinua.

b) Los individuos diacrónicos, en una posición contrapuesta a los episódicos, creen en la continuidad de su identidad: son, en algún sentido, lo que han sido en el pasado. Así, estos individuos perciben su identidad narrativamente.

Las dos distinciones marcadas por Strawson (2004), a pesar de fungir como los referentes en su crítica contra los estudios narrativos, me sirve precisamente para reivindicar la naturaleza narrativa de la identidad. Uno de los argumentos esgrimidos por el autor me permite fundamentar que sólo narrativamente la identidad puede existir. Strawson (2004) menciona que desde su presente, los individuos no pueden acceder a estados de conciencia pasados. Esto es cierto. Ningún individuo, por caso, de veinte años, puede pensarse, razonarse o experimentarse a sí mismo como un niño de siete. Mucho menos puede acceder a los sentimientos experimentados cuando, por ejemplo, su maestra de primaria se burló de él frente a todos sus compañeros. Ni siquiera el niño de siete años, poco tiempo después, cuando le cuenta lo sucedido a su madre, puede revivir exactamente lo que sintió.

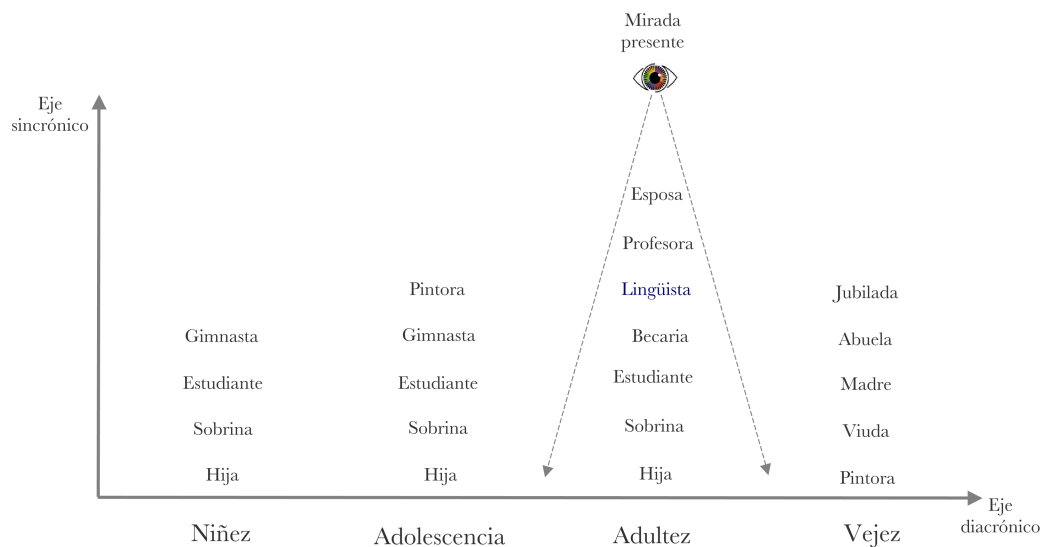
Tanto el niño como el adulto sólo pueden acceder al relato construido en torno de ese evento: la descripción de la situación, la referencia a las sensaciones emocionales y físicas, la narración de los eventos previos y posteriores. Lo único que les queda al adulto y al niño de ese momento es su *narración* (y las imágenes mentales que la acompañan). El niño, por la distancia temporal, tendrá una visión y unas sensaciones más precisas del suceso y las reelaborará narrativamente, iterativamente, a lo largo del tiempo. Ese relato será el que recuerde el adulto. El suceso, sin embargo, habrá marcado la identidad de ese individuo. La huella dejada por la burla de la maestra adquirirá distintos matices a lo largo del tiempo y

el significado dentro de la construcción identitaria del individuo quizá contenga cambios imperceptibles; quizá notables.

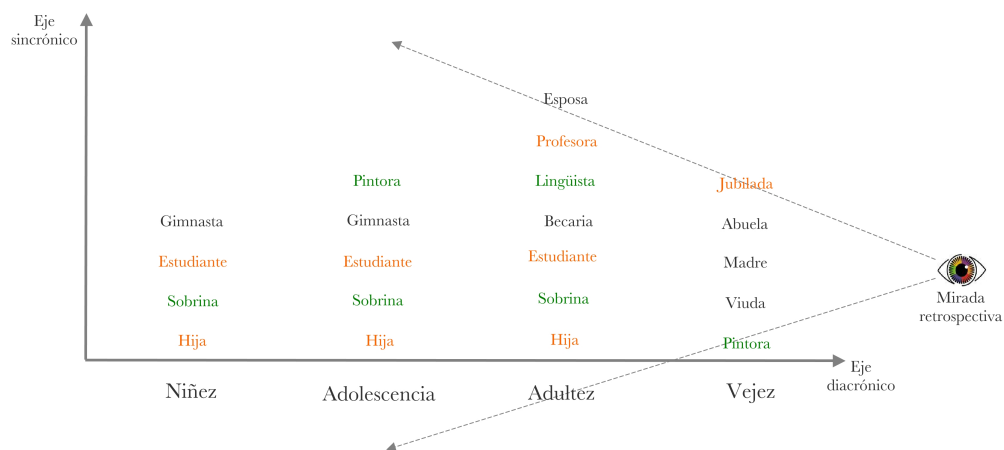
No se pueden revivir estados de conciencia previos: la coincidencia entre el yo que relata y el yo relatado es imposible (Candau, 2001). No sólo por la discordancia temporal, sino porque eso significaría desaprender las experiencias ulteriores vividas por el individuo. Éste tendría que despojarse de sus vivencias posteriores que han redimensionado y dotado de nuevos significados a esa experiencia previa.

La imposibilidad de coincidencia del individuo del pasado con el individuo presente podría originar individuos episódicos; sin embargo, cuando los individuos hablan sobre sí mismos, siempre lo hacen narrativamente y, ya sea caótica u organizadamente, seleccionan eventos de su pasado para pensarse, reinventarse, recrearse. Estos relatos no son otra cosa más que la identidad de los individuos: la recapitulación de su vida, sus logros, sus triunfos o fracasos, su manera de definirse y comprenderse dentro del entramado sociocultural, su idea de lo que han sido, creen ser o quieren ser.

Al pensarse a sí mismos narrativamente, los individuos también son episódicos. No se trata, entonces, de la dicotomía establecida por Strawson (2004), sino de la combinación de lo que los individuos han sido con lo que ahora son. En este sentido, he establecido la articulación de dos identidades: la sincrónica y la diacrónica. A continuación, presento dos esquemas para explicar con mayor detalle estas dos identidades.



Esquema 1. Identidad sincrónica.



Esquema 2. Identidad diacrónica.

Ambos esquemas están representados con categorías sociales aleatorias y completamente arbitrarias, porque sólo pretendo ilustrar qué significarán en esta investigación las identidades sincrónica y diacrónica. En las narraciones de los académicos, estas identidades se entrelazan y su complejidad se acrecienta.

Los esquemas se acoplan en dos ejes. El eje sincrónico muestra en columnas las categorías sociales poseídas por determinado individuo en una etapa específica de su vida. El eje diacrónico contempla todas las etapas de la vida de un individuo, desde sus más remotas categorías sociales hasta las más actuales. Ambos ejes muestran etapas de la vida convencionales como niñez, adolescencia, adultez... Las categorías sociales capturan el componente social de la identidad.

En los dos esquemas se presenta un ojo que representa el componente personal de la identidad: la visión única de los individuos sobre cómo se identifican con una categoría, ya sea en un momento específico o a lo largo de su vida, y la autorreflexión sobre los significados asignados a las categorías sociales en la construcción de su identidad.

En el esquema 1, se muestra cómo un corte sincrónico da cuenta de una identidad *específica relevante* de los individuos en cierto momento de sus vidas. Hablaré, con la finalidad de ilustrar con mayor detalle, de un caso imaginario: Adriana. En la adultez de Adriana, al lado de otras categorías sociales (sobrina, becaria, esposa...), ser *lingüista* se convierte en una identidad con la que no sólo se siente comprometida (quizá por cuestiones laborales), sino con la cual se autoidentifica en esa *etapa concreta* de su vida. Si algún investigador llegara en este momento sincrónico, seguramente encontraría a una Adriana no tan interesada en su papel de esposa ni de profesora, por caso. Posiblemente, la vida de Adriana y sus significados e interpretaciones orbiten en torno de sus investigaciones, sus lecturas, su relación con otros lingüistas y centros de investigación. Ser lingüista sería la identidad sincrónica de Adriana, una identidad ubicada en un momento concreto: “un ‘momento’ identificadorio en un trayecto nunca concluido” (Arfuch, 2005a: 14).

La identidad sincrónica profundiza en una porción del tiempo, por lo que un relato identitario sincrónico ofrece mayor detalle sobre el contexto inmediato de los individuos, apoyo para construir un relato sobre *quién es*. Adriana, para definirse a sí misma, hablará de sus estudios, su papel en cierta comunidad científica, la institución donde labora, la relación con colegas, sus problemas en el

ámbito de la publicación de sus estudios, su postdoctorado, etcétera. Aunque Adriana se ubique en otras categorías sociales, su identidad específica relevante guiará sus visiones, sus acciones y su comprensión de ella misma en relación con su entorno. En otras palabras, la identidad sincrónica resuelve la pregunta identitaria: “¿Quién soy yo?”

Debido a su interés en un fragmento de la vida de los individuos, la identidad sincrónica ofrece muy poca relación con otras identidades específicas relevantes en otros segmentos temporales. En el esquema, por ejemplo, ser lingüista sólo aparece durante la adultez y después se diluye –intencionalmente en el esquema– en la categoría *jubilada*. Con esta desaparición, enfatizo cómo las etapas de vida de los individuos los *deslizan* hacia nuevos horizontes de interpretación. En una etapa posterior a la adultez de Adriana, ya no aparece *lingüista*: quizá entre las etapas *algo* ocasionó que Adriana ya no se considerará lingüista y ya no perteneciera a grupos de esta categoría. Este *algo* pudo ser un suceso crucial o un proceso imperceptible entre sucesión de etapas. La identidad sincrónica no ilumina estos intersticios, ya que sólo se concentra en fracciones muy acotadas de la vida de los individuos. Para comprender este tipo de transiciones, sólo la identidad diacrónica puede iluminar ciertos contornos.

En el esquema 2, se muestran las mismas categorías que en el 1; pero algunas se resaltan con dos colores distintos. El componente personal de la identidad, representado con un ojo, no sólo refiere a la visión particular de un momento –como en la identidad sincrónica–, sino que incorpora una *visión retrospectiva*: el individuo se ubica en cierta etapa de su vida y mira hacia atrás para decir *quién es*; pero también para resolver *quién ha sido y cómo llegó a ser*.

El individuo se ubica en un presente y otea el pasado para construir su relato identitario. De sus múltiples categorías, escogerá aquellas que han sido específicas relevantes en su identidad sincrónica; pero las entretejerá para dar cuenta de cómo ha construido su identidad *a lo largo del tiempo*. Por ejemplo, cuando Adriana es una adulta mayor puede que su identidad sincrónica se identifique más con ser pintora (resaltado en verde en el esquema). Para relatar cómo llegó a este punto de su vida, seleccionará ciertas categorías desperdigadas

en su historia personal (sobrina, lingüista y pintora) y omitirá o marginará otras (profesora, hija, gimnasta...). Este relato identitario será muy distinto si Adriana se identificara con ser jubilada. En este caso, su narración giraría en torno de otras categorías resaltadas con naranja como profesora, estudiante e hija.

La identidad diacrónica presenta la identidad de los individuos mucho más fluida, cambiante y flexible. Al contrario de la identidad sincrónica, la diacrónica ofrece menos profundidad en el contexto y mayor agudeza en las transiciones entre una categoría y otra, pues concatena eventos dispersos en un periodo amplio de tiempo. Realizar un estudio de la identidad diacrónica de los individuos ilumina recovecos intersticiales entre las identidades sincrónicas y asume que la identidad se encuentra en una reconversión intermitente y sin fin.

En resumen, en este estudio las identidades sincrónica y diacrónica se comprenden de la siguiente manera:

a. Identidad sincrónica. Se caracteriza por ser una identidad *específica relevante* en un fragmento temporal de la vida de los individuos. Ofrece un detalle acucioso del contexto relacionado con la categoría social –o las categorías– con las que los individuos se sienten identificados en cierto momento; relega relaciones con otras identidades específicas relevantes de otras etapas y responde a la pregunta “¿Quién soy?”

b. Identidad diacrónica. Esta identidad implica un continuo devenir: la identidad siempre se (re)construye y articula las identidades específicas relevantes en el tiempo, se retroalimenta de ellas y dota de nuevos significados a la identidad presente. La identidad diacrónica pierde poder de explicación de los múltiples contextos experimentados a lo largo de la vida de los individuos; pero gana en profundidad comprensiva sobre quién ha sido el individuo a lo largo del tiempo y cómo llegó al punto actual de su vida.



En esta investigación, al momento de realizar las entrevistas, encontré a los participantes en ciertos momentos de sus vidas, con cierta identidad sincrónica:

académicos. El relato seleccionado por los académicos lo construyeron *a partir* de esta identidad; pero desde una visión retrospectiva que valoró otras identidades sincrónicas previas, esto es, su identidad diacrónica. Este relato, en su momento, se convirtió en una imagen cristalizada de quiénes eran los académicos (porque no hubo ninguna revaloración posterior); pero, al mismo tiempo, en una serie de imágenes en movimiento, superpuestas, interconectadas, sucesivas correspondientes a las otras identidades que los *habían habitado*. Así, el presente reelabora el pasado e ilumina ciertos contornos de la autobiografía de los individuos (Josselson, 2011).

Al sintetizar los componentes social y personal de la identidad en la idea *la identidad es una narración* se integran de una manera articulada y analíticamente útil los argumentos revisados a lo largo de este capítulo, incluyendo las identidades sincrónica y diacrónica, sólo asequibles por medio del relato diseñado por los propios individuos al relatar quiénes son y han sido. Quizá por esto, la vía de análisis de la identidad como narración ha cobrado relevancia en los últimos treinta años (Houkamau, 2010), sobre todo a partir del *narrative turn*. Según este enfoque, la identidad está *narrativamente configurada* (Brockmeier y Harré, 2001; Ochs y Caaps, 2001): los individuos se construyen por medio de sus relatos de vida y, paradójicamente, *viven* esos relatos.

CAPÍTULO 2

Diseño narrativo de la identidad

En este capítulo, me enfocaré en asuntos relacionados con aspectos metodológicos. En la primera parte, expongo mis razonamientos sobre la elección de la investigación narrativa como método de indagación de la identidad de los académicos y cómo asumo el método biográfico y los relatos de vida. En la segunda, realizo un recorrido sobre el camino tomado para la elección de la población de esta investigación. En la tercera, me concentro en los instrumentos utilizados para recabar información y cómo se utilizaron y modificaron durante el trabajo de campo.

En la cuarta parte, continuo con la exposición del proceso de transcripción de las entrevistas. Este apartado profundiza en los detalles durante esta etapa de la investigación y ofrece información valiosa al lector sobre la conformación de los relatos de vida de los académicos. En la última parte, esclarezco el papel de los relatos de vida en esta investigación. Si bien éstos dan pistas sobre la conformación de la identidad, no deben asumirse como la *vida misma* de los académicos. Esta distinción resulta crucial no sólo de cara a la identidad y la investigación narrativa, sino en el desarrollo del análisis de la información, su discusión y las conclusiones de este estudio sobre académicos.

Este capítulo, asimismo, presenta minuciosos detalles sobre las decisiones, los obstáculos, los imprevistos y los cambios *sobre la marcha* tomados en relación con la investigación narrativa como método de indagación. Los pormenores, en especial sobre la transcripción y la postura asumida sobre los relatos de vida, pretenden ofrecer información fundamental al lector sobre mi proceso investigativo, elemento muchas veces dejado de lado en las investigaciones. Trahar (2013) menciona que realizar un recuento de los caminos elegidos durante la investigación narrativa ofrece a la audiencia la oportunidad de conocer *de dónde* surgen los significados otorgados por el investigador a los relatos.

2. 1. Investigación narrativa y sus correlatos

Este estudio se fundamenta, de manera general, en la investigación narrativa y, en particular, en el método biográfico y los relatos de vida. Decidí titular este apartado “Investigación narrativa y sus correlatos” para destacar la estrecha interrelación entre estos métodos de indagación y resaltar a la investigación narrativa como el origen del método biográfico²⁹ y los relatos de vida.

Investigación narrativa

El ser humano, por naturaleza, es un narrador (Bruner, 2001), como tal, utiliza la narración para organizar y recordar su vida: su devenir dentro de un contexto específico. Esta *cualidad* narrativa de los individuos resulta útil en el estudio de su identidad, ya que –como mencioné en el capítulo previo– la identidad se construye sólo por medio de una elaboración lingüística. En otras palabras, la identidad no se crea y recrea a sí misma. La identidad sólo se recrea por medio de un relato.

Si parto de la idea de que la identidad es una narración, la mejor manera de encuadrarla y profundizar en ella es por medio de la investigación narrativa, un

²⁹ A lo largo de este estudio, me referiré a la investigación narrativa y al método biográfico de manera indistinta, ya sea porque me refiero a ellos de manera genérica, ya sea porque en esta parte asiento la distinción entre ellos y, como se ve, poseen un *origen* común.

campo de estudio más amplio que incluye no sólo al método biográfico, sino otro tipo de investigaciones de narrativas, sean éstas textuales o de otro tipo. La investigación narrativa se conforma de un corpus de métodos dedicados a la interpretación de textos, específicamente aquellos que relatan una historia, y su seguimiento formal, esto es, la estructura utilizada por los narradores para dar significado o para enfatizar cierto punto de su narración. La investigación narrativa, entonces, no sólo se interesa por el contenido de los relatos, sino en cómo se estructuran y con qué finalidad (Riessman, 2008).

De acuerdo con Chase (2005), la investigación narrativa se enfoca en cinco aspectos cardinales:

- i. El estudio de lo particular y lo único de las acciones y configuraciones de los individuos.
- ii. La profundización de las elecciones realizadas por el relator durante la planeación y la ejecución de su narración con la finalidad de otorgarle un diseño específico.
- iii. La identificación de las circunstancias sociales que rodean la narración y el acto de narrar.
- iv. El trato de la narración como un acto situado donde el investigado y el investigador interactúan en la construcción de significado.
- v. La valoración del investigador como narrador de su propio estudio, los resultados y sus interpretaciones.³⁰

Este quinteto de aspectos dirige la atención a dos rasgos distintivos de este tipo de investigación: por una parte, su ineficacia en la comprobación de hipótesis, ya que la investigación narrativa se centra en el estudio de cómo los individuos dotan de significados sus vidas y cómo se comprenden a sí mismos, en sus propios términos, según sus propias experiencias con otros y la asimilación de

³⁰ Pinnegar y Daynes (2007) realizan su propia clasificación de los aspectos estudiados por la investigación narrativa. Ellos parten de la identificación de cuatro *giros* realizados por este tipo de investigación a la largo del tiempo: i. La interrelación entre investigado e investigador. ii. El paso de *números* a palabras como material de análisis (distinción entre lo cuantitativo y lo cualitativo). iii. El estudio de lo particular y no de lo general. iv. La borrosa línea entre maneras de saber, entre epistemologías.

sus contextos (Hunter, 2010; Josselson, 2009); por otra, en la construcción de un *espacio* de investigación formado por las dimensiones contextual, temporal y espacial. Clandinin y Connelly (2000) se refieren a este espacio como un *espacio tridimensional* donde lo social y lo personal interactúan; el pasado, el presente y el futuro se colapsan y distienden, y el acto comunicativo se sitúa en un lugar específico. Este espacio tridimensional se patentiza durante el intercambio comunicativo entre el investigado y el investigador; pero también en la manera en cómo aquél construye su relato.

La construcción de una narración es un mecanismo utilizado por el individuo para representar eventos de su pasado relevantes en su situación actual y en su situación futura. Esta narración no inventaría simplemente una colección de eventos, sino que labra una imagen de sí mismo (Kohli, 1981). La narración, visión retrospectiva, ofrece significado sobre los acontecimientos (Trahar, 2009); ilumina las propias acciones y las de los demás, y organiza eventos desperdigados en el tiempo por medio de relaciones causa-efecto.

Por medio de los relatos, los individuos acceden a una comprensión de las tensiones enfrentadas en su vida diaria por las imposiciones del ámbito social, en este sentido, el relato articula la historia individual y la historia social (Bolívar, Domingo y Fernández, s. f.). Asimismo, sólo por medio de la narración se accede al punto de vista de los individuos, sus pensamientos y sus interpretaciones; pero no sólo eso, también permite distinguir la singularidad de cada individuo, a pesar de compartir muchos atributos y características con otros iguales a él (Chase, 2005).

Los datos analizados y contextualizados por la investigación narrativa, básicamente, provienen de las transcripciones de las entrevistas, por lo que las interpretaciones del investigador siempre pueden ser *demostradas* en el texto (Josselson, 2009). La investigación narrativa también centra su atención en la forma de los relatos (Tuval-Mashiach, 2006) para identificar patrones y estructuras, realizar conexiones entre la forma y el contenido, e identificar indicadores potenciales de significado.

Este tipo de investigación no es neutral: el hecho de que el investigador seleccione cierto tema y universo de estudio implica una conexión entre sus intereses personales y sus intereses profesionales lo que dista de la imparcialidad. Esta actitud ante la manera de construir conocimiento reconoce que cualquier acercamiento para comprender a otros individuos implica la interacción y la movilización de referencias, puntos de vista, percepciones e interpretaciones no objetivas (Pinnegar y Daynes, 2007).

La biografía como método indagatorio

Como parte de la investigación narrativa, el método biográfico³¹ se basa en el supuesto epistemológico de que los individuos generan sentido de sus experiencias por medio de estructuras narrativas, ricas en complejidad y vivencias integrales (Clandinin y Connelly, 2000); pero no sólo eso, también contempla la retroalimentación entre investigado e investigador. Ambos, durante el intercambio comunicativo, *ajustan* sus comportamientos. El investigado modifica su relato según la actitud del investigador. En este método, cualquier presunción de objetividad se desvanece: el conocimiento es intersubjetivo, una cocreación entre los involucrados en la investigación³² (Ferraroti, 1981).

Estos relatos se consideran según tres perspectivas:

³¹ El método presenta un fuerte caos conceptual debido a su carácter multifacético e interdisciplinar, por lo que no existe claridad en los límites usados por los investigadores para definirlo (Mallimaci y Giménez, 2006). Pujadas (1992) señala a la biografía y la autobiografía como los términos originales del método; sin embargo, Abel (1947) rechaza estos conceptos por pertenecer a la tradición literaria y propone el vocablo biogramas en el ámbito de la ciencias sociales. Asimismo, otros autores creen que no debería ser un método, sino un enfoque (Bertaux, 1980), un tipo de investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) o un método autobiográfico (Kohli, 1981).

³² Para Bertaux (1980), este riesgo pone en duda el *monopolio institucional del saber sociológico* al apartarse de la idea de la sociología como ciencia exacta. El método biográfico no pretende saber más que los propios informantes, al contrario, los valora como tales: dueños de la información requerida por el investigador. Para Rojas (2001: 182), en cambio, “el reencuentro de la sociología con la biografía [...] no es más que el resultado de querer comprender dimensiones de la realidad social a un nivel micro. Es un nuevo ‘retorno del sujeto’ al análisis social y el reconocimiento de que el saber del hombre ordinario tiene valor sociológico”.

i. El individuo que los narra es único, por lo que sus interpretaciones y puntos de vista también lo son.

ii. Los relatos de los individuos se incrustan en contextos sociales específicos.

iii. Los individuos seleccionan la estructura, las palabras, el orden y la configuración de sus relatos (Chaitin, 2004; Rosenthal, 2004, 2006).

La primera perspectiva obliga al investigador a adoptar un enfoque que construya el conocimiento desde el individuo *hacia* la estructura social y no a la inversa (Rustin, 2003). Los investigadores biográficos se interesan más en los individuos que en la estructura; sin embargo, uno de los objetivos del método radica en la explicación de lo social y lo personal y sus interrelaciones (Ferraroti, 1981; Pujadas, 1992), en otras palabras, el *punto* entre lo macro y lo micro (Chamberlayne, Bornat y Wengraf, 2003).

Este objetivo sitúa la segunda perspectiva del método: la biografía es el punto de encuentro entre lo individual y lo social, el vértice entre el testimonio subjetivo de las experiencias y la inserción de esas experiencias en cierto entorno, temporal y espacial, circunscrito por normas sociales.

La tercera perspectiva no sólo se vincula con la *forma* seleccionada por los individuos para relatar su vida, sino con la manera en cómo la recuerdan: la memoria autobiográfica siempre reconstruye los eventos. En lugar de representar episodios fijos de la vida, sólo en espera de ser recuperados, los datos autobiográficos pueden transformarse y recordarse de diferente manera al entrar en diálogo no sólo con cierta audiencia, sino con el individuo que los narra desde su presente (Josselson, 2009).

Asimismo, el método biográfico se interesa por el estudio de la relación entre el pasado, el presente y el futuro de los individuos: la construcción de continuidad biográfica (Merrill y West, 2009). La biografía integra y ordena eventos por medio de la autorreflexión previa y posterior, por lo que, al mismo tiempo, es definitiva y flexible (Fischer-Rosenthal, 2003). La biografía de un individuo se modifica a lo largo del tiempo a partir de nuevas experiencias, su reconocimiento y

su reinterpretación iterativa. Los individuos cambian sus autodefiniciones al editar, con nuevas perspectivas, las narraciones sobre su vida (Tsiolis, 2012)

Relatos de vida y epifanías

El método biográfico recolecta y analiza relatos cuyo eje de construcción gira en torno de momentos cruciales de la vida de los individuos (Denzin, 2001). El método presenta un amplio abanico de estrategias narrativas (Denzin, 1989); sin embargo, para los fines de esta investigación, ocuparé los relatos de vida porque, por un lado, permiten a los propios académicos narrar sus experiencias y vivencias como protagonistas y, por otro, referirse a etapas concretas de su autobiografía, en este caso, su inserción y permanencia en la academia.

En el marco de la investigación narrativa, uno de los enfoques de los relatos de vida –y el cual utilizaré en esta investigación– considera a estas narraciones un proyecto autobiográfico. Los individuos *trabajan* en sus propios relatos; como cualquier novelista, dramaturgo, periodista, los reescriben y editan constantemente con la finalidad de diseñar un producto –indefinitivo– coherente que restituya sentido a una vida segmentada por diversas categorías sociales.³³ En líneas generales, este enfoque establece relaciones causales sobre cómo los individuos se *convirtieron* en lo que son.

Una de las funciones más relevantes de los relatos de vida recae en su capacidad de integración. Los relatos unen elementos de la vida previamente separados en la *realidad*. La narración integra dichos elementos de dos maneras. Una, sincrónica, reúne las distintas categorías sociales en un solo individuo que es, a la vez, complejo y contradictorio por conformarse de elementos dispares. Otra, diacrónica, ofrece relaciones causales a lo largo del tiempo (McAdams, 2008) para explicar, por caso, cómo un niño conformista se convirtió en un adulto

³³ El otro enfoque surge en los años noventa en el seno de las concepciones posmodernas y considera los relatos de vida como *actuaciones situadas*: cada individuo compone tantos relatos como tantas situaciones sociales atraviesa en su vida. Este enfoque no se interesa por encontrar un sentido longitudinal de la vida, sino sólo de fragmentos específicos enmarcados en cierta actividad comunicativa (McAdams, 2008).

voraz de éxitos. Lo anterior profundiza en *evoluciones* sufridas por los individuos a lo largo del tiempo.

En este estudio, asumo el relato de vida según la definición trazada por Denzin (1989): una narración hecha por el propio protagonista sobre su vida o ciertas etapas o fragmentos concretos.³⁴ Estos relatos no deben considerarse definitivos, ya que puede haber muchas versiones según el contexto y la audiencia. Asimismo, la reconstrucción del pasado es inestable y variable, por lo que, según las metas y las aspiraciones de los individuos, el relato variará a lo largo del tiempo.

Los relatos, a su vez, se construyen en torno de momentos cruciales o, como Denzin (1989) las llama, *epifanías*. Estos *turning points*, acontecimientos clave, revelan ciertos aspectos de la vida y los caminos elegidos por los individuos, como si se tratara de una *bisagra* que une y separa (Mallimaci y Giménez, 2006). Las epifanías poseen una función retrospectiva: comprender el significado (y los nuevos significados) otorgado por los individuos a experiencias problemáticas durante la narración de su relato, momento donde reviven lo acontecido.³⁵

De manera general, de acuerdo con los objetivos de mi investigación en relación a la construcción identitaria de los académicos, convengo con Ferraroti (2007: 28) en que los relatos de vida me permitirán leer “una historia de constricciones que pesan sobre el individuo [...] y al mismo tiempo como un complejo de estrategias de liberación que el individuo pone en juego aprovechando las ‘buenas ocasiones’, los atisbos intersticiales”.

³⁴ Sobre historia de vida y relato de vida, Denzin (1989) realiza una puntual distinción. La historia de su vida consiste en el estudio de caso de una persona particular reconstruida por el investigador con ayuda de variados documentos (diarios, informes, tests...) y entrevistas o testimonios complementarios a la biografía. Como enfatiza Bertaux (1980), en concordancia con Denzin (1989), resulta preferible utilizar la precisión ofrecida por el término *relato de vida* para dar cuenta de que, por una parte, la historia se presenta tal cual la persona la narra y, por otra, esa historia puede abarcar toda la biografía o exclusivamente una parte.

³⁵ En otra parte de este capítulo, ahondaré en las epifanías y su uso en esta investigación.

2. 2. Población

Los criterios de selección de la población de académicos, objeto de estudio de esta investigación, se hicieron en dos momentos. El primero, previo al acercamiento a los posibles participantes, se basó, principalmente, en la clasificación de campos de conocimiento expuesta en la International Standard Classification of Education (ISCED) (UNESCO, 2010). El segundo momento, posterior al encuentro con todos los participantes, se trató de un ejercicio de selección y justificación para determinar por qué los académicos entrevistados reunían las características idóneas para estudiar sus construcciones identitarias según los objetivos de esta investigación. En seguida explico detenidamente estos dos momentos.

Selección

La ISCED señala ocho campos y veinticinco áreas de conocimiento. Los campos se dividen en educación; humanidades y artes; ciencias sociales, negocios y derecho; ciencia; ingeniería, manufactura y construcción; agricultura; salud y bienestar, y servicios. La Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) tiene oferta educativa en seis campos. De éstos, sólo dos entidades académicas aglutinan tres campos y cuatro áreas de conocimiento, la Facultad del Hábitat (FH) y la Coordinación de Ciencias Sociales Humanidades (CCSyH). La primera se ubica en el campo ingeniería, manufactura y construcción y ofrece dos áreas: artes (licenciaturas en Diseño Gráfico y Diseño Industrial) y arquitectura y construcción (licenciaturas en Arquitectura, Edificación y Administración de Obras, Diseño Urbano y del Paisaje, Conservación y Restauración de Bienes Culturales Muebles). La segunda, como su nombre lo indica, también se sitúa en dos campos y reúne dos áreas: humanidades (licenciaturas en Historia, Arqueología, Lengua y Literatura Hispanoamericanas) y ciencias sociales y del comportamiento (licenciaturas en Antropología y Geografía).

La selección de estas entidades académicas ofreció varias ventajas a la investigación. Primero, al combinar varios y diversos campos y áreas de

conocimiento,³⁶ el estudio adquirió robustez: una versión *polifónica* de distintas áreas disciplinarias y de distintos espacios educativos (Izcara, 2009). La elección de la Facultad y la Coordinación obedeció a la diversidad y abundancia de campos y áreas de conocimiento contenidas en estas locaciones. Segundo, al realizar una investigación, el factor tiempo y los recursos económicos y humanos siempre han de tomarse en cuenta. El hecho de que dos locaciones ofrecieran variedad, por un lado, y homogeneidad, por otro, me permitió tener un fácil y continuo acceso a los espacios donde se desenvuelven los académicos. Dividir el tiempo de la investigación en, básicamente, dos escenarios, no dio muchos motivos para dilaciones y, además, me permitió conocer mejor cada entidad. Por último, estas entidades académicas pueden, en razón de los campos de conocimiento, presentar características comunes con un entorno social más amplio, la UASLP, en específico, y la universidad pública mexicana, en general.

Para los fines de la investigación, establecí cuatro criterios de selección de los participantes. Los académicos:

- i. Han de participar en el estudio de manera voluntaria.
- ii. Tendrán contratos de base o temporales (eventuales o por obra y tiempo determinado), y serán docentes de tiempo completo o por asignatura.
- iii. Pertenerán a distintas generaciones, así se proveerá a la investigación de discursos de docentes noveles y experimentados y, al mismo tiempo, se obtendrán biografías de distintos horizontes temporales.

Antes de presentar la población, considero pertinente mostrar datos generales sobre la plantilla docente de cada entidad educativa. La información fue provista por la Unidad de Enlace, Transparencia e Información de la UASLP en abril de 2011.

³⁶ Cualquier otra dupla de entidades académicas ofrece un menor número de campos y áreas de conocimiento.

FACULTAD DEL HÁBITAT

TOTAL DE PROFESORES	MÁXIMO GRADO DE ESTUDIOS					NOMBRAMIENTO					TIPO DE CONTRATO				
	TÉCNICO/OTRO	LICENCIATURA	ESPECIALIDAD	MAESTRÍA	DOCTORADO	PROFESOR INVESTIGADOR (40 HRS.)	PROFESOR DE ASIGNATURA	SOPORTE ACADÉMICO	TÉCNICO ACADÉMICO	DOS O MÁS NOMBRAMIENTOS	EVENTUAL	POR OBRA Y TIEMPO DETERMINADO	BASE	DOS O MÁS TIPOS DE CONTRATO	SIN ESPECIFICAR
245	5	175	10	46	9	28	156	1	1	59	10	62	94	79	0

MIEMBROS DEL SNI	
CANDIDATO	0
NIVEL 1	0
NIVEL 2	1
NIVEL 3	0
EMÉRITO	0
TOTAL	1

Tabla 1. Planta académica de la FH.

COORDINACIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

TOTAL DE PROFESORES	MÁXIMO GRADO DE ESTUDIOS					NOMBRAMIENTO					TIPO DE CONTRATO				
	TÉCNICO/OTRO	LICENCIATURA	ESPECIALIDAD	MAESTRÍA	DOCTORADO	PROFESOR INVESTIGADOR (40 HRS.)	PROFESOR DE ASIGNATURA	SOPORTE ACADÉMICO	TÉCNICO ACADÉMICO	DOS O MÁS NOMBRAMIENTOS	EVENTUAL	POR OBRA Y TIEMPO DETERMINADO	BASE	DOS O MÁS TIPOS DE CONTRATO	SIN ESPECIFICAR
52	0	7	0	11	34	32	15	0	4	1	2	26	22	0	2

MIEMBROS DEL SNI	
CANDIDATO	7
NIVEL 1	17
NIVEL 2	1
NIVEL 3	0
EMÉRITO	0
TOTAL	25

Tabla 2. Planta académica de la CCSyH.

Como puede observarse, se trata de dos entidades educativas contrastantes en varios aspectos; pero resalta su diferencia en el total de profesores, el número de profesores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de doctores.

La FH, al contrario de la CCSyH, posee una forma de contratación de personal muy enrevesado. Por ejemplo, de los 245 profesores integrantes de la Facultad, cerca del 33 por ciento se encuentran contratados por dos o más tipos de contrato (eventual, base o por obra y tiempo determinado) y 24 por ciento, por dos o más nombramientos. Así, un mismo profesor puede contratarse, al mismo tiempo, como profesor por asignatura de base y soporte académico eventual.

También sucede que posean un contrato de profesor de asignatura; pero según dos modalidades de contratación: unas horas de base y otras por obra y tiempo determinado. En la CCSyH, este fenómeno no ocurre y los nombramientos y los tipos de contrato generalmente no se entremezclan. En la FH, se dan estos intrincados tipos de contratación y nombramientos para completar 40 horas a algunos profesores sin un nombramiento de profesor investigador de tiempo completo.

Otro aspecto sobresaliente entre las plantas académicas se refleja en los porcentajes de profesores de tiempo completo. En tanto en la CCSyH, este tipo de nombramiento ocupa el 61.5 por ciento de la plantilla docente, en la FH, apenas rebasa el 11 por ciento. Mientras en la CCSyH todos estos nombramientos los ocupan profesores con grado de doctor (a excepción de una profesora que se encontraba cursando su doctorado en el extranjero al momento de la entrevista), en la FH personal con especialidad, maestría y doctorado pueden ser profesores investigadores de tiempo completo.

En cuanto al ingreso al SNI, también se evidencian tajantes diferencias. El 48 por ciento del personal de la CCSyH pertenece al Sistema en alguno de sus niveles, en cambio, sólo el .4 por ciento de la población académica de FH es miembro de este Sistema. Los anteriores datos ofrecen un panorama de la conformación de las plantas académicas de las entidades seleccionadas para este estudio. Se trata de instituciones bastante disímiles, no sólo en su estructura de contratación y nombramientos, sino en otros aspectos medulares profundizados más adelante.

Justificación

Tras contactar y entrevistar a veinte académicos según los criterios de selección, resultaba indispensable revisar si este grupo de participantes cubría con las cualidades óptimas para los objetivos de esta investigación. Este escrutinio se hizo, principalmente, a partir de un marco de referencia sobre investigaciones de identidad de los profesionales académicos. La lectura de estos estudios me

permitió resaltar las características de mi selección de población, es decir, justificar qué rasgos posee mi elección de entrevistados ausentes en otras investigaciones. Esta etapa se convierte en un momento de contribución con la discusión académica en torno de la construcción identitaria al ofrecer cuatro elementos no trabajados en otras investigaciones.

i. Uno de los rasgos más destacados de la selección de mi población de estudio estriba en la idea de proceso, intrínseca en el concepto identidad. Dentro de una trayectoria, existen múltiples puntos intermedios entre el inicio y el final. Por ejemplo, no es lo mismo empezar una carrera académica que estar a punto de terminarla. Para mi investigación, este transcurso entre posiciones resulta crucial para adentrarme en el proceso de construcción identitaria. De tal suerte, dentro de mi población de estudio el rango de antigüedad en ES va de uno a treinta y dos años. Los relatos de los académicos noveles me permiten adentrarme en el *inicio* de la historia académica. Las narraciones de los académicos veteranos me sumergen en una amplia gama de disposiciones dentro de la academia.

ii. La anterior característica se vincula con la edad de los participantes. Entre más años en ES, mayor edad y, por ende, diferentes perspectivas generacionales. Éstas se *movilizan* en ciertos marcos sociohistóricos que me permiten percibir cambios en la estructura social, específicamente de la ES, y en las percepciones interiores de los individuos sobre su entorno y sus propios caminos y decisiones.

iii. Otro aspecto destacable proviene de la diversidad de disciplinas. En general, los trabajos sobre académicos se enfocan en una sola área del conocimiento o institución. En esta investigación, logré reunir relatos provenientes de académicos de nueve disciplinas distintas. Asimismo, estas disciplinas pertenecen a áreas de conocimiento diversas.

La variedad de puntos de referencia permiten un acercamiento al mundo laboral desde dos perspectivas. La primera enfatiza la profesión como un modelo cognitivo, guía de las percepciones de los individuos de su entorno y de ellos mismos (Brubaker, Loveman y Stamatov, 2004). La antropóloga y el arquitecto, por caso, han desarrollado cierto modelo cognitivo para comprenderse a sí

mismos, dar sentido a sus problemas y estipular sus metas y expectativas. Los modelos sirven para realizar clasificaciones inter e intragrupal y construir cierta independencia o dependencia con su grupo de profesionales. La profesión, por ejemplo, se convierte en *una manera de ver el mundo*. Obviamente, este modelo se entrelaza con otros provenientes de diferentes ámbitos de la vida de los individuos e, incluso, con su propio modelo cognitivo formado por medio de una reflexión continua sobre quién son y han sido.

La segunda perspectiva recae sobre las representaciones de cada profesión y cómo se han originado. Los relatos provenientes de variadas disciplinas habilitan un nexo entre el estatus de una profesión (prestigio, practicantes, carrera masculina o femenina) y la valoración otorgada por cada académico a su profesión. Lo anterior escudriña cómo el estatus (social) y la valoración (personal) se reelaboran en la construcción identitaria (Cohen-Scali, 2003).

De manera general, decidí enfocar el grupo de estudio en la UASLP porque es una entidad donde no se han originado estudios que den voz a sus actores, específicamente sobre sus trayectorias como académicos y sus experiencias de vida. Así, el estudio pretende abrir un nuevo espacio y, al mismo tiempo, un diálogo con investigaciones relacionadas con la ES y con la identidad de los académicos.

2. 3. Instrumentos

Muestreo

Debido a mi condición de forastera en las entidades educativas seleccionadas, decidí trabajar con el muestreo oportunista; pero, dado los objetivos de mi investigación, también utilicé el deliberado (Miles y Huberman, 1994). En el muestreo oportunista se contacta a los individuos que deseen participar o a quienes se pueda persuadir para colaborar. Se caracteriza por su manera *atropellada* de encontrar participantes, pues, en muchas ocasiones, la oportunidad o –hay que decirlo– la suerte, median entre el investigador y sus potenciales

participantes. La gran ventaja de este tipo de muestreo estriba en que los participantes realmente desean ser parte del proyecto, están interesados en contar su historia y resolver las interrogantes del investigador.

El muestreo deliberado se diseña a partir de los intereses del investigador. En este estudio, mi atención se enfoca en los procesos de construcción identitaria. Después de contactar a los académicos, revisé qué tanto estos contactos resultaban útiles para mis metas de investigación. Esta revisión la he expuesto en el apartado preliminar.

Reunión de informantes y entrevistados

Para realizar el muestreo oportunista, conseguí un informante que me contactara con otros posibles. Dispuse iniciar en una de las dos entidades educativas seleccionadas para, si las hubiese, hacer mejoras en el diseño metodológico y aplicarlas en el otro espacio educativo. Comencé con la CCSyH porque ahí tenía tres posibles informantes: el secretario general, el profesor *A* y la profesora *B*, ambos de tiempo completo (recomendados por investigadores que conozco de El Colegio de San Luis). Con el secretario, me entrevisté en busca de apoyo y le expuse mi proyecto. El secretario consintió en hacerles llegar a los profesores de tiempo completo una presentación de mi proyecto para que yo, posteriormente, me contactara con ellos por medio de correo electrónico, el cual conseguí en la página web de la Coordinación.

Con el profesor *A* también me entrevisté y, en un primer momento, más que ofrecerme otros posibles contactos, decidió participar en la investigación: se convirtió en el primer entrevistado del proyecto. Después de la entrevista, conversó con dos de sus colegas, quienes me concedieron una plática y también aceptaron participar en la investigación. La profesora *B* fue de ayuda singular, ya que, además de colaborar en la investigación, me contactó con la secretaria académica de la FH.

Después de realizar un par de entrevistas en la CCSyH y platicar con profesores interesados en colaborar en la investigación, me entrevisté con la

secretaria académica de la FH, quien no sólo se integró a mi investigación, sino que me proporcionó los correos electrónicos de profesores de distintas licenciaturas ofertadas en la Facultad.

Después de acceder a los primeros contactos, entrar en comunicación con otros profesores fue una tarea más sencilla; pero no por eso menos laboriosa.

Procedimiento para contactar y entrevistar a los académicos

Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades

El procedimiento seguido para contactar a los profesores de la CCSyH aglutina los siguientes pasos:

1. Mandar un correo electrónico con una breve explicación de mi investigación y la solicitud de una breve charla para ahondar en las características del estudio.
2. Aceptación de la charla por parte de los profesores.
3. Plática con los profesores donde resolvía sus dudas sobre la investigación y les explicaba en qué consistía su participación. A los profesores que accedían a colaborar, en esa misma charla, les explicaba cómo construir el biograma y fijábamos una fecha para su entrega.
4. Recolección del biograma y currículum vitae y concertación de fecha para la entrevista.
5. Entrevista.
6. Revisión de la transcripción de la entrevista por parte de los académicos.

El lapso entre los pasos 3 y 5 resultó muy largo en varios casos y algunos de los biogramas reunidos no fueron útiles porque no cubrían con los requisitos solicitados. En todos los casos, obtuve información sumamente valiosa para la entrevista en el primer encuentro con los académicos (paso 3). Después de explicarles los objetivos de mi investigación, me contaban anécdotas de su

infancia o experiencias actuales en sus ámbitos de trabajo. El *rapport* hecho en esta charla dio sus frutos en las entrevistas, con carácter relajado y confidente. Tanto el paso 3 como el 5 se realizaron en los cubículos de los profesores de tiempo completo y en otros espacios, como el patio o la biblioteca, con los profesores de asignatura.

Facultad del Hábitat

El procedimiento utilizado en la FH contempló los cinco pasos aplicados en la CCSyH; pero varió en algunos aspectos. La elaboración de los biogramas se convirtió en un obstáculo y, en varios casos, no aportó datos sustanciales, por lo que la guía para elaborar el biograma (Guía para recordar elementos de la trayectoria profesional) siguió como un mecanismo para generar recuerdos; pero sin el requisito de escribirlos. Para solventar la falta de datos del biograma, utilicé las ventajas observadas en el primer encuentro con los académicos de la CCSyH y eché mano de la primera charla para obtener información por medio de preguntas o comentarios deliberados que permitieran a los profesores hablar de vivencias de su niñez o adolescencia.³⁷ Estas pláticas *casuales* me servían para retomar algunos elementos durante la sesión de la entrevista. Con estos ligeros cambios, logré aprovechar el primer encuentro para acortar el tiempo entre los pasos 3 y 5. De esta manera, en la FH logré hacer entrevistas días después de la charla de presentación de mi proyecto y no semanas más tarde, como ocurrió en la CCSyH.

Datos sobre los entrevistados

Las siguientes tablas muestran los datos de los veinte académicos entrevistados. La primera columna ofrece el nombre con el cual se identifica a cada uno a lo largo de este trabajo. Este identificador es un nombre aleatorio que no coincide con el verdadero. La segunda columna proporciona información sobre la formación

³⁷ Me enfocaba más en estas etapas porque otros datos temporales los obtenía del currículum de los profesores.

disciplinaria de los académicos. En los casos donde se trate de una formación multidisciplinar, se indican las dos disciplinas. La tercera y cuarta columnas consigna el máximo grado de estudios y el máximo grado obtenido. La quinta columna indica el tipo de contrato. La sexta y séptima columnas integran la antigüedad y la edad de los académicos, respectivamente. Estos datos corresponden a la información provista por la Unidad de Enlace, Transparencia e Información de la UASLP en abril de 2011.

IDENTIFICADOR	FORMACIÓN DISCIPLINARIA	MÁXIMO GRADO DE ESTUDIOS	MÁXIMO GRADO ACADÉMICO	NOMBRAMIENTO	TIPO DE CONTRATO	ANTIGÜEDAD	EDAD
Gustavo	Arquitectura	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Obra y tiempo determinado	32 años	56 años
Lucía	Arquitectura	Licenciatura	Licenciatura	Profesor de asignatura/ Soporte académico	Base	31 años	52 años
Fabio	Diseño gráfico	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Base	30 años	52 años
Claudio	Diseño gráfico	Especialidad	Licenciatura	Profesor de asignatura/ Soporte académico	Base/Eventual	26 años	53 años
Joel	Diseño gráfico	Maestría	Licenciatura	Profesor de asignatura/ Soporte académico	Base	26 años	52 años
Mirna	Diseño industrial	Maestría	Maestría	Tiempo completo	Obra y tiempo determinado	19 años	45 años
Mario	Diseño industrial	Maestría	Licenciatura	Profesor de asignatura	Eventual	2 años	35 años
Magda	Diseño industrial	Maestría	Licenciatura	Profesor de asignatura	Obra y tiempo determinado	1 año	29 años

Tabla 3. Datos de los entrevistados de la FH.

IDENTIFICADOR	FORMACIÓN DISCIPLINARIA	MÁXIMO GRADO DE ESTUDIOS	MÁXIMO GRADO ACADÉMICO	NOMBRAMIENTO	TIPO DE CONTRATO	ANTIGÜE- DAD	EDAD
Glenda	Letras/ Historia	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Base	26 años	43 años
Max	Geografía	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Base	24 años	52 años
Fernanda	Comunicación /Historia	Doctorado	Maestría	Tiempo completo	Base	19 años	42 años
Mauricio	Letras/ Arqueología	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Base	7 años	43 años
David	Antropología	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Base	4 años	44 años
Gabriel	Geografía	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Obra y tiempo determinado	4 años	44 años
Moisés	Lingüística	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Base	4 años	36 años
Alexa	Comunicación/ Antropología	Doctorado	Maestría	Profesor de asignatura	Obra y tiempo determinado	2 años	32 años
Ana	Historia	Doctorado	Maestría	Profesor de asignatura	Obra y tiempo determinado	2 años	27 años
Diego	Letras	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Sin especificar	2 años	39 años
Hugo	Antropología	Doctorado	Doctorado	Tiempo completo	Obra y tiempo determinado	1 año	37 años
Lilia	Antropología	Maestría	Maestría	Profesor de asignatura	Obra y tiempo determinado	2 años	32 años

Tabla 4. Datos de los entrevistados de la CCSyH.

Biograma

El biograma tiene el objetivo de recolectar información específica. El término biograma fue acuñado por Abel en su artículo “The nature and use of biograms” en 1947. Abel pretendió utilizar, en las ciencias sociales, este concepto en lugar de biografía y autobiografía, vocablos provenientes de la tradición literaria. Para este autor, los biogramas ofrecían la oportunidad de recolectar información en masa y según las indicaciones establecidas por el investigador (Abel, 1947). En esta investigación, me incliné por un biograma gráfico y cronológico que conjugara los acontecimientos considerados por los académicos más relevantes de su biografía (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En cierto sentido, los biogramas son un *motor* para generar el recuerdo y, así, obtener una entrevista más fluida.

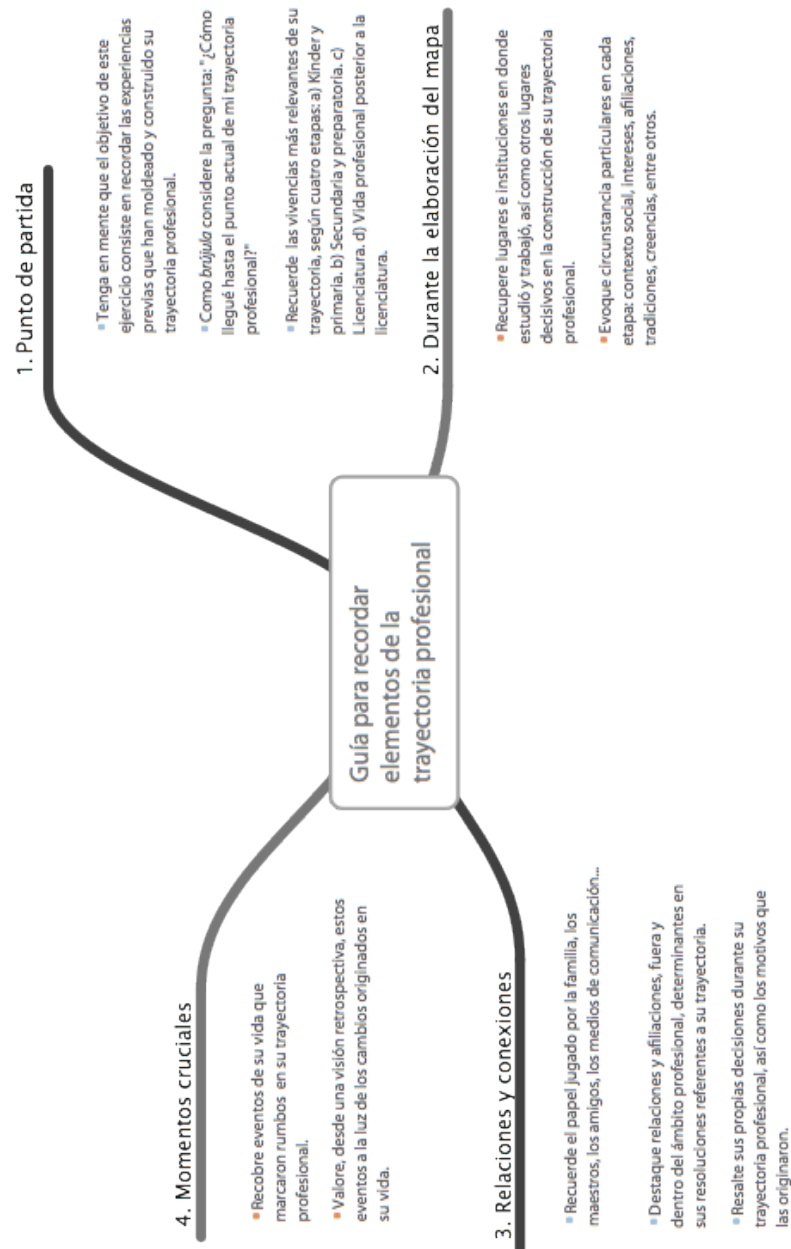
Como primer paso para la obtención de información, diseñé un biograma, un esquema activador de las remembranzas de los académicos desde variados puntos de referencia para profundizarlos y ampliarlos durante la entrevista (Resédiz, 2001). Asimismo, el biograma, como apoyo al recuerdo, hace énfasis en etapas de la vida de manera cronológica. A partir de estas directrices, generé una guía para la elaboración del biograma, la cual nombré Guía para recordar elementos de la trayectoria profesional.

La Guía, como su nombre lo indica, pretende traer a la mente de los académicos los recuerdos de su trayectoria profesional en dos sentidos: por un lado, de manera cronológica según cuatro etapas (preescolar y primaria, secundaria y bachillerato, licenciatura y vida profesional posterior a la licenciatura) y, por otro, de forma interrelacional, es decir, la recuperación de conexiones entre las decisiones profesionales y otras esferas relevantes de la biografía de los académicos, como la familia, la religión, las afiliaciones...

El biograma, con las características previamente descritas, fortalece el diseño metodológico en tres aspectos. Primero, la probabilidad de que el individuo recuerde un mayor número de eventos crece cuando se le solicita recordar según una secuencia en lugar de acontecimientos aislados. Segundo, el recuerdo se facilita cuando se solicita información no sólo de un aspecto central, como la

profesión, sino de vínculos entre variedad de elementos. Por último, la conexión de eventos puede generar respuestas más consistentes (Balán, 1974).

A continuación, se presenta el biograma diseñado y utilizado en el trabajo de campo.



Entrevista

Generalmente, para construir los relatos de vida, se ocupa la entrevista (De la O, 2007). Para este estudio, decidí utilizar la entrevista biográfica como un mecanismo de diálogo abierto para motivar al académico a dar respuestas sobre ciertos sucesos biográficos, como lo señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001: 159): “la entrevista biográfica consiste en reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo)”.

Para el diseño del guión de entrevista, seguí la propuesta de Kvale (2007) quien sugiere establecer, paralelamente, tres componentes, la pregunta de investigación, las dimensiones de estudio y las preguntas para el entrevistado. A partir de esta idea, compuse un guión de entrevista que, además de los elementos propuestos por Kvale, aglutina otros para centrar la dirección y los objetivos de la entrevista. El guión resultante, provisto enseguida, contiene cinco dimensiones que van de lo general a lo particular: la pregunta de investigación, los focos de atención surgidos de elementos teórico metodológicos, las etapas cronológicas del biograma, las dimensiones posibles en cada etapa y las preguntas potenciales.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	FOCOS DE ATENCIÓN	ETAPAS	DIMENSIONES	PREGUNTAS ENTREVISTA
¿Cómo construyen su identidad los académicos?	• Elementos • Estrategias • Momentos cruciales • Relaciones y conexiones • Identificaciones • Autocomprensión	Preescolar y primaria	• Familia	• ¿A qué se dedicaba su familia: su padre, madre, tíos cercanos, abuelos? • ¿Cuándo era niño, qué le hubiera gustado ser (en relación al futuro, a qué quería dedicarse? ¿Por qué? ¿Qué opinaban los adultos sobre su interés? ¿Cuál pudo ser el origen de este interés? • ¿Ayuda en las labores del hogar o realizaba algunas diligencias ordenadas por sus padres?
			• Escuela	• ¿Recuerda alguna actividad, maestro, compañero que impactara en su gusto por cierta profesión u oficio? • ¿Cuál era la actitud de los profesores o directivos en relación con la profesión u oficio de sus padres, en particular, y de los trabajos, en general?
			• Otros	• ¿Existió algún personaje que influyera en sus gustos? • ¿Asistía a actividades extracurriculares? • ¿Salía a jugar con amigos con frecuencia? ¿Qué jugaban?
		Secundaria y preparatoria	• Familia • Escuela • Otros	• ¿Sus gustos e intereses de niño se modificaron? ¿Puede describir el proceso? • ¿Cuáles eran sus actividades favoritas en esta etapa? • ¿Cómo transcurrió su escolaridad? ¿Qué experiencias recuerda con sus profesores? • ¿Qué pensaba hacer cuando acabara los estudios? ¿Qué quería ser, trabajar? ¿Qué opinaban sus padres de esta decisión? ¿Cumplió sus deseos? • ¿Cómo definiría esta etapa de su vida en relación con sus expectativas profesionales?

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	FOCOS DE ATENCIÓN	ETAPAS	DIMENSIONES	PREGUNTAS ENTREVISTA
¿Cómo construyen su identidad los académicos?	• Elementos • Estrategias • Momentos cruciales • Relaciones y conexiones • Identificaciones • Autocomprensión	Licenciatura	• Familia • Escuela • Otros	• ¿Por qué estudió esta carrera? Narre sus decisiones y la de otros que pudieron intervenir en la elección final. • ¿Cuál fue la postura de sus padres en relación con su elección? ¿Qué opinaron sus amigos y personas cercanas? • Relate cómo fueron sus años de estudio. Vincule las actividades de la escuela con otras significativas pertenecientes a otros ámbitos. • ¿A qué pensaba dedicarse después de terminar sus estudios? ¿Cumplió sus expectativas? • ¿Cómo se describiría a usted mismo en esta etapa?
			• Familia • Escuela • Otros	• ¿Cómo fue su incursión a la docencia? ¿Desempeñó otros trabajos antes de ingresar al campo de la enseñanza en educación superior? ¿Cuáles? • Valore los cambios de ideas desde que usted era niño hasta la fecha sobre su trayectoria profesional, ¿qué elementos, personajes, situaciones han sido más significativos y decisivos? • ¿Qué papel ha jugado en sus decisiones profesionales? ¿Aficiones o grupos de pertenencia? • ¿Con qué parte de su trabajo se identifica más, docencia, investigación, gestión? • ¿Cómo organiza su vida a partir de los tiempos y requisitos de su trabajo? • Desempeña varias funciones, profesor, ciudadano, padre, hombre... con cuál de éstas siente más apego? • ¿Se dedica a lo que le hubiera gustado dedicarse?

Este guión de entrevista se modificó durante el trabajo de campo y se redujo a un listado de temas y subtemas sin preguntas, ya que éste último era mucho más flexible y funcional. En palabras de Valles (2000: 204), el listado “más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente”. Este nuevo guión me permitió captar temas no previstos y sumados a los establecidos previamente. El guión utilizado en las entrevistas contempló los siguientes rubros:

- Contexto familiar en cada etapa
- Niñez y adolescencia: gustos, juegos, deberes.
- Decisión de estudios
- Trabajos durante y después de los estudios universitarios
- Expectativas laborales
- Aficiones o grupos de pertenencia
- Cambios en la trayectoria: elementos, situaciones, personas...
- Preferencias: docencia, gestión, investigación
- Organización del tiempo: personal y laboral
- Valoración de eventos y experiencias
- Planes para futuro
- Papel de la familia, amigos, maestros durante la trayectoria
- Autodefinición

Para finalizar este apartado, haré una puntualización sobre la entrevista como instrumento de recolección de información: ninguna se encuentra libre del sesgo del investigador. Incluso los cuestionarios –supuestamente más objetivos– tienden a dirigir las respuestas en ciertos sentidos. Por ejemplo, las opciones dicotómicas obligan a los participantes a decir “sí” o “no” sin oportunidad de argumentar sus razones o preferir algún otro tipo de respuesta menos tajante. Coincido con el sagaz punto de vista de Kvale (2007: 91) quien en lugar de enzarzarse en una discusión sobre la malicia de las preguntas sesgadas, propone un nuevo enfoque: “the decisive issue is not whether to lead or not to lead, but whether the questions lead to important knowledge”. Su propuesta no aboga por la

ilusión de la objetividad de las entrevistas, sino por la riqueza narrativa y la calidad del conocimiento.

2. 4. Transcripción

La transcripción de las entrevistas se convierte en la tarea más pesada del trabajo metodológico porque implica un aumento de tiempo del 500 por ciento en contraste con el utilizado en la entrevista. Normalmente, una entrevista de una hora ocupará cinco para su transcripción. A pesar de ser una faena agobiante y minuciosa, transcribir se convierte en una etapa de descubrimiento. En este sentido, vale la comparación entre la transcripción y un telar: los hilos –las experiencias de cada académico– se entrecruzan para formar un tejido singular; pero, a la vez, este tejido comparte *hebras* con los de otros académicos. La transcripción se ofrece como una oportunidad de análisis y, durante la labor de *pasar* de lengua oral a escrita, el transcriptor ha de permanecer en constante acecho de puntos de análisis.

No sólo se han de captar líneas de interés para el investigador durante la transcripción, también se debe procurar la forma, es decir, plasmar el sentido de lo narrado oralmente en un escrito, donde las normas y reglas de expresión difieren en gran medida del lenguaje oral. En la mayoría de ocasiones –si no es que en todas– la transformación de un relato oral a uno escrito vuelve la riqueza de la expresión oral en un pantano de frases caóticas, repetitivas e incoherentes: la lengua escrita omite todo elemento paralingüístico.

La transcripción, durante el proceso investigativo, se convierte en un paso más en el análisis de la información, no sólo porque permite la escucha atenta de la entrevista, sino porque genera un espacio en la inter e intraconexión de datos. La transcripción revela nuevos significados al momento de *traducir* la lengua oral a la lengua escrita. Utilizo *traducir* en su significado de convertir: durante la transcripción se transforma la narración de los entrevistados según las convenciones de la lengua escrita.

Resulta ilusorio creer que al transcribir las narraciones de los académicos se respetan las dinámicas establecidas durante la entrevista: imposible verter los antecedentes de la situación comunicativa, las interacciones entre entrevistado y entrevistador, los elementos paralingüísticos (expresiones faciales, entonaciones, omisiones sobreentendidas) en el relato construido por medio de las normas de la lengua escrita. Las convenciones de la lengua oral difieren enormemente de los lineamientos de la lengua escrita. Los gestos, las interjecciones, los silencios, la presencia del entrevistador (él y no otro, con todas las representaciones que genera en el entrevistado) y *ese justo momento* se pierden irremediabilmente durante la transcripción, a pesar de los múltiples intentos realizados por el investigador para conservar cada detalle.

Si mi estudio fuera de corte lingüístico, seguramente el foco de estudio sería otro y las transcripciones tratarían de capturar todos los rasgos de la lengua oral. Como investigadora social, no me detendré en un análisis de lingüística aplicada o pragmática, ya que –he de decirlo– esa área no es de mi competencia; pero sí requiero estipular las formas en las que *traduje* los relatos orales de los entrevistados a la lengua escrita.

Cualquier revisión sobre manuales/libros de texto de entrevistas (Kvale, 2007; Valles, 2000; Weiss, 1995) o estudios donde se utiliza el método biográfico (Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Houkamau, 2010; Merrill y West, 2009; Parsell, 2010) denotará una ausencia de detalles en este paso de la investigación. Tanto en resultados de investigaciones como en textos instruccionales se suelen anotar ciertos elementos de la transcripción, el tiempo consumido, la cantidad de hojas producidas, el *software* utilizado; pero, regularmente, no se estipulan las directrices utilizadas por el investigador durante el proceso de transcripción.

Decisiones sobre el tipo de transcripción

Antes de describir el proceso de transcripción, estrechamente vinculado con el análisis y la codificación de información, esclarezco algunos puntos sobre la toma

de ciertas decisiones a la hora de elegir qué permanecía en la transcripción y qué no, así como sus razones. Los puntos se centran en

- a. el tiempo,
- b. la comprensión del material y
- c. el tipo de revisión de las transcripciones.

Antes de continuar, señalo que durante la definición de este proyecto de investigación pensé en entrevistar alrededor de veinte participantes (el número podía variar, por supuesto). Esta cantidad de participantes equivalía, en promedio, a 40 horas de entrevista y 240 horas de transcripción (sin contar la edición y la revisión, consumidoras insaciables de tiempo). Sin la oportunidad económica de contratar a un ayudante, sabía que la transcripción corría por mi cuenta en su totalidad. Tenía la opción de evadir la transcripción y codificar a partir del audio de las entrevistas; sin embargo, la revisión de variados artículos sobre los beneficios de la transcripción en el proceso investigativo (Brooks, 2010; Lucas, 2010; Ochs, 1979; Oliver, Serovich y Mason, 2005; Witcher, 2010), así como mi mayor destreza en la habilidad visual que en la auditiva, me llevaron a realizar las transcripciones por mí misma. Prosigo.

a. El tiempo. Una transcripción detallada y minuciosa con todos sus rasgos lingüísticos y paralingüísticos propios del relato oral implica, para un transcriptor profesional, diez horas de trabajo por cada hora de entrevista (Bailey, 2008), *precio temporal* que no estaba dispuesta a invertir, mucho menos tras considerar lo ilusorio –y hasta ingenuo– de que la conservación de todos estos elementos logran una calca de las interacciones orales en las normas de la lengua escrita (Green, Franquiz y Dixon, 1997; Lapadat y Lindsay, 1998). Sobre este punto, resulta esclarecedora la crítica de Bailey (2008: 129) quien asume que las representaciones escritas reflejan las interpretaciones del investigador: “por ejemplo, una risa puede ser transcrita como ‘je je je je’, ‘risa (dos segundos)’, ‘risa nerviosa’, ‘risitas’ o ‘risa falsa’ y estas representaciones implican diferentes interpretaciones”. ¿Cuál de esas representaciones refleja *realmente* la acción del entrevistado? Lo mismo sucede con los titubeos, las frases cortadas, los silencios, entre otros.

Mientras para un investigador un titubeo signifique una autocensura del entrevistado, para otro, posiblemente, refleje su incapacidad de articular palabras. Así, una frase interrumpida puede indicar que el entrevistado no quiere hablar sobre el tema o que en su cerebro sólo se reformuló la idea y desea decirla de manera distinta, diferente a la que le vino a la mente en un principio o que, simplemente, se desconcentró y perdió el hilo de la conversación.³⁸

Incluir en la transcripción toda la parafernalia de los intercambios comunicativos orales, por un lado, conlleva a la inversión de bastante tiempo en la recuperación de todas las entonaciones, los silencios, los tics lingüísticos, las repeticiones, las frases superpuestas, y, por otro, acarrea el peligro de producir un texto de difícil lectura debido a la enorme cantidad de anotaciones y a la incoherencia e inconsistencia inherente a la lengua oral cuando se traduce a la lengua escrita. Asimismo, ninguna transcripción, por minuciosa, logra capturar *toda* la dinámica puesta en marcha durante las interacciones orales.

¿Pero qué tienen que ver los razonamientos previos con mi decisión sobre el tiempo? La respuesta puede ser colegida: menor apego a los elementos paralingüísticos redundaría en la dedicación de menos tiempo en las transcripciones. Como se ha visto, prácticamente es una cuestión de tiempo; pero metodológicamente resuelve cómo el investigador comprende el material de donde extrae la información, punto tratado enseguida.

b. La comprensión del material utilizado por el investigador para sus interpretaciones y la presentación de los resultados de su estudio se origina en su visión teórico metodológica. En mi caso, la revisión teórica de la identidad me lleva a comprenderla como *la narración confeccionada por el individuo para decir(se) quién es*. Esta narración es una de tantas narraciones que el individuo puede contar sobre sí mismo (Giddens, 2000), una de tantas versiones sobre sí mismo (Parekh, 2009), un relato en constante cambio, reformulación y revisión.

³⁸ Todos estos detalles quizá se minimicen en un estudio donde participan varios investigadores y auxiliares: de manera conjunta, pueden decidir qué sentido tiene la risa del entrevistado y llegar a una versión más objetiva de los elementos paralingüísticos de la entrevista.

La narración contada por los académicos es una ficción: un relato compuesto con base en la experiencia. En otras palabras, las narraciones no equivalen a la *realidad* de los eventos o las acciones de los individuos. Las narraciones representan los eventos y, como representaciones, no capturan la experiencia misma; pero sí la manera en cómo los individuos representan sus vivencias (Denzin, 2001). La ficción no se opone a la realidad, sólo señala las cualidades del *material* constitutivo de los relatos: un material simbólico, el lenguaje.

Comprender la identidad y su construcción como narración significa dar prioridad al relato contado por los académicos más que a los elementos paralingüísticos que lo acompañan. Este punto se vincula con el siguiente.

c. El tipo de revisión de las transcripciones. Salvo contados estudios donde el entrevistado participa durante la transcripción (Grundy, Pollon y McGinn, 2003), la mayoría de las investigaciones no involucran a los entrevistados en ninguna fase de este proceso. En esta investigación, los entrevistados no se involucraron durante la transcripción, pero sí en su revisión. Si se presentaban algunos errores como la confusión de ideas, las malas interpretaciones sobre ciertos pasajes, la sobreinterpretación, la revisión por parte de los entrevistados corregiría estas faltas y se apegaría más a una nueva versión del relato.

Tras la transcripción y su edición, le enviaba a los entrevistados el material para su revisión y aprobación. Este paso dio oportunidad a los participantes de conocer el material para el análisis y la interpretación de información y, de esta manera, dar su consentimiento para trabajar con esta versión escrita de la entrevista. Este proceso de tres ciclos, transcripción/edición/revisión, permitió la construcción de un texto desde dos visiones: la del entrevistado y la mía, como investigadora.

Estos tres puntos –el tiempo, la comprensión del material y el tipo de revisión de las transcripciones– me llevaron a tomar ciertas decisiones en relación con el tipo de transcripciones para esta investigación. Como el lector puede observar, los puntos se entreveran y articulan. No fueron puntos decididos y fijados de antemano, sino que se originaron y reformularon durante la transcripción

de las primeras entrevistas. Por ejemplo, sí sabía que no haría una transcripción meticulosa de las entrevistas; pero las razones de esta primera idea crecieron conforme afiancé más mis argumentos teóricos y durante la revisión de las primeras entrevistas por parte de los entrevistados.

De alguna manera, los académicos fungieron como el primer filtro de las interpretaciones y conjeturas que realicé durante la transcripción de las entrevistas. En un principio, decidí –incautamente– capturar todos los factores involucrados en la dinámica de la entrevista, apegarme estrictamente a la entrevista: recuperar muletillas, inconsistencias, tartamudeos, frases inacabadas y confusas. La retroalimentación hecha por los académicos sobre las transcripciones de sus entrevistas fue muy útil para tomar decisiones sobre lo que debía incluir en la transcripción y lo que debía dejar fuera. Con los puntos de vista de los académicos, me di cuenta de que lo relevante en mi investigación era el relato mismo: las influencias durante su vida, los recuerdos de infancia, las decisiones, los puntos muertos, la inercia y la rutina, elementos elegidos por ellos mismos para narrarme cómo habían llegado a ser lo que en el momento de la entrevista eran.

Algunos académicos me pidieron eliminar las muletillas, los tics lingüísticos, los momentos donde farfullaban y todo tipo de lalias, o corregir los pasajes ilegibles y las ideas incoherentes. Por ejemplo, uno de los entrevistados repetía incansablemente ¿no? Cuando revisó su entrevista, me pidió que eliminara todos sus ¿no?: por escrito, le hacía más justicia a su relato la omisión de estas interrogaciones de función fática (Jakobson, 1981), útiles en el intercambio oral; pero innecesarias en la versión escrita. Él mismo me comentó que sin ellas se entendería mejor su relato. En general, tras la revisión de la transcripción, los académicos me pidieron varios cambios *no enfocados al contenido, sino a la forma*. No querían que sus repeticiones, incoherencias y tics aparecieran. Se mostraron preocupados por, en algunos casos, su pobreza de lenguaje.

Durante estas primeras entrevistas, tuve que trabajar doble. Aparte de realizar una primera transcripción, generé una nueva versión de las entrevistas con la supresión de los detalles detectados por los participantes. Esta tarea me

permitió sopesar las características de las futuras transcripciones. En primera instancia, centrarme en el relato mismo, decisión vinculada con la manera de comprender la identidad: una narración, en este caso escrita. En segunda, homogeneizar el tratamiento de la información. Algunos académicos, después de la sesión de la entrevista, me dijeron que confiaban en mí y que no querían revisar la transcripción. En estos casos aislados, tendría la libertad de trabajar con los elementos paralingüísticos; sin embargo, estas entrevistas no podrían analizarse e interpretarse como las demás. Por lo tanto, decidí transcribirlas con los mismos lineamientos utilizados en el resto. Por último, realizar una edición minimalista del relato oral en relación con su contenido y una edición más profunda en cuanto a la forma. Más adelante, discurriré más sobre este punto.

En este estudio en específico, debe valorarse el posicionamiento de los entrevistados dentro del mundo social: individuos con un alto nivel educativo, insertos en una institución de educación superior, encargados de la formación de nuevas generaciones. Estas características los impelen a evadir señalamientos negativos en relación con sus formas de expresión oral. Es comprensible su preocupación en torno de lo empantanado de su discurso (Kvale, 2007) y su deseo de *respetar* el contenido de su relato. En todo caso, la omisión deliberada de titubeos, discursos caóticos, falsos comienzos, superposiciones... no forman parte de mi labor investigativa.

El foco de atención de mi estudio recae en el proceso narrativo de construcción identitaria, por lo que mi trabajo no cuestiona si los entrevistados saben expresarse correctamente de manera oral o si sus lalias y manías orales reflejan ciertas cualidades de su personalidad. En esta investigación interesa la narración escogida por los académicos para relatar su devenir. Esta narración, además, es un texto revisado por ellos mismo en el que aún pueden hacer señalamientos y correcciones para estar conformes con la historia relatada.

Proceso de transcripción

El proceso de transcripción involucró tres etapas, todas recurrentes en la identificación de datos relevantes para la investigación. En las primeras entrevistas, como mencioné anteriormente, me ceñí a la recuperación de todos los sonidos y las palabras (completas y truncas). Este procedimiento fragmentaba el discurso durante la transcripción: pausaba y repetía varias veces la grabación, lo que impedía centrarme en el contenido y el apunte de notas útiles para el análisis de información. Tras darme cuenta de que lo que nos interesaba (a los entrevistados y a mí) era el relato en sí, tuve la oportunidad de transcribir de una forma más simultánea: seguir el flujo discursivo del entrevistado mientras transcribía.

i. En la primera etapa del proceso de transcripción, me apegaba al *tiempo real* de la conversación y no atendía cuidadosamente la puntuación ni las inconsistencias del discurso. Centrarme en el contenido me permitió apuntar ideas, conceptos, secuencias, palabras clave, eventos reiterativos y comunes en las entrevistas, esto es, los primeros elementos de análisis e interpretación de información. Estos no fueron ampliamente elaborados, pues sólo servían como notas para ser reconsideradas en las siguientes fases del análisis.

ii. En la segunda etapa, recuperé el material producido en la primera y edité el discurso a partir de lineamientos claramente establecidos (ver siguiente apartado). Puntuar el relato enseguida de realizar la transcripción evita, en alguna medida, tergiversar el discurso que ya posee una nueva cualidad: está escrito. Como se tiene más fresco el sentido de las palabras de los entrevistados, se puede editar con mayor apego a la versión oral de los participantes. Asimismo, esta etapa ofrece la oportunidad de explorar el relato por medio de la lectura y poner mayor atención al detalle de lo narrado por los participantes (Brooks, 2010).

iii. La etapa final se convierte en un espacio de confluencia entre el investigado y el investigador, la fase en donde se negocian las representaciones de ambos. Esta etapa, a su vez, contempla en sí misma tres momentos: 1. Los participantes utilizan el lenguaje oral para representar sus experiencias, sus

acciones. 2. El investigador representa la representación elaborada por los entrevistados. 3. Investigado e investigador realizan acuerdos sobre la representación de la representación. Como si de una caja china se tratara, la *realidad* se desdobra en la representación del entrevistado (oral), la representación de la representación del entrevistado hecha por el investigador (escrita) y la representación conjunta de la representación de la representación del entrevistado (escrita en una especie de coautoría). En esta última representación existen acuerdos entre lo que el entrevistado dijo, el investigador entendió y la versión de ese intercambio.

Las tres etapas del proceso de transcripción, aparte de producir el texto base para el análisis y la interpretación, permiten la identificación preliminar de temas y nociones reelaboradas profusamente durante el siguiente ciclo de la investigación: la codificación.

Lineamientos para la transcripción

Durante las tres etapas anteriores, establecí ciertos lineamientos para, por un lado, trabajar con mayor agilidad (no detenía la grabación para ver si el entrevistado decía *entonces* o *¿no?* o *etcétera, etcétera*) y, por otro, construir una transcripción *digerible* para cualquier lector y apegada al contenido del relato de los participantes.

En seguida presento un extracto de una entrevista con dos versiones, la original y la corregida, para explicar más claramente los lineamientos establecidos para la transcripción.

VERSIÓN ORIGINAL	VERSIÓN CORREGIDA
¹A mí me tocó crecer en el área de Nezahualcóyotl, del área de Valle de Aragón, donde colinda el Distrito Federal con el Estado de México. ²Fueron casas hechas para los trabajadores del gobierno, mi papá trabajaba en ese entonces en el Departamento del Distrito Federal y después entró a la compañía de Luz y Fuerza del Centro, por eso se van a vivir para allá. ³Cuando nos toca llegar, según cuenta mi mamá, todavía estaba el Lago de Texcoco. Terminaba la calle y estaba enfrente el Lago de Texcoco. Me toca vivir en esos contextos. ⁴Mis papás son migrantes en la década de los setenta en la Ciudad de México, lo que me hizo crecer en dos contextos: en el citadino y en el rural.	¹A mí me tocó crecer en Nezahualcóyotl, en el área de Valle de Aragón, donde colinda el Distrito Federal con el Estado de México. ²Fueron casas hechas para los trabajadores del gobierno. Mi papá trabajaba en el Departamento del Distrito Federal. Después, entró a la compañía de Luz y Fuerza del Centro, por eso [mis papás] se van a vivir para allá. ³Cuando llegaron –según cuenta mi mamá– todavía estaba el Lago de Texcoco: terminaba la calle y estaba enfrente el Lago de Texcoco. Me toca vivir en esos contextos. ⁴Mis papás migran, en la década de los setenta, a la Ciudad de México, lo que me hizo crecer en dos contextos: el citadino y el rural.

En el fragmento anterior, cada número representa donde se realizaron correcciones. En esta exposición, simplifiqué el ejemplo; pero en una misma parte del relato puede haber variedad de cambios al pasar el discurso oral a lengua escrita.

1. Resulta muy común en la lengua oral repetir palabras para enfatizar las ideas, sin embargo, en lengua escrita esta característica puede resultar redundante e, incluso, chocante, por lo que en esta parte prefiero omitir la primera mención de *área* para evitar la reiteración. Como el lector puede observar, la entrevistada también repite *me tocó*, *nos toca*, *me toca*, así que sustituí *cuando nos toca llegar* por *cuando llegaron*, frase más concisa que elide la necesidad de volver a utilizar la misma expresión.

2. En todas las entrevistas opto por trabajar con oraciones simples para agilizar la lectura y, por lo tanto, evitar oraciones complejas subordinadas que ocasionen confusión o inconsistencia. En esta parte del ejemplo, la identificación de oraciones simples, la omisión de *y* (conjunción muy común para hilar ideas

temporales, así como el adverbio *entonces* y frases como *para esto*) y la inclusión de partes suprimidas en el discurso entre corchetes dotan de mayor claridad el texto.

3. Corrijo una inconsistencia del discurso. La entrevistada habla de la llegada de sus papás a la casa de Nezahualcóyotl y, sin darse cuenta, ella se incluye en acciones donde sólo estuvieron presentes sus papás, así que enmiendo este error.

Suelo incluir entre rayas o guiones largos lo que nombro *desdoblamientos* del autor. Estos son muy claros en el discurso oral porque van a acompañados de cierta entonación o gestos que dan a entender que la reflexión, el juicio, la corroboración hecha rompen con el curso natural de la narración. En muchas ocasiones, este desdoblamiento también se utiliza para apelar a la persona que escucha, en este caso a mí como entrevistadora.

4. En la versión original, este segmento resulta muy confuso, por lo que cambio sutilmente el orden de las frases sin alterar el sentido impreso por la entrevistada a esta idea.

En líneas generales, las anteriores correcciones las concentro en los cuatro lineamientos siguientes:

- Articular el discurso de los entrevistados en oraciones simples.
- Omitir repeticiones de palabras, frases o expresiones cuando se traten de muletillas, tics lingüísticos o elementos de hilación/continuidad en el discurso.
- Marcar ortográficamente los *desdoblamientos* de los autores.
- Corregir inconsistencias de la narración o partes confusas del discurso.

La corrección de la versión oral de la entrevista, como he anotado, se entregó a los entrevistados para su revisión.

2. 5. Qué se analiza

Los relatos de vida o autobiografías³⁹ –narraciones donde los individuos rastrean desde su pasado remoto hasta el momento del acto de narrar todos los sucesos previos– resultan un tipo de narración poco común. En la práctica, los individuos no suelen ofrecer todos los detalles de su vida, salvo en contadas excepciones, como en una confidencia o en una entrevista biográfica (Bamberg, 2010a). Contar de una sola vez toda una vida, oportunidad ofrecida por los relatos de vida, resulta inusual en los intercambios comunicativos diarios, más aún cuando ese relato se transcribe para ser investigado.

Los investigadores narrativos analizan textos, no vidas. Comúnmente, se trata de textos escritos –transcripciones de entrevistas– donde las palabras sustituyen lo ausente –la *realidad*, los hechos acaecidos, el recuerdo– (Espezúa, 2006). Las palabras *representan*⁴⁰ la realidad: hacen presente lo ausente y, al mismo tiempo, lo ausente se hace presente. Esta paradoja evidencia que los investigadores no acceden a la vida misma, sino a la vida representada por un texto. Este estudio, por tanto, presenta un análisis de las entrevistas (el texto escrito) de un grupo de académicos, no un análisis de la vida de los académicos o de ellos mismos como personas.

Josselson (2011) relata una anécdota contundente para clarificar el argumento anterior. Varios especialistas pertenecientes a distintas corrientes de la investigación narrativa presentan en un prestigioso simposio sus lecturas e interpretaciones sobre la misma entrevista. Posteriormente, para compilar dichas

³⁹ Cuando se habla de autobiografía, no se pueden soslayar las aportaciones de la teoría literaria, pues han contribuido enormemente en la comprensión de este tipo de texto. Desde la teoría literaria, Pozuelo (2006) reduce a dos corrientes opuestas el estudio de la autobiografía. Una corriente asume la autobiografía como relatos ficcionales, ya que no existen recursos formales que la diferencien de este tipo de relatos. Otra considera la autobiografía, debido a sus implicaciones pragmáticas –lo leído es real–, como un texto no ficcional. Desde la investigación narrativa, esta última corriente no resuelve uno de los problemas medulares del estudio de la identidad: su carácter contingente, discontinuo y reflexivo. Si el relato se considera como *real*, no hay oportunidad de revisión, reformulación y reorganización. Entender la autobiografía como *real* implica comprenderla como *la versión (oficial)* y no como una de tantas versiones coexistentes.

⁴⁰ El término *representar* lo empleo en el sentido de utilizar elementos de la *realidad* –de carácter extratextual– para la construcción del relato, un universo de carácter intratextual.

presentaciones en un libro, se invita a la entrevistada a leer y comentar los trabajos de cada especialista. Ella, en un artículo para el mismo volumen, expone cómo los especialistas malinterpretaron, cambiaron significados y realizaron conclusiones erróneas sobre lo que ella relató en su entrevista. Este suceso le permite a Josselson (2011: 35) evidenciar la parcialidad del trabajo del investigador. Las interpretaciones y las resoluciones del investigador se fundamentan exclusivamente en los textos (entrevistas y transcripciones) y no en las personas mismas o en *la vida*: “‘Bet you think this song is about *you*’. I realized, powerfully, that the book was about the interview in which she was a participant – not about her”.

Trabajar con textos implica, para los investigadores narrativos, asumir la incapacidad del lenguaje para revelar *completamente* la realidad y, por ende, estar conscientes de su parcialidad y fragmentación. Las palabras no son *espejos* de la realidad y la selección de tal o cual palabra nunca es neutral. El individuo selecciona de una variedad de posibilidades aquellas frases que capturen mejor su perspectiva. De esta manera, el individuo construye *una* verdad, pero no la única. El individuo representa la realidad, no la reproduce (Goodall, 2008).

La desvinculación del texto de los hechos, me lleva a profundizar en el carácter ficcional⁴¹ de los relatos de vida de los académicos. Narración y vida no son lo mismo. A continuación, expongo tres argumentos para dejar en claro por qué los textos utilizados en esta investigación son ficcionales y su relación con la *realidad*.

i. Todo relato, sin lugar a dudas, es un texto (oral o escrito). La cualidad ficcional de los relatos encuentra sus orígenes en el significado etimológico del vocablo *texto*, proveniente del verbo *texere*, que quiere decir tejer, trenzar, entrelazar. Un *texto*, como una *cosa tejida*, ofrece una sutil metáfora: los hechos, los pensamientos y las reflexiones son el hilo y el narrador un hilandero. El

⁴¹ Uno de los entrevistados se encuentra consciente de esta distinción entre realidad y ficción: “No sé, pensándolo en retrospectiva, no sé si pasó eso. Finalmente, todo esto que te estoy contando no es que haya sido la realidad, son simples representaciones que yo mismo he construido de mi pasado, pero es mi ficción”.

hilandero teje (selecciona, proyecta, diseña, recompone, desecha, olvida, hace y deshace...) la trama y la urdimbre de sus narraciones. Un texto es ficción porque no representa fehacientemente el mundo *real*, ya que establece sus propias leyes lingüísticas: un relator puede *tomar* treinta años de su vida, *cortarlos* en pedazos y *acomodarlos* de tal suerte que, dentro de los límites temporales de una entrevista biográfica, puedan ser considerados todos de una vez (Dillard, 1982). Al contrario de la *realidad*, el texto no necesariamente es progresivo; escinde el tiempo y lo disemina a lo largo del relato: el tiempo se colapsa en un destello o se prolonga en los recovecos del recuerdo. Asimismo, como resultado de ese entramado, pasado/presente/futuro campan en el mismo momento de la narración.

ii. La ficción no se opone a la *realidad*, al contrario, mantiene un fuerte vínculo fundacional con ella. La ficción es una compleja reorganización de hechos y sucesos anclados en la *vida real* (Harshaw, 1997). Una ficción selecciona deliberadamente fragmentos dispersos de la realidad para componer una nueva unidad: un relato inspirado en el mundo *real*. El acceso a la dimensión de la existencia se logra, exclusivamente, por medio de un proceso subjetivo, es decir, por medio de la mediación de símbolos (Arciero, 2005), que no son otra cosa más que textos y narraciones.

iii. En torno a la veracidad de los relatos, resulta innegable observar en los textos la presencia de lugares y personajes *reales*, de contextos históricos y de sucesos fehacientes; sin embargo, los relatos biográficos, como tales, no escapan de la clásica distinción entre autor y narrador instaurada por la teoría literaria en torno de este tipo de textos (Arfuch, 2010). Aquél pertenece al mundo *real* y éste, al mundo textual. Establecer esta dualidad, tal como expone Day Sclater (2003), no es suficiente, ya que las narraciones son estructuras lingüísticas bastante complejas y para decidir *quién está hablando* resulta indispensable desentrañar su organización. Desde la visión de Day Sclater, en un relato de vida intervienen varios sujetos.⁴²

⁴² Day Sclater (2003) propone cinco sujetos; sin embargo, yo los reduzco a cuatro, ya que no hay una distinción pragmática entre el *sujeto del discurso* y el *sujeto que narra*. Según Benveniste (1997), el *sujeto del discurso* surge cuando un individuo dice “yo”; es un yo

a) El *sujeto que habla* equivale al autor del relato, esto es, el individuo de carne y hueso que habita en el mundo *real*.

b) Al producir un texto, el sujeto que habla, a su vez, se articula a sí mismo dentro del texto como un *yo*. Este *yo*, el *sujeto que narra*, pertenece al universo discursivo y sustituye al individuo de carne y hueso: se trata de un significante y no de un referente. El sujeto que narra sólo se hace presente en el acto mismo de relatar y se expresa a sí mismo en el texto.

c) En todo relato siempre hay, al menos, un personaje –protagonista o testigo–. Éste es el *sujeto de la narración*, un significante que representa al sujeto que narra.

d) El *sujeto narrado* es la materia de la narración: sobre quién se trata el relato.⁴³

Hasta este punto, se podría colegir que el sujeto narrado equivale al sujeto que narra, pues el relato desmenuza la vida de éste. Esta conclusión, sin embargo, resulta errónea. Por ejemplo, en esta investigación, Magda, una académica, existe, respira, experimenta el mundo y me concedió una entrevista. Magda pertenece al mundo *real*, ella es el *sujeto que habla*. Inserta en determinado contexto, Magda articula su relato por medio de reglas y convenciones lingüísticas aprendidas desde pequeña, apenas si repara en ellas. Magda interactúa con el mundo y marca una distinción entre ella misma y los otros por medio de la asunción de un *yo*. El *yo* de “Yo tengo que cambiar nuestra cita”, “Yo te agradezco la entrevista”, “Yo metí mi currículum a esta universidad” no pertenece al mundo real: está hecho de material lingüístico y no *real*, como Magda, el referente extratextual.

Al narrar, el *yo* recurre a los géneros narrativos pululantes en diversas esferas de la sociedad (historias míticas como la creación del hombre, epopeyas

perteneciente al universo lingüístico; pero cuyo referente es el individuo del mundo real. Al decir “yo”, el sujeto que habla se actualiza constantemente.

⁴³ En determinado momento, los investigadores pueden discernir entre los diferentes sujetos coexistentes, las diversas voces fluctuantes que dialogan entre ellas; sin embargo, aún se sabe poco acerca del rol de la memoria en este diálogo entre voces o cómo varían a lo largo del tiempo (Josselson, 2009).

de la consolidación de instituciones, anécdotas fugaces, *reality shows*, relatos de sobremesa, diarios de personajes famosos, *blogs*...) y echa mano de una amplia gama de estructuras narrativas con ciertas normas y ciertos estándares. El *sujeto que narra* articula las normas lingüísticas, las estructuras narrativas y los hechos de la vida.

El sujeto que narra relatará las anécdotas y vivencias de Magda, representada en un personaje, la protagonista: un *sujeto de la narración* que obedece las leyes lingüísticas que lo conforman. Finalmente, el *sujeto narrado* es el sujeto del cual se relata, en otras palabras, sobre quién es el relato. El relato sería de Magda, ella sería el sujeto narrado; pero ¿de cuál Magda, el sujeto que habla o el sujeto que narra? La respuesta requiere cavilar dos veces la situación. La Magda *que habla* es una académica de treinta años, es una adulta, ubicada en un tiempo distante de otras Magdas que la han habitado y conformado, lejana/cercana de las Magdas de su pasado. ¿El relato es sobre la Magda académica, de treinta años? No, el relato es de la Magda niña, la Magda adolescente, la Magda pintora, la Magda que quería ser religiosa. El relato es de todas las Magdas –o fragmentos de esas Magdas–, por ende, el relato es de la Magda que narra, es decir, el sujeto que narra.⁴⁴

Estos cuatro sujetos muestran la intrincada complejidad de las narraciones. Quien habla entreteje elementos del mundo *real* y el lingüístico. Indudablemente, el lenguaje hace referencia a la *realidad*; pero no utiliza los mismos recursos para materializarse. Este proceso no es más que la subjetivación de la experiencia. Sólo se puede acceder a la experiencia por medio del lenguaje.

⁴⁴ Denzin (1989), un teórico que ha trabajado ampliamente la biografía, también profundiza en estos sujetos o, como él los llama, *sí mismos*. Siguiendo sus planteamientos, Magda se ve representada en su relato y, de esta manera, se *desdobla* en otra Magda dentro de su narración. Este desdoblamiento, producción temporal se ancla en el pasado; pero se actualiza en el presente. En este proceso, múltiples Magdas hablan: la Magda que cuenta su vida, la Magda niña, la Magda pintora y así sucesivamente. Estas Magdas se reconstruyen una a la otra y, de esta manera, originan el relato de vida.

En suma, un relato de vida es una invención surgida de las experiencias, los pensamientos, los actos, las reflexiones de un individuo. El relato es una ficción porque

- i. se basa en elementos de la realidad;
- ii. los subjetiva por medio del lenguaje;
- iii. los selecciona (omite, resalta, distorsiona, añade, minimiza...);⁴⁵
- iv. los verbaliza por medio de una serie de sujetos (el que habla, el que narra, el de la narración y el narrado) coexistentes; éstos articulan el relato desde un presente, y
- v. los dota de un orden y una coherencia no presente en la vida *real*.

Ahora bien, considerarlos ficcionales –recalco– no anula su veracidad (Denzin, 2001). Son verídicos en una situación, un tiempo y un espacio específicos. El relato de vida de Magda, quizá, dentro de unos años o unas semanas posea otros elementos, otras evaluaciones, otros puntos de vista, otros hechos y se convierta en una nueva narración, una nueva versión de ella misma. También puede suceder que los eventos relatados posean diferente significado si se los hubiera contado a otra persona. Esto evidencia la fluctuación contextual de los relatos autobiográficos. En la investigación narrativa, no existe una sola trama narrativa lineal e imperturbable: un evento decisivo en la vida de un individuo puede relatarse de diversas maneras según determinados espacios y periodos y, por ende, construiría una identidad diferente (Mishler, 2004).

La distinción entre ficción y vida sirve a los investigadores narrativos para señalar que la *realidad* y el relato de vida no son equiparables. Por un lado, la vida se compone de eventos biográficos organizados cronológicamente dentro de un contexto histórico. Estos eventos *son* el objeto, lo que *realmente* sucede, independientemente de cómo se recuperan en una narración. Por otro lado, el individuo utiliza el relato, recurso lingüístico, para presentarse a sí mismo ante él y

⁴⁵ Esta selección, asimismo, se relaciona con la manera en cómo funciona la memoria. Weiss (2004) señala que recordar un evento no es como un video mental, donde se pueden recuperar los detalles, las frases, los lugares con minucia. La memoria se acerca más a una reconstrucción, la integración de fragmentos dentro de un relato. El recuento, inevitablemente, resulta una tergiversación de los hechos.

los otros. Rosenthal (2006, 2004), por ejemplo, diferencia entre el material con el que *está hecha la vida* y el material con el que *se da cuenta de la vida* y propone una nueva distinción entre historias de vida y relatos de vida. Las primeras se refieren a los hechos acaecidos *realmente*; los segundos, a la narración de esos hechos desde la visión de un individuo. En otras palabras, las historias de vida pertenecen a la realidad extratextual; los relatos, a la intratextual.

Para finalizar, realizo algunas puntualizaciones en torno de dos frases clave establecidas al inicio de este apartado: “Qué se analiza” y “Los investigadores narrativos analizan textos, no vidas”. Ambas frases, en este momento, requieren considerarse en el marco de los objetivos de esta investigación: el estudio de la identidad, específicamente la de un grupo de académicos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

¿Qué se analiza? Como ya mencioné, autobiografías (textos, relatos de vida, transcripciones de entrevistas biográficas), entendidas como relatos ficcionales contruidos según ciertas convenciones lingüísticas diseminadas en la cultura occidental. Cualquiera, después de esta aseveración, podría esgrimir: “¿Qué puede aportar un relato ficcional al estudio de la identidad?” Esta pregunta es el meollo de los siguientes apartados (y de toda la investigación). En el capítulo 1, establecí la relación entre identidad, subjetividad y lenguaje. Concluí que el lenguaje produce la identidad mediante la subjetividad. La identidad no pertenece al mundo *real* porque sólo se hace presente cuando un individuo se pregunta quién es, quién ha sido, quién será. La pregunta y la respuesta se construyen por medio de palabras, la organización de eventos, recuerdos, reflexiones, valoraciones dentro de un texto.

Las experiencias de la vida *real* y la vida misma, su discurrir en un tiempo siempre cronológico y progresivo, plagado de hechos inmutables, no producen identidad (Bamberg, 2010a; 2010b). La identidad se produce cuando, paradójicamente, las experiencias *reales* se sustituyen –se representan– por un relato, construido en este caso por un académico que cuenta quién es y cuál ha sido su vida.

¿De qué está hecha la identidad? ¿Cómo se construye? Para contestar estas preguntas resulta indispensable aclarar un punto: la identidad no es un objeto, un hecho, una sensación o un sentimiento del mundo *real*. La identidad *no existe en la realidad*. La identidad es una invención del individuo y surge cuando éste responde la pregunta “¿Quién soy yo?” El relato construido por el individuo, poco a poco, revela su identidad. Obviamente, como producto de la subjetividad, la identidad, al igual que el lenguaje, hace referencia a la realidad, específicamente a recuerdos significativos, imágenes almacenadas en la memoria. Esta selección de recuerdos –ya subjetivados y relatados conforme a las convenciones lingüísticas– le permite a los académicos conectar eventos aislados e intermitentes en un relato coherente y generalmente continuo con la finalidad de:

- i. Resaltar las decisiones hechas a lo largo de su vida en la construcción de sí mismos en oposición a un contexto determinante.
- ii. Concatenar eventos comunes (por ejemplo, residir en una ciudad, enamorarse, buscar trabajo, vivir dentro de una familia poco tradicional) en una trama singular: diferenciarse de otros que han vivido las mismas circunstancias.
- iii. Recuperar una ilusión de continuidad, de unidad, de cara a una vida caótica, cambiante, sin sentido.⁴⁶

Como apunta Fischer-Rosenthal (2003), los individuos no saben quiénes son y qué elementos los han definido sino hasta cuando relatan cómo se han convertido en lo que son. Justo en ese momento, se integran a sí mismos por medio de rasgos consistentes (el relato y su organización) y contingentes (los sucesos experimentados en la vida *real*). A pesar de que los académicos hayan pasado por una serie de fases contradictorias en la vida (escoger una carrera y luego aborrecerla o desdeñar la docencia y terminar como profesores, por ejemplo), el relato los presenta como una unidad: ellos mismos.

⁴⁶ Estos tres puntos serán trabajados exhaustivamente en el capítulo 4: 4. 1. Elección y posibilidad, 4. 2. Singularidad y universalidad y 4. 3. Continuidad e intermitencia.

El punto crucial donde convergen “Qué se analiza” y “Los investigadores narrativos analizan textos, no vidas” estriba en el carácter ficcional de los textos. Por un lado, “encontrar un yo (que narra) es quizá lo que importe y no ‘el yo’ que se desplegaría en el umbral de la enunciación [el sujeto que habla]” (Arfuch, 2010: 34), ya que es él quien da cuenta de la identidad (Baz, 2003). Por otro, la vida no posee sentido por sí misma. La creación de un texto le confiere sentido a la vida: la identidad del académico. El académico corta, pega, retuerce, trastoca, hace, rehace, plagia, olvida: crea infinitas versiones sobre sí mismo, es un *remake*. En la vida *real* no hay identidad; la identidad aparece sólo en la narración. En este sentido, los relatos de vida *rastrean* la identidad de los académicos –y de cualquier individuo– y no cuestionan su veracidad (Bamberg, 2010a).

CAPÍTULO 3

Estructura narrativa

En la investigación social y humana, los relatos de vida han ganado popularidad en la comprensión de la construcción identitaria de los individuos; sin embargo, la mayoría de estudios se enfocan en el contenido y soslayan el análisis y la categorización de su estructura narrativa (Tuval-Mashiach, 2006). Generalmente, mientras un individuo da cuenta de su relato de vida, otorga mayor atención a *lo que dice* y vigila menos *cómo lo dice*. La estructura del relato, en este sentido, arroja luz sobre elementos menos *editables* y conscientes del relato.

El examen detallado de la estructura narrativa de las biografías ofrece algunas respuestas sobre por qué los entrevistados proyectaron ese determinado orden en la presentación de pasajes o por qué seleccionaron a ciertas personas y ciertos lugares en alguna parte de su narración. Los académicos⁴⁷ construyen un texto con determinadas características según razones específicas (en este caso,

⁴⁷ De aquí en adelante, cada vez que hable de los académicos (entrevistados, relatores) o apele a los nombres utilizados para distinguirlos, el lector debe tener en mente la articulación entre los variados sujetos que convergen en el sujeto que habla (el sujeto que narra, el sujeto de la narración y el sujeto narrado), ya que los relatos analizados poseen un carácter ficcional. Cuando sea necesario, haré la distinción pertinente.

por ejemplo, para presentarse ante mí como profesionales de la educación superior); sin embargo, tanto las razones como la estructura pueden o no ser plenamente conocidas por los entrevistados (Rosenthal, 2004). Esta indefinición permite la existencia de un umbral entre lo realmente conocido y lo medianamente conocido: los académicos saben a ciencia cierta de qué trata su narración; pero no poseen la misma claridad sobre la forma de su relato.

El contenido del relato se retroalimenta por los elementos hallados durante el análisis de su estructura. Sólo por medio de varias relecturas de las transcripciones se evidencia una estructura subyacente en la estructura de los relatos. Elementos aparentemente velados comienzan a cobrar sentido. Frases dichas al vuelo se ubican dentro de un contexto más amplio y la identificación de estos rasgos de la estructura narrativa también aporta nuevas miradas en la construcción de la identidad de los académicos.

Por estructura narrativa entiendo el contorno y el armazón de los relatos de vida. Como he mencionado en otra parte de este trabajo, los académicos se valen de elementos de la vida *real* para (re)construir su identidad, su relato de vida. Para tal efecto, organizan de una manera particular sus vivencias. Experiencias inconexas en la *realidad* cobran sentido y forman parte de la autobiografía de los académicos. En esta tesitura, analizaré tres componentes de la estructura narrativa: las marcas referenciales, el posicionamiento narrativo y las epifanías. El análisis resalta patrones estructurales identificados en los relatos de vida de los académicos.

En primer lugar, las *marcas referenciales*, como su nombre lo indica, son señales diseminadas en el texto referidas a la *realidad* (personas, fechas, lugares y personajes históricos) con una función determinada. Estas marcas ofrecen una idea del contexto y permiten atisbar las posibilidades que éste otorga en la construcción identitaria de los académicos. En segundo lugar, con el término *posicionamiento narrativo* estudio el lugar conferido por el sujeto que narra al sujeto narrado dentro del relato: qué visión sobre sí mismo se otorga el académico en relación con su situación familiar, social, institucional, personal de cara a sí mismo, al relato y a la audiencia, desde una perspectiva temporal.

Este posicionamiento se caracteriza por dos polos. Por un lado, el académico puede representarse en el relato como un individuo que controla su entorno, toma decisiones reflexionadas y, como se dice coloquialmente, es *dueño de sus actos*; por otro lado, puede asumirse como un personaje a merced de otros, sin ingerencia en ninguna decisión, es decir, un *juguete del destino*. Finalmente, las *epifanías* descubren los quiebres y puntos de unión en los relatos de los académicos y cómo el resto de pasajes se articulan alrededor de estos momentos críticos de sus vidas. En cierta forma, las epifanías revelan el valor otorgado por los relatores a ciertos eventos de su vida y cómo éstos conforman un antes y un después en su *evolución* identitaria.⁴⁸

La división tripartita de los elementos de análisis de la estructura narrativa persigue un objetivo analítico; sin embargo, en los relatos, los elementos analíticamente separados se encuentran imbricados. Asimismo, decidí presentar en este capítulo casos concretos que permitan al lector comprender cómo la estructura, así como sus componentes, confluyen en las diádas de la identidad. En este sentido, los casos se cruzan por episodios comunes: sucesos de la vida de los académicos que los encaminaron hacia la elección de cierta profesión. Estos eventos, en general, pertenecen al pasado remoto de los relatores.

3. 1. Marcas referenciales

Los académicos recuerdan lugares, personas y personajes influyentes en la constitución de su identidad. Espacios, anécdotas, gente cercana a los académicos se entrelazan en el relato y cobran sentido. Dividido en dos grandes rubros el análisis: las marcas referenciales de fechas y lugares históricos, y las de personas y personajes históricos.

En la organización del apartado Marcas referenciales, expongo fragmentos de las entrevistas de diversos académicos. Seleccioné esos pasajes

⁴⁸ Como el lector puede notar, estos tres elementos de análisis de la estructura narrativa se interrelacionan directamente con las tres diádas de la identidad, expuestas en el capítulo 1 y analizadas en el subsecuente capítulo: 4. 1. Elección y posibilidad, 4. 2. Singularidad y diferencia, y 4. 3. Continuidad e intermitencia.

porque acogen las maneras más comunes utilizadas por los académicos para insertar las marcas referenciales en sus biografías. Los pasajes ofrecen los patrones narrativos más frecuentes en la inserción de marcas referenciales dentro de los relatos de los académicos y, a partir de éstos, construyo una clasificación de las funciones cumplidas por las marcas dentro de las biografías.

i. Marcas referenciales de fechas y lugares históricos

En todos los relatos existen, en mayor o menor medida, marcas referenciales de fechas, lugares y medios de comunicación. En algunos relatos, estas marcas son más universales, esto es, conocidas; mientras que en otros, las marcas son más locales, vinculadas mayormente con contextos específicos. A pesar de esta distinción, las marcas referenciales se integran en el relato con cierta intención y de ninguna manera se encuentran en la autobiografía de manera casual: cada selección realizada por los académicos obedece a la colocación de una pieza del rompecabezas: su identidad.

Primero, presento viñetas de las transcripciones⁴⁹ con marcas referenciales específicas para, posteriormente, clasificar, con mayor precisión, su función dentro del relato.

Lilia

Mi papá, en su trabajo, conoció a otros migrantes; pero ellos venían de Tlaxcala, de la sierra, de allá pegado a los volcanes. Esos compadres vivían en mero Neza, en el Neza donde tenías que atravesar el basurero: el basurero de este lado, del otro lado el aeropuerto. Teníamos que atravesar y llegar a Neza sin pavimento, sin drenaje, viendo estas grandes familias de diez hijos, todas en un cuartito, que se casaban jóvenes [...] La fiesta en grande: pastel, música, para los niños dulces. Me identificaba mucho con ellos por estos contextos rurales [...] Cuando eran estas fiestas, se empiezan a introducir, sobre todo en las bodas, los sonideros.

⁴⁹ A partir de este momento y a lo largo de los capítulos 4 y 5, al final de cada cita textual de las transcripciones de los académicos, colocaré entre paréntesis los números de las páginas de la transcripción de donde extraje la cita.

Me toca ver a los chavos banda [...] Desde muy chiquilla, no me gustaba lo comercial, empiezo a explorar otros campos. En el Canal 22, empiezan a poner ciclos de cine mexicano o iberoamericano: las películas *La tarea*, *Rojo amanecer*, *Lola*, *Lolo*, *Intimidaciones en un cuarto de baño* (7-8).

En el relato de Lilia hay una constante mención de lugares, momentos e, inclusive, películas, grupos musicales y personajes del barrio. Ella recuerda una Ciudad de México donde los migrantes se aglutinaban en las vecindades: el *pueblo* dentro de la ciudad. Su relato se conforma por un continuo vaivén entre estas dos dimensiones, organizadas en su narración como opuestas: lo rural y lo citadino. El anterior fragmento, lleno de marcas referenciales, le sirve a Lilia para reforzar la dualidad explícita en su relato entre dos aspectos irreconciliables desde su punto de vista. Por un lado, presenta a los migrantes, el basurero; por otro, el aeropuerto, la ciudad con pavimento y drenaje.

Lilia se refiere constantemente a lo no *comercial* (los sonideros, los chavos banda, ciertas películas y cierta música) y lo *comercial*. A lo largo de su relato de adolescencia, Lilia mencionará a Tepito, el Huracán Ramírez, las explosiones de San Juanico, el Tri, la Orquesta Aragón, la Matancera, los concheros, las marías, los microbuseros. Todas estas marcas discursivas como influencias *reales* para forjarse una división incisiva entre lo rural y lo citadino. Estos espacios y personajes se encuentran fuertemente anclados en su memoria y forman parte de su identidad diacrónica. De esta manera, Lilia menciona: “Hubo muchas influencias de muchas cosas” (7) y, más adelante, subraya: “Todos estos contextos son los que van comenzando a generarme curiosidad por otros mundos [...] que no fueran los míos” (9).

Joel

Después del curso básico en el tercer semestre [de la licenciatura], yo estaba un tanto desilusionado. Se ofrece la oportunidad de irme a trabajar a Tabasco y desierto. Me voy a trabajar un año. Me fui a trabajar al *boom* petrolero en Tabasco. Estamos hablando de 1979, posiblemente [...] Abandoné la carrera. Tan es así que hasta me contó [como no cursado] el semestre. Lo perdí. “Adiós. A ganar dinero”. Un amigo que también era de diseño gráfico tenía unos parientes: “Vamos a Tabasco a ganar billetes”.

Sí nos fue muy bien. De repente, entra PEMEX a determinada perforación y nos dicen adiós. Nos liquidan. Venimos de regreso, muy bien pagados (6).

En el caso de Joel, la marca de referencia sobre el *boom* petrolero de México ofrece una significativa razón para dejar la carrera y, al mismo tiempo, fundamentar su decisión de irse a trabajar a Tabasco a costa de perder sus estudios. No se trata de una simple oportunidad de dejar los estudios, es *la* ocasión de “ganar billetes”. Joel estaba un “tanto desilusionado” de su carrera, no *muy* desilusionado o *completamente* desilusionado; pero el *boom* ofrecía “ganar dinero”, cosa que la culminación de sus estudios de diseño gráfico no garantizaba. La entrada de PEMEX, a su vez, termina con la oportunidad; pero con un triunfo en las manos: “muy bien pagados”.

Hugo

Yo me acuerdo mucho que en el jardín de niños público –era una cosa absurda– había un casco de astronauta que todos peleábamos. En ese época, recuerdo que estaba todavía lo de la Guerra Fría y el asunto de los viajes espaciales tenía mucha importancia. Había unos [...] que habían ido a Cabo Cañaveral a hacer turismo y habían traído una chamarra con el símbolo de la NASA. Sueñas; pero sabes perfectamente, tienes muy claro, aunque seas niño, que jamás vas a ser astronauta, sobre todo si en México ni siquiera había –no lo hay todavía... (1).

Las marcas referenciales del fragmento de Hugo relativas a la Guerra Fría, los viajes espaciales y Cabo Cañaveral le sirven para justificar “una cosa absurda”: el deseo de niño de ser astronauta. La justificación proviene de un contexto más amplio que rebasa la presencia de un casco de astronauta: la relevancia de los viajes espaciales durante la Guerra Fría. Este contexto inasible para un niño de kínder, en este relato posee un referente cercano y tangible: “una chamarra con el símbolo de la NASA”.

En el relato de Hugo, la dualidad entre lo inasible y lo tangible se convierte en la posible realización de lo absurdo, es decir, la marca referencial justifica por qué cruzó por su cabeza la idea de ser astronauta en un país donde no hubo ni

hay las condiciones para serlo. De esta manera, la atracción por ser un navegante espacial resulta verosímil en un contexto local donde, si bien no existen las condiciones de infraestructura y recursos necesarios, se encuentra inserto en uno más amplio donde los viajes espaciales sí son posibles y notables en ese momento.

Más adelante en su relato, Hugo volverá sobre la marca referencial de la Guerra Fría. Este momento histórico asociado a su infancia no sólo circunscribe unos de sus primeros deseos profesionales, sino que atraviesa otras facetas como su posterior gusto por la historia y la camaradería con su hermano mayor, ambas facetas estrechamente vinculadas, como en el caso de Lilia, con su identidad diacrónica.

Max

Tuve la fortuna de estar en una escuela primaria en el municipio de [nombre del municipio]. Estuve en otras, en escuelas pequeñas rurales. La escuela [nombre de la primaria] fue el primer modelo de escuela primaria pública que conocí. Eso fue a finales de los sesenta. Estudié, me parece, desde el segundo hasta el sexto año y la secundaria, en ese pueblo [...]. En esa primaria, tuve la oportunidad de conocer muy buenos profesores, de los profesores que todavía se utilizan como modelos. Profesores entregados, de pueblo, muy preparados, con mucha vocación. Con más vocación y entusiasmo que recursos. Con un estilo muy tradicional de enseñanza. Eran como los segundos padres de los estudiantes. Tuve ese modelo de escuela. Con el paso del tiempo, esa escuela destacó a nivel nacional. Fue la primera escuela premiada por la UNESCO por ser la mejor escuela rural de México. En el 2000, me parece que recibió ese premio (1-2).

Generalmente, en sus relatos, los académicos mencionan, si acaso fugazmente, los nombres de sus escuelas primaria y secundaria. Es mucho más común la descripción de la preparatoria o la universidad. De la primaria, los recuerdos son vagos y los lugares suelen permanecer en un pasado remoto; sin embargo, en su recuento, Max recupera la primaria donde estudió de las entrañas del pasado y la muestra actualizada.

Max se siente orgulloso de su escuela, tanto que no sólo la inserta dentro de los primeros recuerdos relatados, sino que *le ha seguido la pista* hasta hace, relativamente, poco tiempo. Max utiliza la frase “modelo de escuela” para diferenciarla del resto. Su primaria era una escuela distinta, en relación con las actuales y con las de aquel entonces, por una razón suprema: había “profesores entregados, de pueblo, muy preparados, con mucha vocación [...] Eran como los segundos padres de los estudiantes”. Son estos profesores, específicamente uno de ellos, quienes le ofrecieron una plataforma para acceder a educación secundaria y, posteriormente, lograr una escolarización que lo llevaría hasta el doctorado.

Los cuatro fragmentos anteriores aglutinan los patrones de las marcas referenciales en los relatos de los académicos: hechos y momentos de dominio público se intercalan en las experiencias personales de los académicos. Las marcas referenciales permiten observar tangiblemente cómo los elementos de la *realidad* se subjetivan para dotarlos de significado. A partir del contexto donde se insertan, los académicos ofrecen sus miradas (con toda la carga subjetiva de esta experiencia) sobre estas marcas referenciales.

Funciones de las marcas referenciales de fechas y lugares históricos

Las marcas referenciales poseen dos funciones primordiales dentro de los relatos de los académicos: justificación e influencia.

a) Justificación. Los pasajes de Joel y Hugo traen a la mesa el papel de las marcas referenciales como una forma de justificar sus acciones o aspiraciones. Un hecho externo (el *boom* del petróleo/la Guerra Fría) *orilla* al joven y al niño, respectivamente, a asumir una posición frente a lo que los rodea. De esta manera, queda implícita la idea de que las decisiones tomadas (dejar los estudios/querer ser astronauta) se fundamentan en una oportunidad o un suceso externo que por sí mismo posee razones de peso, diseminadas en los discursos comunitarios asequibles al joven y al niño (“ganar billetes”/“el asunto de los viajes espaciales tenía mucha importancia”).

En estos ejemplos, cabe resaltar la diferencia de edades entre los relatores. Por sentido común, el joven ya posee discernimiento, mientras que el niño de kínder aún no desarrolla un juicio sobre sus acciones. A pesar de estas elementales diferencias, el pasaje de Hugo remata con una frase que trastoca cualquier sentido común: “Sueñas; pero sabes perfectamente, tienes muy claro, aunque seas niño, que jamás vas a ser astronauta”. Obviamente, en esta frase final se vislumbra el empalme entre el presente y el pasado. ¿A quién le queda claro? ¿Al niño de aquel pasado remoto o al adulto que relata su pasado desde un momento y un espacio específicos? ¿Quién aniquila este deseo de ser astronauta, el niño o el adulto?

Dentro de la función de justificación, recurrentemente se hallan este tipo de pasajes, donde los académicos despliegan justificaciones de sus actos desde el presente, desde las reflexiones hilvanadas en el mismo acto de relatar. Este distanciamiento temporal de los hechos devela dos ejes de construcción de la identidad. Por una parte, la identidad sincrónica muestra a un niño con un sueño: ser astronauta. Por otra, la identidad diacrónica, *fuera* de los hechos, permite una especie de visión panorámica –aunque siempre parcial– de lo sucedido y resulta más fácil establecer justificaciones (Eakin, 2008). Hugo no puede acceder al estado de conciencia poseído cuando era un niño de kínder; pero sí puede ofrecer una perspectiva actualizada de aquel momento.

b) Influencia. En el caso de Max, la influencia de su escuela primaria es nítida: le ofrece una plataforma para construir su futuro. En este sentido, el énfasis de Max al describir su primaria –ahora, incluso con reconocimiento de una institución de prestigio internacional– revela la gran oportunidad que el académico tuvo a su alcance y que, evidentemente, aprovechó sin titubeo.

Max otorga el mérito a los profesores de esta primaria. Asistir a esta escuela fue una *fortuna*, como él mismo dice al inicio del fragmento. La frase “tuve la fortuna” es una construcción común utilizada para referirse a un destino favorable y en este sentido la usa Max: su destino, el recorrido iniciado en esa primaria, con escalas en universidades nacionales e internacionales, y que aún

continúa con gran éxito académico, se ve marcado por haber acudido a esa primaria.

Lilia y Hugo esparcen de manera constante y persistente las marcas referenciales a lo largo de sus relatos. Ellos se ubican en un contexto más amplio (Lilia en un punto liminal entre la ciudad y el pueblo, y Hugo entre un contexto local y uno global) y logran percibir puntos de unión entre ellos mismos, los espacios y los momentos de su entorno. En sus relatos, se percibe claramente las influencias externas: situaciones y personajes, aparentemente ajenos a ellos, conforman sus identidades sincrónicas. Las marcas referenciales, entonces, influyen directamente en las percepciones, las reflexiones y la construcción de Lilia y Hugo.

En el caso de Max, asistir a aquella escuelita rural, alejada del bullicio citadino, lo catapultaba hacia el triunfo académico. Él se ubica en un contexto local (su pueblo, los pueblos circundantes) y, más que encontrarse dentro de una tensión entre fuerzas opuestas –como Lilia y Hugo– se ubica en un punto específico, inicial dentro de su identidad diacrónica. La influencia primordial para su construcción identitaria se arraiga en esa pequeña primaria donde varios elementos convergen: lo rural, los profesores con vocación y las aspiraciones de salir adelante. Todos estos elementos han sido una parte constitutiva de las identidades sincrónica y diacrónica de Max.

ii. Marcas referenciales de personas y personajes históricos

Así como las marcas referenciales de momentos y lugares históricos ocupan variados espacios de los relatos de los entrevistados y se despliegan con diversas funciones, las marcas referenciales de personas y personajes históricos también son comunes y cumplen ciertas funciones dentro de la estructura narrativa. La distinción entre personajes históricos y personas obedece a que los primeros son conocidos por un público más amplio, mientras que las segundas, usualmente, se circunscriben a ámbitos muy locales o especializados; pero con cierta notoriedad o distinción en ese ámbito.

Lucía

Lucía eligió arquitectura como carrera y su madre vaticinaba que sería arquitecta desde que Lucía era una niña. Hacer alusión, en general, a los diversos espacios conocidos del estado de San Luis Potosí desde muy pequeña y, en específico, a Xilitla y Edward James ofrece un vago, pero sutil vínculo:

[Mi papá] siempre quiso mucho a la Huasteca Potosina, fue algo para él muy especial [...] eso me permitió, desde muy joven, desde muy niña, conocer el estado. Tengo recuerdos muy marcados de *Las pozas* de Xilitla. Conocí a Sir Edward James siendo muy chiquita. Llegar a esos lugares y esos espacios te lleva a lugares diferentes, totalmente distintos (1-2).

Edward James, un artista y mecenas surrealista, construyó en Xilitla *Las pozas*, un jardín zoológico cuya originalidad y extravagancia son reconocidas por los nativos y los turistas. James no fue un artista convencional y *Las pozas* son claro recordatorio de esto. Lucía menciona este pasaje rápidamente, sin detenerse en él; sin embargo, la presencia de Edward James no es gratuita. En San Luis Potosí, James es reconocido por su única obra arquitectónica más que por su labor artística, ¿por qué Lucía lo menciona dentro de su relato? Inadvertidamente, este recuerdo vago –Lucía era muy pequeña–, perdido entre otros, del cual no se tienen muchos datos precisos, le ofrece a la entrevistada el chance de *atar* lo disperso de los sucesos de la vida *real* en un relato con mayor unidad y coherencia. De esta manera, James asoma en el relato porque Lucía se crió en una familia poco tradicional –“no la típica familia”, dirá ella– y, además, tenía temperamento de artista, como revela más tarde en su relato. Sir Edward James fue, a la vez, artista y poco tradicional.

Gabriel

De manera indirecta, Gabriel menciona que Juan José Arreola fue maestro de su mamá. La inserción de este personaje no forma parte de la decisión de carrera de Gabriel; pero ofrece un contexto intelectual muy común y conocido de la UNAM.

Mi mamá estudió Letras Hispánicas y me llevó muchas veces a la Facultad de Filosofía y Letras porque iba por las calificaciones o a entregar un trabajo o por cualquier cosa. Incluso tomó clase con Juan José Arreola, por ejemplo, esas cosas que hasta yo me acuerdo. Me acuerdo mucho porque tenía los libros de Juan José Arreola, ella se podía leer, tranquilamente, un libro por semana o hasta dos por semana, pues era lo que hacía (17-18).

Juan José Arreola es considerado uno de los mejores narradores de la literatura mexicana. A simple vista, la mención del escritor es irrelevante, ya que Gabriel no estudió letras, sino geografía y, por ende, no existe alguna conexión significativa. Juan José Arreola parece un referente inconexo; pero se recupera porque la madre de Gabriel asistió como alumna a las cátedras del escritor. Durante su relato, Gabriel muestra un nexo muy fuerte con su madre, quien murió cuando él era muy joven. Este nombre aislado, Juan José Arreola, sin embargo, se ubica en un espacio muy concreto, la Facultad de Filosofía y Letras y cerca de su madre, una persona altamente significativa en la vida de Gabriel.

Gabriel, tras la muerte de su madre y una serie infortunada de eventos en relación con la elección de su carrera, arrastra sus pies hacia el recinto donde tantas veces acompañó a su madre a tomar clases: la Facultad de Filosofía y Letras. ¿Qué buscaba?

Una vez, me entró nostalgia y fui a la Facultad y empecé a ver ahí los listados de las materias de las carreras. Empiezo a ver las materias de geografía: Meteorología, Climatología, Topografía, Cosmografía, Suelos y Geomorfología y un montón de cosas. Dije: “¡Qué maravilla!” Haz de cuenta que los ojos se me pusieron así [hace un gesto que indica unos ojos grandes]: “¡Qué cosa tan bonita!” (18)

Gabriel acude a la Facultad, posiblemente en busca de sosiego y, de alguna manera, lo encuentra: una visita casual en afán de recordar a su mamá lo lleva a encontrar la carrera idónea para él.

Lilia

En el relato de Lilia, aparecen personas y personajes. Por un lado, su padrino y los hijos de éste le contagiaron el gusto por las luchas. Por otro, una anécdota en

torno de El Huracán Ramírez le dejó una huella profunda sobre las luchas. Es notorio cómo en el recuento de Lilia prepondera más una imagen –el luchador, con disfraz completo, que se acerca al corrillo de niños de la vecindad– que la afición del padrino.

Al lado de la vecindad, pero ya de la vecindad nueva, después del '85, vivía el Huracán Ramírez. Yo tuve la influencia de las luchas por mi padrino y sus hijos. Mi papá nunca me llevó. Le rogué a mi padrino que me llevara. Después, se convirtieron en un objeto de estudio en la escuela. Estábamos jugando afuera, en la vecindad, y decían los chiquillos: “Ya llegó el Huracán Ramírez”. Todos a rodear el carro. A veces, bajaba enmascarado y tú decías: “¡Ay, la capa!” Y nos daba dulces. Bajaba de estos carros LTD grandotes. Para mí, fue genial todo ese momento (8).

Mauricio

En ocasiones, personas inesperadas, sucesos fortuitos, cambian el rumbo de la vida. Mauricio postergó su carrera de arqueología con la idea de sufragarla, posteriormente, con dinero ganado como profesor de lengua. Desde pequeño, una idea constante cruzaba su mente: ser arqueólogo. Cuando terminó su carrera de letras, y mientras tomaba unos cursos para especializarse como profesor de lenguas, sucedió algo imprevisto.

En ese momento, a la Universidad [...] fue un profesor invitado a dar una plática, [nombre de un investigador de la UNAM], del Instituto de Investigaciones Antropológicas. Después de la charla del doctor, que me pareció de lo más entretenida –era un tipo muy bueno en el discurso– fui a hablar con él. Me dice: “Mira, estudiar esto es caro. No es fácil. Mucha gente se frustra [...] La escuela de México, la ENAH, es gratuita, hasta te dan beca” [...] Me quedó la duda. En 1986, viajé a la Ciudad de México a investigar. (14).

Este especialista se convierte en un personaje relevante en la construcción identitaria de Mauricio. Él tenía pensado estudiar arqueología en alguna universidad de los Estados Unidos; sin embargo, un hecho fortuito, la conferencia del especialista, da lugar a que Mauricio se acerque al doctor y

descubra una nueva oportunidad: viajar a México y estudiar lo que siempre ha anhelado, arqueología.

Max

En el subapartado anterior, planteo que Max recupera el recuerdo de la primaria donde asistió como uno de los puntos iniciales en su construcción identitaria. La primaria, por sí misma, carece de valor, son los profesores quienes le otorgan un papel relevante dentro del relato de Max, específicamente uno de ellos:

Ahí, conocí a un profesor, mi profesor de quinto y sexto, [nombre del profesor]. Todavía vive. Establecimos comunicación recientemente, por otras circunstancias. Ese profesor fue una gran influencia en mi vida temprana. Sobre todo, despertó en mí la pasión por el conocimiento. Tenía un estilo muy tradicional de enseñanza; combinaba palmadas con golpes, con reglazos, con jalones de oídos y de patillas [...] La intervención de ese profesor fue clave para que continuara en la secundaria. El plan de mi padre era que yo terminara nada más la primaria (2-3).

El padre de Max ya tenía definido el destino de su hijo: sólo estudiar hasta primaria para, después, ayudar en las labores del campo. Este plan, que Max por sí mismo no podía modificar, se trastoca cuando el profesor resalta las cualidades de Max e impele al padre para que deje al niño continuar con sus estudios. El profesor pudo ser testigo del potencial de Max y no decir nada. El padre pudo hacer caso omiso de la recomendación del profesor; sin embargo, el maestro habló y el padre escuchó. De esta manera, la presencia del profesor de quinto y sexto de primaria de Max resulta clave para su futuro y, por ende, para su construcción identitaria.

Funciones de las marcas referenciales de personas y personajes históricos

Al igual que las marcas referenciales de fechas y lugares históricos, las marcas estudiadas en este subapartado presentan dos funciones principales en el relato de los entrevistados:

a) Vinculación. Los académicos mencionan a personas o personajes históricos de manera fugaz; pero, con esta mención, establecen un vínculo entre su proceso identitario y estos seres. La vinculación es transitoria; pero no fortuita.

b) Influencia. Al contrario de la vinculación, esta función posee un papel más profundo en la construcción identitaria. Los relatores eligen a personas y personajes relevantes en su vida: seres que han hollado, de alguna manera, sus identidades sincrónica y diacrónica. No se trata de gente elegida al azar, al contrario, es gente celosamente seleccionada: los relatores la apartan del resto, le otorgan un papel dentro de su relato y, en algunos casos, le atañen a su presencia un giro en su vida. Cabe resaltar que estas personas, generalmente, no pertenecen a los círculos cercanos de los académicos, es decir, no se trata de familiares o amigos; sino de gente perteneciente a otros ámbitos del contexto social de los relatores.

Como puntalicé al inicio de este subapartado, los relatores intercalan en su relato marcas referenciales de personas y personajes históricos con ciertos fines. Lucía y Gabriel, quienes se refieren a Sir Edward James y Juan José Arreola respectivamente, insertan a estos personajes históricos con la finalidad de *vincularse* a ellos. En ambos casos, el recuerdo proviene de una faceta de la niñez y se encuentra estrechamente relacionado con sus padres. Lucía conoce a James por sus continuos viajes al interior del estado debido al trabajo de su padre. Gabriel sabe quién es Juan José Arreola porque su madre fue alumna del escritor.

La mención de estos dos personajes en los relatos de Lucía y Gabriel no profundiza en ningún detalle, se trata de una mención *al vuelo*; pero, como mencioné, no accidental. Los nombres de esos personajes bien podrían aparecer completamente inconexos en el recuerdo de los entrevistados; sin embargo, los relatores los escogieron con alguna finalidad: vincular lo que ellos mismos son con hechos del pasado para organizar esos datos desordenados y confusos dentro de un relato consistente y significativo.

Lucía se crió en una familia atípica y, durante su infancia, al contrario de sus compañeras de colegio, tuvo la oportunidad de conocer muchos lugares de San Luis Potosí. Lucía se asume distinta y esta diferencia la llevó a conocer a

Edward James, un personaje, también, poco común. James no fue una influencia para Lucía porque no dejó una huella profunda en ella; pero su recuerdo posee un lugar dentro de su relato. Lucía articula fugazmente este recuerdo y lo vincula con otras influencias que han conformado su identidad.

En el caso de Gabriel, Juan José Arreola pudo ser un nombre olvidado o, al menos, no mencionado durante la narración; pero el relator recupera este dato para vincularse a sí mismo con un espacio, la Facultad donde estudio su madre. En el recuento de Gabriel, existe una concatenación intrincada de información. Por una parte, un dato aparentemente superfluo (Juan José Arreola), almacenado en la memoria de Gabriel, se vincula con la Facultad de Filosofía y Letras. Por otro, en esta Facultad estudió su mamá y Gabriel dirige sus pasos hacia este lugar en un momento nostálgico. Finalmente, en los muros de esa Facultad encuentra, como una revelación, los listados de materias de la carrera de Geografía. En torno de la Facultad, Gabriel organiza un momento decisivo de su vida: la decisión de estudiar geografía y dejar arquitectura. En este pasaje del entrevistado, un dato inconexo, el nombre del escritor mexicano, cobra sentido: no es un simple dato recuperado sin razón en los recuerdos. Asimismo, este personaje histórico se vincula con una persona de gran influencia para Gabriel: su madre. En este fragmento, por ende, el relator combina marcas referenciales y las dota de sentido dentro de su conformación identitaria.⁵⁰

Los fragmentos de Lilia, Mauricio y Max, evidentemente, presentan las marcas referenciales de personas y personajes para resaltar la *influencia* de éstos en su configuración identitaria. En el caso de Lilia, se presentan tanto personas (su padrino y los hijos de éste) como personajes (El Huracán Ramírez). Aunque la misma Lilia puntualiza: “Yo tuve la influencia de las luchas por mi padrino y sus hijos”, en el relato, El Huracán Ramírez cobra mayor relevancia y se describe con mayor detalle: la capa, los dulces, el coche: en suma, el espectáculo. Esta

⁵⁰ Note el lector cómo en el relato de Gabriel, las marcas referenciales de personas y personajes históricos se entrelazan con las marcas de fechas y lugares históricos. En este análisis, las he presentado separadas por cuestiones de organización y categorización; sin embargo, en los relatos resulta común que las marcas se entrelacen unas con otras.

preferencia en la presentación del personaje resulta obvia: las luchas y los luchadores “se convirtieron en el objeto de estudio”, no la afición a las luchas, representada por su padrino.

Aunque, en general, en los relatos de los académicos la construcción de sí mismos aparece como un logro personal, en varias ocasiones, el viraje de rumbo se ve influido por personas o personajes aparecidos en momentos específicos de la vida. Para Mauricio, la aparición de un conferencista en su universidad y la charla entablada con él marcan el inicio de un nuevo plan: estudiar arqueología en México. Cabe resaltar que no se trata de cualquier conferencista, sino uno de los más reconocidos arqueólogos del país. El especialista resulta una influencia relevante en la vida de Mauricio, no sólo porque su encuentro le permitió sopesar estudiar en México, sino porque, más tarde, después de culminar su doctorado en arqueología, Mauricio trabajará con este especialista en un proyecto de mayor envergadura: el diseño de un plan de estudios en arqueología. El encuentro con este personaje reconocido en ámbitos especializados acarrea el cambio drástico de planes de Mauricio y, por ende, su mención en el relato subraya su gran influencia, primero, en el rumbo y, más tarde, en la consolidación de la vida académica de Mauricio.

La referencia a su profesor de primaria en el fragmento de Max provee un ejemplo de la influencia absoluta que una persona puede tener en la conformación de la identidad. No sólo cambia el destino de Max, sino que redirecciona todas sus expectativas. Sorpresivamente, haber sido un alumno destacado, interesado en adquirir conocimiento en un contexto adverso, se recompensa con una oportunidad: seguir sus estudios. El profesor se convierte en el inicio de la vida académica de Max; es el punto de origen. A partir de ese momento, Max no dio marcha atrás.



Las marcas referenciales de fechas y lugares históricos y de personas y personajes históricos ofrecen un vasto panorama sobre la *realidad* circundante de

los académicos, sus contextos sociales, culturales y familiares; revelan *fuentes* experimentadas, recordadas y utilizadas en la construcción de sus relatos de vida; descubren los elementos que ellos mismos han elegido –en una situación de intercambio comunicativo específica– para decir quiénes son, han sido y serán.

En algunas de las viñetas presentadas, las marcas referenciales se confinan a los años de kínder y primaria, etapas alejadas de los entrevistados; pero revelan fuentes de construcción de identidad. Por ejemplo, en los casos de Lilia y Max resaltan elementos limítrofes entre esta fase de su vida y sus posteriores decisiones profesionales. En Lilia, estos años fueron forjando su interés por la otredad y esta curiosidad, *en cierta medida*,⁵¹ se cristaliza cuando decide estudiar antropología. En Max, la plataforma hallada en su escuela primaria le permite construir una carrera profesional exitosa, a pesar de que durante esos años aún no existe una preferencia por una disciplina en específico.

Las funciones de *vinculación/justificación e influencia* tanto de las marcas referenciales de fechas y lugares históricos como de personas y personajes históricos dejan entrever los goznes que el sujeto que narra establece entre el sujeto narrado y su contexto. Las tres funciones presentan elementos externos a los académicos, por ejemplo, una primaria con profesores con vocación, una conferencia de un especialista en cierta disciplina, el *boom* petrolero, la *carrera*

⁵¹ Resalto *en cierta medida*, ya que su curiosidad por la otredad la llevó, en primera instancia, a querer incursionar en la política, con el afán de incidir en los contextos donde transcurrió parte de su infancia y adolescencia: “Uno de mis tíos del pueblo de mi mamá [...] fue priista en los años setenta. Fue presidente municipal en el ’73. Eso fue parte de una identidad muy fuerte porque fue político y me tocó... En su casa, llego a estar Carlos Hank González, Rojo Gómez. Estuvieron los más altos funcionarios de la vida política en ese lugar [...] Eso me llama la atención. Esa parte de mi mamá fue una identidad muy importante para decir: “Yo quiero ser política”. Quería llevar la política a grados de respuesta social, de todo esto que me había tocado vivir (17). Note el lector cómo la curiosidad por los otros no lleva a Lilia estudiar antropología. En este sentido, resulta significativa la forma en cómo Lilia estructura su relato: hasta ya avanzada la entrevista, y por una pregunta explícita sobre qué quería estudiar, la relatora comenta sobre esta otra *identidad* proveniente de su familia materna. Lo anterior incide en la estructura del relato y cómo Lilia lo dota de unidad. Para su identidad actual, como académica del área de antropología, la política ya no conforma una parte sustancial de lo que ahora es, aunque sí lo fue en el pasado, para su identidad sincrónica. Lo que sí atraviesa su identidad diacrónica, y ha permanecido a lo largo del tiempo, es su curiosidad por los otros.

espacial, Neza, la Facultad de Filosofía y Letras, Las pozas; pero estos elementos se asumen de diferente manera por los relatores.

En el caso de las funciones vinculación y justificación, las marcas referenciales poseen un cariz muy tenue en la identidad de los académicos. Este cariz se ha borrado con el paso de los años y no dejó huellas muy profundas en la conformación de quiénes eran los académicos en el momento de la entrevista. Así, por caso, Edward James, el casco de astronauta en el patio del kínder, el *boom* petrolero y Juan José Arreola constituyen partes relevantes de la identidad sincrónica de Lucía, Hugo, Joel y Gabriel, respectivamente, ya que provienen de un momento puntual dentro de sus vidas; pero, en sí mismas, no trascienden. Estos elementos externos funcionan dentro de los relatos como oportunidades generadas por el entorno. En la narración actual de sus vidas, los relatores interpretan estas oportunidades como elementos que los llevaron a pensar o actuar de cierta manera en un momento específico.

Al contrario de la vinculación y la justificación, la función de *influencia* horada la construcción identitaria de los académicos de tal suerte que las reminiscencias de estas marcas referenciales los acompañan a lo largo de su vida. Las marcas, más que componentes externos, se transforman en componentes internos, elementos asimilados y reelaborados por los entrevistados a lo largo del tiempo, es decir, partes de su identidad diacrónica. Por ejemplo, para Lilia, durante una época, por un lado, las luchas se convirtieron en un tema de estudio en su labor profesional y, por otro, los contextos explorados de niña la incursionan en el terreno de la otredad y el deseo de ser antropóloga. En el caso de Mauricio, la presencia de un especialista encaminó sus pasos a México y, posteriormente, cimentó su rumbo en la UASLP, donde actualmente labora. Tanto la escuela primaria como el profesor de los dos últimos años de primaria mostraron a Max un camino para ser: ser alguien en la vida, esforzarse en sus estudios, buscar el conocimiento, amar lo que se hace.

El estudio de las marcas referenciales, como he expuesto, no sólo ubica a los académicos en ciertos espacios y momentos, al lado de ciertos personajes y personas, sino que identifica cómo esos elementos contextuales conforman su

identidad y qué lugar le asignan en su propia construcción identitaria. De esta manera, las marcas referenciales ayudan en la comprensión de ciertos rasgos de la identidad sobresalientes en cierta época (Parekh, 2009), es decir, cuáles componentes cobran mayor relevancia en las identidades sincrónica y diacrónica de los académicos.

3. 2. Posicionamiento narrativo

Otro de los aspectos que han de estudiarse dentro de la estructura narrativa es el posicionamiento narrativo, la posición asumida por los académicos frente al entorno, al entrevistador o a sí mismos. Para adentrarme en este componente de la estructura narrativa profundizo en las posiciones asignadas por el sujeto que narra al sujeto narrado. Las posiciones, entre otras cosas, dan respuesta a las siguientes preguntas:

- i. Qué lugar se concede el relator dentro de su contexto y cómo lidia con éste.
- ii. Qué posición desea revelar el entrevistado a la audiencia (en este caso concreto, a mí como entrevistadora; pero, virtualmente a los posibles lectores de este trabajo).
- iii. Cómo valora el académico, desde el presente, las posiciones ocupadas a lo largo de su vida (identidad diacrónica).

Estas preguntas hallan respuesta cuando el relato de los académicos se explora desde tres planos donde el sujeto que narra se ubica para organizar y narrar su vida.

Planos del posicionamiento narrativo

De manera más específica, el *posicionamiento narrativo* se conforma por tres planos dentro de la estructura narrativa (Bamberg, 1997):

a) Sujeto que narra versus otros. Este plano se encuentra dentro del relato y se enfoca en cómo los personajes del relato se construyen a partir de binomios, por caso, protagonistas/antagonistas o víctimas/victimarios. Debido a su

naturaleza dual, el plano puede adquirir dos modalidades: i. el relator *controla* su entorno y puede incidir en él y ii. el relator se posiciona a la merced de fuerzas externas incontrolables como, por caso, el *sistema escolar*.

b) Sujeto que narra versus audiencia. En la creación de su narración, el relator se presenta a la audiencia de cierta manera preestablecida; escoge, de antemano, una estructura narrativa donde, advertida o inadvertidamente, se posiciona en ciertos contextos de influencia, justificación o vinculación. De esta manera, por caso, ofrece excusas de sus actos, culpa a otros de su *destino* o se muestra como un ejemplo de sobrevivencia en ambientes adustos. Este plano traspasa el universo mismo del relato y se actualiza en la *realidad*.

c) Sujeto que narra versus sujeto narrado. En este plano se aprecia la mirada desplegada por el sujeto que narra para evaluar, comprender o interpretar las diferentes fases del sujeto narrado. Este plano ofrece una visión retrospectiva de las acciones y decisiones del relator y puede juzgarse a sí mismo o evaluar una situación desde diferentes dimensiones que *habitan* actualmente al narrador. Asimismo, desde este plano, construye un discurso para darse a conocer a la audiencia y para definir quién es.

Los planos del posicionamiento narrativo se encuentran íntimamente interrelacionados, ya que los tres se actualizan al momento de la narración y no pueden separarse uno de otro. A continuación, expongo algunos pasajes de las transcripciones de Magda para analizar, por un lado, la interrelación entre los tres planos y, por otro, cómo el posicionamiento narrativo ofrece pistas sobre la construcción identitaria de los académicos.

Magda

Los primeros recuerdos de Magda, circunscritos a la época de educación básica, subrayan dos cosas: su atracción por los eventos culturales y artísticos (festivales de música, danza, obras de teatro, recitales...) y su deseo de ser monja. La vena cultural de Magda, en esta etapa de su vida, se atraviesa por una serie de marcas referenciales de personajes y lugares históricos: Lila López, la Casa de Cultura,

Museo Regional Potosino, Teatro de la Paz; mientras que la parte religiosa se vincula, específicamente, a su colegio dirigido por monjas. Con las marcas referenciales utilizadas, Magda ubica su contexto cultural, familiar y escolar y las primeras influencias en la construcción de su identidad sincrónica. Las marcas permiten a Magda posicionarse en ciertos espacios y establecer una ruta para la audiencia para adentrarse en su relato, una ruta preestablecida, ubicada en el segundo plano del posicionamiento narrativo y que sirve a la audiencia como marco de comprensión de las posteriores decisiones de Magda.

Después de mencionar lo cultural y lo religioso como influencias, Magda se centra en el contexto que la llevó a sopesar la idea de ser monja.

[...] ya en la secundaria, llegué a hablar sobre dedicarme a la parte religiosa, ser monja tal cual, ya un noviciado. Eso sí lo llegué a platicar con mi papá [...] Tenía a mis hermanas en colegio religioso. Las sugerencias o las influencias son muy distintas para la personalidad de cada una. Sí, de pronto, me creía toda la parte religiosa: el temor de Dios y todo. Eso me impactaba [...] Entré al colegio por mi madre; pero mi padre no era una persona religiosa, creyente o practicante. Aparte, había lecturas muy distintas de la parte de él y de la parte de ella. Asistíamos al servicio religioso; pero mi padre asistía sin hablar, sin rezar, sin hincarse, sin nada. Iba y acompañaba. De niña, me llamaba mucho la atención porque yo estoy acostumbrada a eso desde el kínder. Era extraño: “¿Por qué no lo haces?” Me decía: “De grande, de grande [lo entenderás]”. Creo que desde niña me sugestionaba muy fácil con las cosas. Verlo impreso para mí era: “Impreso es cierto. Todo esto es verdad”. Tenía la parte del colegio y la parte de lo que veía en la casa. Ya no me checaban las cosas. Estaba de lo más confundida. Es algo chistoso porque mis hermanas nunca... atravesaron por esa crisis. Estuvieron en un colegio religioso y todo... A la fecha, creo que ellas siguen yendo a misa... No les causó conflicto creer de más o no creer, cuestionarse esa parte (3-4).

En el fragmento, Magda se posiciona en el contexto y ofrece dos pistas al lector para ir justificando lo que, posteriormente, narrará.

1. La singularidad en la interpretación de la realidad. Magda señala que, a pesar de compartir el mismo tipo de educación con sus hermanas, ella elaboró la *realidad* de manera distinta según su personalidad.⁵²

2. La ambigüedad entre lo enseñado en casa y en el colegio. Por una parte, su padre no era creyente aunque sí acudía a los ritos y su madre era muy religiosa. Por otra, los libros religiosos alimentaban su idea del temor de Dios (“Impreso es cierto. Todo esto es verdad”).

Magda, con esta selección de acontecimientos, se presenta a la audiencia; se posiciona entre dos fuerzas: una externa, sus padres y la escuela, y otra interna, su personalidad aprensiva.

En secundaria, un día le dije a mi papá: “Estoy pensando en entrar a esta onda [ser monja]”. Se lo dije casi con lágrimas, como “lo siento, pero no es algo que me llame. A lo mejor es porque ustedes –no sé– toman estas decisiones. Asistimos y yo la verdad no sé qué escuchar”. Él me dice: “Vamos a dejar que termines la secundaria. Si todavía quieres esto, te apoyo; pero ahorita no. Primero necesitas saber qué es lo que quieres”. De pronto, ha de haber dicho: “Éste es el momento”. Entonces, mi papá me empieza a soltar las lecturas y empiezo a leer a Herman Hesse y muchas cosas, a Nietzsche. De todos modos, no hubo una línea. Empezaba, pero eran cosas que no comprendía porque tenía la contraparte de mi madre, de la familia de mi madre. Estaban ambos... y ni a quién saber hacerle caso (4).

La personalidad medrosa de Magda le permite un margen de acción muy reducido, subordinado más por la devoción de la madre. De esta manera, Magda es orillada a querer ser monja (“no es algo que me llame”) y culpa a sus padres, a la ambigüedad religiosa a la que la tienen confinada (“A lo mejor es porque ustedes –no sé– toman estas decisiones”). Finalmente, la resolución de empezar un noviciado no proviene de Magda. La entrevistada, en este pasaje preliminar de

⁵² Utilizo adrede *singularidad* porque cuando Magda le atribuye a su personalidad la elaboración disímil de la *realidad*, de hecho afirma su singularidad en relación con los otros, incluso con sus propias hermanas, y establece una distinción como alguien singular. El tratamiento de la postura asumida por los individuos frente a eventos comunes la realizo en el apartado 4. 2. Singularidad y diferencia.

su relato, ha establecido su posición: se presenta como la víctima y sus padres los victimarios.

En esta parte inicial de su narración, Magda también habla de lo cultural; pero suspende su tratamiento para darle primacía a la línea narrativa de lo religioso. La razón de esto estriba en que la religión formó una parte sobresaliente de una de las identidades sincrónicas de Magda durante la secundaria; en cambio, la influencia de lo cultural se alarga en el relato y la acompaña hasta el momento de la entrevista, es decir, lo cultural ha influido más en su identidad diacrónica. Asimismo, Magda apelará a su personalidad temerosa y al dominio de sus padres a lo largo de su relato, por lo que la posición víctima/victimario permeará toda su biografía y, por lo tanto, muchas decisiones personales y de su carrera profesional se las achacará a sus padres, en específico, o al *qué dirán* de la sociedad, en general.

Durante la universidad, Magda comienza a juntarse con el sector *hippie* de su facultad y le sorprende la pasividad de su mamá.

De pronto, me meto en la parte *hippie* que había en la universidad y mi mamá feliz de la vida. Yo: “¿No te molesta?” Y me dice: “No”. Yo: “¿No te molesta que me vista así o me ponga así?” “Si tú estás a gusto, qué bueno”. Yo: “¿Por qué no me dijiste antes? ¿Por qué no me dijiste antes que podía ser como yo...?” A eso voy. Finalmente, uno se crea cierta idea. Me dice: “Salvo que no te fueras a los extremos, yo no tenía...” A lo mejor, yo también era muy rígida. Me eduqué así y sentía “no, ellos no lo van a aceptar”, pero sin siquiera preguntarlo. Para mí, formaba parte de lo que tenía que hacer a escondidas y lo que le podía decir a mi madre. Ese día, me quedé pensando. ¡Tanto tiempo! Aparte, ya hay un nivel donde ya los padres dicen: “Ya te toca”. Otra vez el berrinche: “¡Tanto tiempo viviendo reprimida!” (15).

El asombro de Magda proviene de su posición asumida a lo largo de los años, desde aquel pasaje de querer ser monja: ella se subordina a lo que dicten sus padres, particularmente su madre. El carácter miedoso de Magda le impide ser como ella quiere: ella no mueve las piezas de sus propias decisiones. Ese mismo carácter le permite a la relatora hallar culpables a los otros. En este caso, se abre una brecha entre lo que ella cree y la *realidad*: “A lo mejor, yo también era

muy rígida. Me eduqué así y sentía ‘no, ellos no lo van a aceptar’”. Esta brecha le puede permitir a Magda desenvolverse más y posicionarse en un nuevo cuadrante, con la anuencia de su madre; sin embargo, la entrevistada decide enclavarse en su misma posición de víctima: “Otra vez el berrinche: ¡Tanto tiempo viviendo reprimida!” Nuevamente, Magda culpa a sus padres por no poder ser como ella quisiera.

Desde los primeros semestres de su carrera, Magda se percató de que la licenciatura elegida no cumplía con sus expectativas. De hecho, antes de decidirse por su carrera, pensó estudiar una disciplina de las ciencias sociales; pero en aquella época la familia de Magda desconocía la existencia de una institución con programas en esta área de conocimiento. Cuando se abre la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades, muchos alumnos desertaron de sus carreras para cambiarse a la Coordinación. Magda no lo hizo. Durante la entrevista, le pregunté cómo lidió durante cinco años con una carrera que no le satisfacía.

Fíjate, es como empecinarte con algo. Era como decir “¿cómo que no voy a poder? Tengo que acabarlo”. Creo que en mi vida he estado más preocupada por el qué van a decir: si me salgo, si desarto, qué me visto, qué me pongo. Estaba muy preocupada: que las cosas salgan bien para que los demás vean que están bien, que de verdad puse atención, que sí era lo que quería, que los demás no pensarán que ese momento fue un fracaso, una pérdida de tiempo, que di la vuelta y me fui por otra cosa. En aquel entonces, se abrió la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades. Me puse súper triste: “¿Por qué no me esperé?” Mucha gente se salió de la Facultad del Hábitat y se fue corriendo para allá, hasta los de ingeniería. Fue una época donde se abre esa escuela y la gente empieza a desertar y llegan allá [...] Yo fui de las que no [me cambié]. Ya iba en tercer año: “¿Cómo desertar ahora?” Lo que a mucha gente no le importó, para mí no... Para mí, era más importante mi rectitud... mi carácter: “Yo aquí empecé. Aquí voy a acabar. Después, otra cosa será”. No es que me haya aguantado. Ni siquiera me causaba conflicto. Más bien, era que yo estaba tan concentrada en hacer las cosas bien, que ya no me fijaba lo que estaba haciendo, eso que estuviera haciendo lo iba a hacer bien (17-18).

Otra vez, las fuerzas externas oprimen a Magda, el *qué dirán* se convierte en una fuente de motivación extrínseca, una forma de agradar a los otros a costa

de sus propios sentimientos: “Me puse súper triste”. Lo que mueve a la entrevistada es mostrar a los otros una Magda exitosa, determinada, responsable, un disfraz que satisfaga a los demás.

En este fragmento, la posición de la Magda entrevistada permite una evaluación temporal: “en mi vida he estado más preocupada por el qué van a decir”. *En mi vida* como sinónimo de *toda mi vida*. Esta parte descubre la postura *inmutable* de Magda en relación con su entorno a lo largo del tiempo. Magda depende de la visión de otros para actuar *correctamente* a partir de los parámetros establecidos de manera externa, una posición de subordinación. Magda relata: “Para mí, era más importante mi rectitud... mi carácter”. Esta corrección en la enunciación de la palabra *rectitud* se vincula, precisamente, con su carácter. Su personalidad medrosa le impide apelar a su propia rectitud: no es ella quien define las conductas intachables o reprobables, sino los otros, entonces, más bien su carácter aprensivo la lleva a actuar según las opiniones diseminadas en la sociedad, opiniones definidas por las personas triunfantes y comprometidas.

En los pasajes de Magda presentados hasta ahora, se encuentran los tres planos del posicionamiento narrativo. La relatora, desde el inicio de su entrevista, estipula tres cosas:

i. Su carácter particular, distinto al de sus hermanas, la llevan a convertirse en una persona miedosa, dudosa de sus decisiones y, por ende, le asignará a otros (la familia, la escuela, la sociedad) la responsabilidad de sus actos. Ella no está en control de su entorno, al contrario, éste la determina y le impide ser ella misma.

ii. Magda decide ubicarse, en la estructura de su relato, en medio de dos fuerzas superiores. La presentación de estos dos entes, la familia y lo religioso, justifican, por un lado, que ella posea un carácter aprensivo y, por otro, le dan la oportunidad de culpar a otros de sus infortunios o sus acciones. Magda se presenta ante la audiencia como una víctima de su entorno.

iii. A lo largo del tiempo, Magda ha tenido la oportunidad de crear diversas identidades sincrónicas; sin embargo, una constante en su vida se caracteriza por su posición de obediencia (a los deseos de sus padres, a las aspiraciones que

otros forjan de ella, a las convenciones sociales). Durante su relato, la Magda entrevistada se presenta a sí misma a otras Magdas, reminiscencias de lo que ha sido en cada fase de su vida. Todas estas Magdas (identidades sincrónicas) se posicionan igual que la Magda actual, es decir, sus identidades sincrónicas han fortalecido su identidad diacrónica, su posicionamiento frente al entorno.



En general, el *posicionamiento narrativo* comprende qué posición se asignan los académicos según sus recursos personales (reflexión, dignidad, motivación...) y los variados recursos ofrecidos por la sociedad (normas, convenciones, castigos...). En el caso de Magda, se observa una limitada movilidad de sus recursos personales debido –de acuerdo con su relato– a un contexto donde el fracaso, el escándalo, la tristeza no son *bien vistos*. La posición del sujeto que narra ofrece un camino de análisis del aspecto subjetivo de los académicos y posibilita la exploración de diversos planos de posicionamiento de los relatores.

Los tres planos del posicionamiento narrativo indagan, a su vez, en distintos puntos interrelacionados. Por una parte, dentro del mismo relato, se estudia qué lugar se asigna el sujeto narrado en relación con su contexto, cómo subjetiva su realidad, cómo la narra y cómo se ve él frente a su entorno. Por otra, en el plano de la *realidad*, el sujeto que narra confecciona una estructura narrativa para posicionarse frente a la audiencia y *acomoda* sus identidades sincrónica y diacrónica a una situación de intercambio comunicativo específico (una investigación de doctorado, donde la entrevistadora es una estudiante de posgrado y los resultados de la investigación serán leídos por ciertos lectores virtuales). Finalmente, durante la narración, el sujeto que narra *actualiza* las identidades sincrónicas del sujeto narrado; éstas se muestran a los ojos de los académicos, quienes las valorarán a la luz de su identidad diacrónica.

3. 3. Epifanías

Las epifanías –*turning points* o momentos cruciales– dejan huellas (Denzin, 1989) y perturban el curso normal de la vida (Denzin, 2001), pues enfrentan a los individuos a tomar decisiones que, eventualmente, pueden cambiar sus vidas. Las epifanías se vuelven momentos clave, significativos que, generalmente, marcan un antes y un después en la vida de los individuos (Mallimaci y Giménez, 2006).

Denzin (1989, 2001) estipula cuatro tipos de epifanías: la mayor, la acumulativa, la iluminativa y la revivida. El mismo autor menciona que su división tiene una finalidad analítica porque en la práctica las epifanías no se excluyen.

a) La epifanía mayor se caracteriza por un completo rompimiento con el curso de la vida, sin posibilidad de volver a él. Este evento afecta todas las facetas de los individuos, por ejemplo, la muerte de un ser querido o una migración.

b) La epifanía acumulativa resulta de experiencias de la misma índole, sucedidas a lo largo de un periodo; puede culminar en una epifanía mayor.

c) La epifanía iluminativa, como su nombre lo indica, revela tensiones y dificultades presentes en relaciones familiares, laborales, de pareja, etcétera.

d) La epifanía revivida se refiere a aquel momento donde los individuos reflexionan sobre sus vivencias y resurgen los momentos relevantes de su vida. Durante la reflexión, los eventos pasados cobran nuevos significados.

Las epifanías, componentes esenciales de las biografías, enfrentan a los individuos con rupturas de la estructura –caótica, atropellada, ilógica– de su vida (Denzin, 2001); sin embargo, dentro de un relato de vida, las epifanías proveen de puntos claves alrededor de los cuales configuran su narración, sus recuerdos, es decir, sus identidades sincrónica y diacrónica. Las epifanías permiten a los individuos ofrecer su propia versión de los hechos –a pesar de la posible (co)existencia de otras versiones–. Su propia versión de los sucesos impacta su conformación como individuos: las epifanías sirven como eje sobre el que giran otros episodios biográficos y desde el cual se proyecta el resto del relato (Grysman y Hudson, 2010).

Para profundizar en el tratamiento de las epifanías, elegí la narración de Diego ya que –como en los casos anteriores– su relato *admite* los variados espectros de presentación de las epifanías de los relatos de los académicos. En esta parte del trabajo, me interesa ahondar en el estudio de la estructura, por lo que el relato de Diego establece una vía de análisis de la forma en cómo las epifanías se presentan en el resto de relatos de los académicos. Ahora bien, el contenido (y su significado) varía; pero este tema lo trataré con mayor detalle en los capítulos siguientes.

Diego

En el relato de Diego, la epifanía acumulativa conlleva a una epifanía mayor. Las epifanías mayor, acumulativa y revivida se estructuran en torno de un mismo tema: la elección de carrera. Tras la pregunta sobre sus primeros recuerdos en relación con querer ser alguien, Diego inicia su relato con una epifanía revivida:

Yo creo que esto [elegir qué quería ser] se da un poco de manera más consciente en la secundaria; pero, –como lo comentaremos más adelante– fue a través de una decisión equivocada: la impresión de que yo quería ser psicólogo. Durante la secundaria, yo vi y escuché algunos programas de radio donde participaban psicólogos y a mí me pareció una profesión muy fascinante, muy interesante: esta cuestión de tratar de entender qué pasaba en las cabecitas de las otras personas y, sobre todo, quizás, la posibilidad de aconsejarlos o encaminarlos a una solución de problemas. La verdad es que yo, visto de manera retrospectiva, creo que no es que yo quisiera ser psicólogo, sino lo que yo necesitaba era un psicólogo (1).

En el momento de la entrevista, Diego mira atrás y evalúa: “de manera más consciente”, “decisión equivocada”, “la impresión”. Estas frases no fueron formuladas por el Diego adolescente. Durante su adolescencia, Diego, inmerso en problemas familiares, no podía escudriñar la razón por la cual quería ser psicólogo. Ciertamente es que la profesión no le desagradaba y le parecía “fascinante”. En este pequeño fragmento, se revela la razón principal por la que quería estudiar esa disciplina. No era por la sugestivo de la psicología en sí misma (“entender qué

pasaba en las cabecitas de las otras personas”), sino, *sobre todo*, por “la posibilidad de aconsejarlos o encaminarlos a una solución de problemas”.

Diego continua con su evaluación en torno de la elección de la carrera:

Y por una cuestión de contexto familiar era lo más natural. Mi fascinación por el mundo de la psicología, en ese momento, fue porque yo vivía en una familia con sus problemáticas y yo quería ser un elemento de incidencia en la solución de los problemas de la familia. En ese sentido, pues a mí me parece que la elección de la carrera de psicología era una cosa muy natural. Muy natural desde esa perspectiva; pero muy anómala en el sentido de que elegir una carrera es una situación bastante seria [...] Yo me quedé con la camiseta de querer estudiar psicología a partir de la secundaria y fue algo que yo ya no me cuestioné mucho cuando ingresé al bachillerato (1).

El Diego entrevistado justifica la resolución “equivocada” de Diego adolescente. La valoración surge en el presente e ilumina otros contornos del pasado (identidad diacrónica) que, en ese momento (identidad sincrónica), Diego no veía. El entorno, una familia con problemas, obviamente lleva a sus miembros a anhelar dinámicas más saludables; sin embargo, en el caso de Diego, el deseo va más allá. Él se ve a sí mismo como el factor de cambio, la solución a la situación familiar. Querer que una familia establezca relaciones menos tensas y más constructivas es “algo natural”, quizá por eso Diego adjetiva de esta manera a esa decisión que, de cualquier forma y al mismo tiempo, es “anómala”. Note el lector cómo Diego ubica la decisión de estudiar psicología entre dos opuestos: lo natural (lo regular) y lo anómalo (lo irregular). Diego explica: “anómala en el sentido de que elegir una carrera es una situación bastante seria”. ¿Acaso desear una familia con relaciones cordiales no es algo serio? Más adelante, el relato de Diego me permitirá profundizar en este punto.

En este pasaje, se evidencia la presencia de dos epifanías: la revivida y la acumulativa. La segunda se conforma por los problemas vividos por la familia de Diego que, con el paso del tiempo, hacinados y sin resolver, *orillan* a Diego a querer ser un factor de cambio en su familia. A esta epifanía acumulativa se le sumará otra que complicará el panorama futuro de Diego.

Por un lado, Diego enclava la idea de ser psicólogo y ésta permanecerá, en cierto sentido, incuestionable, aunque cada vez menos sostenible. Por otro, de manera paralela a esta definición preestablecida, Diego da cuenta de otra epifanía acumulativa:

Ahora bien, en realidad yo terminé estudiando literatura y esto también, no sé, me da un poco la impresión de que... de pronto, se dieron ciertas circunstancias en la niñez y en la adolescencia que favorecieron también cierta fascinación por el mundo de las letras. Eh... creo que yo era un muchacho un poco alejado de las personas y, para mí, era muy fácil tomarme alguna revistita, por ejemplo, que, bueno, fue mi puerta de entrada para el mundo de la literatura: las revistas. En casa de mi abuelita había así [indica con su brazo una altura], cerros gigantes de revistas y había por ahí un librerito en un espacio muy apartado en donde yo me podía sentar a hojear. No necesariamente a leer, sino simplemente a hojear para apartarme de ese mundo. Yo creo que estaban, un poco, esas dos cosas. De pronto, creo que las dos posibilidades de carrera para el futuro respondían a situaciones de... –hasta llamémoslo– un poco patológicas. Por un lado, la psicología –te digo– como una posibilidad de solucionar problemas que no estaban en mis manos; pero también la literatura como una posibilidad de evasión y de alejarte del mundo, de ciertas problemáticas o de ciertas cosas que no querías ver o enfrentar (1-2).

La lectura se convierte en otro elemento presente desde la niñez de Diego. La lectura, en sentido pragmático, implica un distanciamiento. Cuando se lee, uno se embebe en la lectura y olvida el “mundo exterior”. La comunicación se establece con el texto y el diálogo y la convivencia con las personas de la vida *real* se anula. Diego, al igual que con la psicología, menciona “la fascinación” por las letras.

El aspecto fascinante de ambas disciplinas no emana de ellas mismas. La literatura le ofrece a Diego la “posibilidad de evasión”, de separarse de esos problemas familiares y disfrutar por él mismo de un espacio apacible por medio de la lectura. Podría decirse que la fascinación por la psicología y la literatura proviene de su capacidad de contención de la situación familiar. La psicología lograría detener los problemas en un futuro próximo, cuando Daniel fuera psicólogo. Este futuro era como un remanso de esperanza: “pensarme como el

instrumento que iba a solucionar en un futuro las cosas, resuelve muchas cosas alrededor. Ya no te preocupas demasiado por lo que está pasando, si esto va a tener una solución en el futuro” (Diego: 8). Por su parte, la literatura ofrecía una huida inmediata, una trinchera (un librerito), una frontera espacial apartada que lo protegía de su mundo.

El vocablo *fascinación* tiene dos acepciones en el *Diccionario de la lengua española*: la primera es engaño o alucinación y la segunda, atracción irresistible (RAE, 2001). En el relato de Diego, el término fascinación juega los dos papeles asignados por el *Diccionario*. Ambas disciplinas lo provocan y lo incitan a conocerlas más y, al mismo tiempo, le sirven como un engaño de que por medio de ellas podrá salvar o eludir su situación familiar. Evidentemente, es un engaño autoimpuesto: Diego no quiere darse cuenta de que él no puede arreglar los problemas familiares y que evadirlos tampoco los soluciona.

Durante el bachillerato, el gusto por la lectura y, en especial la literatura, se acrecienta, a tal punto que empieza a competir con su plan de estudiar psicología. Diego comienza a leer otro tipo de textos literarios. La duda comienza a germinar: ¿psicología o literatura? Es una duda acallada; pero latente y persistente, a tal punto que enfrenta a Diego a una situación muy desagradable a la hora de rellenar su solicitud para ingresar a la universidad:

cuando estaba llenando mi hojita [...] me quedé congelado porque estaba la opción de estudiar literatura y estaba la opción de psicología y, es una cosa muy curiosa; pero recuerdo que, cuando estaba yo frente a la hoja, quería llenar el ovalito de literatura y fingir que me había equivocado. Creo que me tardé un par de horas en llenar el ovalito porque estaba ya la gran duda, ya era en serio, ya era más allá de mi palabra o de las palabras; pero dije: “Bueno, si he estado caminando tantos años con esta decisión – supuestamente tomada– pues no me voy a echar ahorita para atrás”. Llené el ovalito e ingresé a la licenciatura en psicología (15).

Eventos, gustos, ideas, problemas, decisiones e indefiniciones acumulados a lo largo de varios años, finalmente, confrontan a Diego. En este punto, la resolución recae en el Diego que ingresará a la universidad. Él valora desde un punto temporal qué camino ha de tomar; pero pesan sobre él todas las

versiones previas de él mismo: el niño junto al librerito, el adolescente ansioso de incidir positivamente en su familia, el bachiller asiduo a la literatura. Las epifanías acumulativas descritas hasta el momento orbitan alrededor de un hecho común: los problemas familiares. Las epifanías acumulativas desembocan en dos rutas escindidas.

En párrafos anteriores, prometí volver sobre la frase de Diego sobre su resolución de estudiar psicología, ahora la retomo. Él menciona: “anómala en el sentido de que elegir una carrera es una situación bastante seria”. Yo pregunté: “¿Acaso desear una familia con relaciones cordiales no es algo serio?” Este deseo es, también, sumamente serio. ¿Por qué Diego le resta relevancia en el inicio de su relato? En la narración de Diego, se resuelve esta incógnita. La respuesta emana de un revés bastante fuerte. En palabras de Diego: “Recuerdo que... –digo, creo que todos pasamos por periodos de depresión más o menos fuertes o ligeros–; pero yo recuerdo que el periodo en el que viví una depresión o la depresión más fuerte de mi vida fue ese previo a entrar a la carrera; me golpeó muchísimo” (20).

El profundo decaimiento hace mella en Diego durante el primer semestre en la licenciatura de psicología. Aunque, finalmente, el sueño de Diego de *componer* a su familia se veía cada vez más cercano, paradójicamente, por un lado, lo hace sentirse terriblemente triste y, por otro, lo tumba en su recámara a leer literatura. La depresión de Diego es una epifanía mayor cuyo origen se asienta en las epifanías acumuladas. El abatimiento lleva a Diego a cuestionar rotundamente su elección por la psicología. Diego había establecido el rumbo de su destino en función de los problemas familiares presentes en casa: una ruta aparentemente firme; pero, conforme se alcanza, se desmorona.

Tras preguntarle por qué no se decidió por literatura al momento de rellenar el alvéolo de la solicitud de ingreso a la universidad, Diego reconoce: “No estoy muy seguro; pero una primera respuesta que se me ocurre es que si esa elección respondía a querer solucionar una serie de problemas que estaban en casa, a lo mejor decir ‘no’ era querer lavarme las manos y mandar al diablo eso” (13).

Esta respuesta revela la fuerte responsabilidad que él se había echado sobre la espalda. Como único hijo varón, su madre, reiteradamente, le recordaba que él tenía que apoyar a la familia. Era una tarea encomendada por la madre y, por eso, le resultaba difícil a Diego *lavarse la manos*. La madre insistía:

“[...] eres el hijo mayor, tus hermanas dependen un poco de ti; yo dependo un poco de tu apoyo” hasta moral: una carga demasiado fuerte para un niño. Una carga un poco injusta o muy injusta [...] en ese sentido, un muchachito que no tiene ninguna herramienta para solucionar cosas que están fuera de sus manos, de pronto, está buscando algo que... una herramienta que le ayude a solucionar eso que le están pidiendo que solucione. Entonces, pues es eso: una carga demasiado pesada y de la cual yo estaba buscando algo para... para... pues para sacar adelante (6).

En la resolución que tomará Diego estaba de por medio su familia. Nuevamente, Diego ofrece una epifanía revivida: la situación a la que lo orillaba su madre era “muy injusta”; pero inmerso en ese contexto, en esa etapa, Diego tenía una venda en los ojos y sólo buscaba una solución práctica, “una herramienta” que accionara el cambio en su familia. Otra epifanía acumulativa lleva a Diego a atravesar por esa depresión: un pasaje reflexivo donde se realiza a sí mismo una pregunta hipotética que trasciende el acto mismo de ayudar a su familia y alcanza un futuro lejano, el *resto de su vida*:

Eran cosas que me gustaban [los temas de psicología]; pero yo empezaba ya a tener ciertas dudas acerca de la conveniencia de querer pasarme toda la vida en un consultorio clínico, por ejemplo [...] “A ver, Diego, ¿te gustaría pasarte cinco o seis días a la semana durante el resto de tu vida escuchando ese tipo de tonterías?” Pues yo dije: “No... es que no me gustaría” (12, 13).

Tras tomar una decisión equivocada, la depresión hace madurar a Diego y replantearse sus acciones y anhelos. Como mencioné, querer encontrar soluciones a los problemas familiares y elegir una carrera son decisiones serias; pero Diego sólo enfatiza que la segunda lo es. Este momento epifánico lleva a Diego a darse cuenta de que la elección de su carrera definirá el resto de *su vida*, no el de su familia. La resolución rebasaba los problemas familiares e implicaba *su*

futuro. Diego redimensionó su papel dentro de la familia y, con un respiro, se liberó y asumió su responsabilidad como hijo, no como redentor:

VANESSA.—¿Cómo te sentiste cuando tomaste la decisión: “Voy a dejar psicología porque no es lo mío”? ¿Te sentiste...

DIEGO.—Totalmente liberado (20).

Finalmente, Diego aprendió una lección de vida, como se dice coloquialmente, y dio marcha atrás al sueño de salvar a su familia; pero le apostó a otro que también tenía sus aristas: estudiar literatura a sabiendas de que la carrera no se caracteriza por formar especialistas bien pagados. La “serio” de la elección de una carrera, entonces, desde la visión de Diego, estriba en la responsabilidad de hacerse cargo de sí mismo, de sus propios sueños y miedos, no obstante que éstos no cumplan las expectativas de los demás.

En el relato de Diego en relación con la elección de su carrera se extiende por gran parte de su narración. Sólo basta ver las páginas de donde extraje los fragmentos para tener una idea de cómo las epifanías acumulativas, iluminativas y revividas, y la epifanía mayor se diseminan a lo largo de la narración y definen la estructura del relato y las identidades sincrónica y diacrónica del entrevistado. La epifanía mayor *arrastra* a Diego a abandonar un sueño que lo había marcado por mucho tiempo, a desdecirse de su propio plan de ayudar a su familia. El momento de depresión le revela lo desatinado de su decisión; cambia el rumbo previsto y da un viraje inesperado que lleva a Diego a dejar atrás unos compromisos insostenibles. Asimismo, este momento lo dirige hacia nuevos horizontes sopesados sólo fugazmente.

En el relato de Diego, las epifanías forjan su identidad diacrónica y definen las identidades sincrónicas en cada momento de su autobiografía. Como describí, el relator utiliza las epifanías como ejes para organizar los sucesos. La estructura seleccionada por Diego para organizar su relato, específicamente la epifanía mayor de donde el resto de sucesos se desprende, muestra la relevancia de este momento en la construcción identitaria del entrevistado. La estructura entreteje varios caminos cuyo final desemboca en la selección de una carrera. Esta selección será una ruta que insertará a Diego, posteriormente, en la academia.

Los extractos de la transcripción de Diego, como señalé anteriormente, ofrecen un punto de comprensión de cómo se han analizado las epifanías en el resto de narraciones de esta investigación. El relato de Diego, por ejemplo, inicia con una epifanía revivida sobre la decisión de estudiar psicología, posteriormente, dos epifanías acumulativas con un mismo origen (decisión sobre qué carrera estudiar) convergen en una epifanía mayor. Las epifanías revividas alumbran otros contornos de los sujetos narrados (Diego niño, Diego adolescente...) desde una distancia temporal.



El análisis de la estructura narrativa de las biografías de los académicos de la UASLP permite una mayor comprensión del funcionamiento de planos menos *vigilados* por el relator a la hora de contar su vida (Tuval-Mashiach, 2006).⁵³ Este involuntario descuido articula una gama de puntos de referencia diseminados a lo largo del relato. De manera general, como indiqué al inicio de este capítulo, el estudio de la estructura me permite acceder a rasgos menos precisos de la narración, partes aparentemente difusas e incoherentes del discurso; pero que poseen una función indispensable en la comprensión de las narraciones y la identidad de los académicos.

Las marcas referenciales, en concreto, evidencian cómo piezas del relato juegan un cierto papel. Por un lado, las marcas referenciales con función *vinculación/justificación* aparecen de manera fugaz en el relato e, incluso, desde una mirada poco minuciosa, podrían pasar desapercibidas. Por caso, la mención de Edward James en el relato de Lucía o la alusión a Juan José Arreola en el de Gabriel. Estas marcas parecen desarticuladas del resto de la narración; pero, como revisé anteriormente, en realidad dejan una sutil huella en la identidad

⁵³ Vinculado a este argumento, se encuentran –dentro del anecdotario de la investigación– las múltiples peticiones realizadas por los académicos en relación con frases, palabras, estructuras narrativas que, tras la revisión de la transcripción, no les parecieron adecuadas o, simplemente, consideraron que no reflejaban con fidelidad lo expresado durante la entrevista.

diacrónica de Lucía y forman parte relevante en la identidad sincrónica de Gabriel. Por otro lado, las marcas referenciales con función de *influencia* poseen un papel más protagónico en determinado momento de la vida de los académicos y, al mismo tiempo, han horadado la identidad diacrónica de los académicos.

Al momento de definir las marcas referenciales como una categoría de análisis de la estructura narrativa, los lugares, las fechas, las personas y los personajes históricos se enlazan con otros elementos de análisis como las identidades diacrónica y sincrónica; pero también con los planos social y personal de la identidad, así como con factores de diferenciación y singularidad. De esta manera, algún personaje sobresale en determinado momento de la vida de los relatores, es decir, su presencia, de algún modo, trastocó su identidad sincrónica; pero también puede ser que la imagen de este personaje trascienda y se convierta en una constante durante la identidad diacrónica de los entrevistados. Lo mismo sucede con los lugares y las fechas. Las marcas referenciales ubican a los académicos en cierta época, rodeados de ciertas influencias y vinculados a cierta cultura y familia de manera explícita.

Las marcas referenciales se acoplan con el posicionamiento narrativo, ya que ofrecen el contexto utilizado por el relator para asignarse un lugar en el espacio social. Este posicionamiento permite estudiar la articulación hecha por el entrevistado de los componentes social y personal de su identidad y qué peso le asigna a cada uno en la construcción de su identidad. La posición asumida por el académico revela si se ve a sí mismo como un individuo con la capacidad de modificar su entorno o si éste, al contrario, lo determina.

Las epifanías conjugan tanto las marcas referenciales como el posicionamiento narrativo, en este sentido, se puede decir que funcionan como una categoría de análisis abarcante. En el análisis de las epifanías, exploro momentos críticos sufridos por los académicos en la construcción de su identidad. Éstos establecen un antes y un después en la comprensión de su entorno, en la asimilación del significado de las marcas referenciales y el posicionamiento narrativo.

En el caso de Diego, se evidencia un antes y un después en la posición asumida en relación con su contexto. En un principio, pesan más los problemas familiares y su compromiso con la familia; después, valora más su propio rumbo, su futuro. Cabe resaltar que la posición de Diego, al contrario de la de Magda, se caracteriza por la capacidad que él mismo se asigna para cambiar su entorno, aunque sea a largo plazo. La epifanía mayor marca un cambio de posición en Diego: antes, más ceñida a las necesidades familiares; después, más enfocada a él mismo como individuo.

Frente al Diego entrevistado, se presentan el Diego ansioso de solucionar su situación familiar y el Diego preocupado por su futuro. Las posiciones de los tres son diferentes; han cambiado a lo largo del tiempo y ahora forman parte de la identidad diacrónica de Diego. Las epifanías, como el posicionamiento narrativo, permiten la confluencia de dos puntos de vista provenientes del mismo individuo: uno ubicado en el pasado y otro, en el presente. Ésta cualidad resulta indispensable en el estudio de la identidad desde los dos ejes de este trabajo: el sincrónico y el diacrónico.

Como este capítulo se enfoca en la estructura narrativa, sólo he ofrecido el acercamiento procedimental para analizarla y, por ende, los elementos teóricos se han circunscrito a menciones *al vuelo* y la profundización en el contenido ha sido modesta. A pesar de esto, resulta palpable la relación entre la estructura narrativa y las díadas de la identidad. Por ejemplo, resulta evidente que el posicionamiento narrativo servirá para profundizar en el análisis de la díada elección/posibilidad o que las epifanías fungen como puntal para la exploración de la díada continuidad/intermitencia. De manera general, las marcas referenciales ubican los entornos social, cultural, familiar del relato de los académicos y, en este sentido, fungen como elementos indispensables en el estudio de las díadas de la identidad.

La estructura narrativa se convierte en el primer acercamiento para articular la teoría sobre la identidad con los caminos propuestos por la metodología para la comprensión de los relatos de vida de esta investigación. El lector hallará en los próximos capítulos, con mayor minucia, la relación entre la estructura narrativa y las díadas de la identidad.

CAPÍTULO 4

Relatos de los académicos y días de la identidad

A grandes rasgos, últimamente el estudio empírico de la construcción identitaria se ha abocado a la integración de los componentes social y personal de la identidad (Chamberlayne, Bornat y Wengraf, 2003; McAdams, Josselson y Lieblich, 2006; Stets y Burke, 2003). Los estudios, entre otras cosas, han señalado la pertinencia de analizar los tres dilemas de la identidad (Bamberg, 2010a; 2010b) o, como he decidido nombrarlas en este trabajo, las días de la identidad: elección/posibilidad, singularidad/diferencia y continuidad/intermitencia.

A lo largo de este capítulo, el lector, gradualmente, encontrará las categorías, revisadas anteriormente, en el estudio de la identidad de los académicos de la UASLP. Éstas poseen una intención eminentemente analítica, ya que en la *realidad*, en la situación empírica, resulta difícil separarlas (Stets y Burke, 2003). Los tres siguientes apartados indagarán de manera puntual en cada día; asimismo, tenderán enlaces entre, por una parte, la estructura narrativa y el contenido del relato y, por otra, entre los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación. Lo anterior debe entenderse por la relación entre la forma y el

contenido: la estructura narrativa me permite acceder al contenido de las diádas de la identidad.

4. 1. Elección y posibilidad

La identidad es una narración que articula el relato personal y las narrativas asequibles a los individuos surgidas de las esferas social y cultural. En otras palabras, la identidad se sitúa entre los componentes social y personal. El primer componente posee una carácter externo y denota un aspecto funcional; mientras que el segundo se relaciona con aspectos íntimos de los individuos (Martuccelli, 2010a).

Para el estudio de la diáda elección/posibilidad parto de los siguientes supuestos:

a) La *elección* se refiere a los recursos subjetivos de un individuo para tomar decisiones y poder incidir en su entorno (autorreflexión, autoidentificación, autorregulación...).

b. La *posibilidad* la ofrecen los escenarios de acción, los recursos y las narrativas disponibles en la sociedad, según determinados contextos culturales, familiares, sociales...

En general, la elección surge del individuo –y se *acciona* en el contexto que lo rodea– y la posibilidad proviene de las estructuras sociales. Dentro del relato de los académicos, con la exploración de esta diáda trato de resolver si el individuo construye su entorno, es decir, si se responsabiliza de sus decisiones, aprovecha las posibilidades, acopia recursos externos para subjetivarlos, o si el entorno forja –subyuga, somete, subordina, disciplina– al individuo.

Para comprender cómo la diáda elección/posibilidad se construye en el relato de los académicos y cómo influye en la formación de las identidades sincrónica y diacrónica, presento el análisis de un tema relevante en la construcción identitaria de los académicos: el sistema escolar. Escogí el tema por su recurrencia dentro de los relatos de vida de los entrevistados. Los académicos se refieren a la escuela (el recinto, sus normas, su tradición, sus convenciones...)

de diferente manera; pero extraigo la frase *sistema escolar* de una de las entrevistas tratada posteriormente.

La organización de este apartado se establece por medio del contraste de dos relatos, específicamente de ciertos pasajes de las biografías de David y Max. Escogí los relatos de estos académicos porque se tratan de narraciones disímiles en la subjetivación del sistema escolar. Ambos relatores poseen, en cierta medida, posibilidades muy limitadas para su crecimiento profesional. Su niñez se marca no sólo por la falta de referentes profesionales, sino por una situación económica precaria. A pesar de estas coincidencias, David y Max utilizan muy diferentes recursos subjetivos para escalar profesionalmente. Se trata de casos discrepantes, completamente opuestos en relación con las elecciones que toman; pero con rasgos comunes en cuanto a las posibilidades del entorno. Cabe resaltar que con el estudio de los casos opuestos de este apartado, se vislumbra, a su vez, una serie de probabilidades intermedias que los académicos pueden *utilizar* en la construcción de su identidad.

David

Como ocurrió con todos los académicos, la pregunta inicial de la entrevista se refiere a los primeros recuerdos sobre querer ser algo o dedicarse a algo. David, en primera instancia, no responde la pregunta, sino que comienza su relato con una opinión sobre el carácter represor del sistema escolar para, después, explicar porque no tenía ninguna idea sobre qué ser.

Yo siempre he considerado el sistema escolar muy represivo y, te digo, ni siquiera sé asuntos psicoanalíticos; pero es muy represor y, en mi caso, tengo una malísima memoria: no recuerdo muchos asuntos de la primaria. Ha de haber sido algo traumático porque no recuerdo muchos eventos sobre la primaria. Aunque, también, creo que los que recuerdo, a lo mejor, son los suficientes para decir que sí hice la primaria. Te lo digo porque respecto de la pregunta que estás haciendo, me parece que el referente inmediato que uno tiene en la primaria serían los papás o, a veces, los hermanos o los profesores: gente que, de alguna manera, es el modelo – como tú sabes– que uno quiere seguir, referente que nos sirve para orientar la vida. Yo no recuerdo algo que te pueda decir: “No, pues yo

quería ser...” [silencio]. Nada, ni maestro [risas]. No quería ser nada. Vas a decir que es extraño; pero no, de veras. Yo no recuerdo un modelo que yo diga: “No, pues yo de grande quiero ser esto o quiero ser como Benito Juárez”. ¡Ah! [risas]. No, tampoco (1).

David decide estructurar su relato con un inicio bien definido: el sistema escolar es represor. El relator advierte a la audiencia que en su narración, en la configuración de su identidad, la *realidad* educativa se divide en dos bandos: los represores y los reprimidos. David se coloca en el segundo bando. Con este preludio, David ya ha establecido tres cosas, acordes con los tres planos del posicionamiento narrativo:

i. Dentro del sistema educativo él tendrá pocas oportunidades de maniobra y, en muchas ocasiones, se encontrará a merced de sus normas.

ii. Se acota la interpretación de la audiencia sobre el relato; ésta ha de valorar el desarrollo escolar de David a la luz de un sistema hegemónico que no tolera la indisciplina.

iii. La opinión del David académico se equipara a la de los otros David que ha sido a lo largo del tiempo: “Yo *siempre* he considerado el sistema escolar muy represivo” (las cursivas son mías).

David proviene de una familia de migrantes. Sus padres emigran del campo a la ciudad para dedicarse al comercio, por lo que los referentes cercanos del relator carecerán de una profesión. En el fragmento, David establece una equivalencia entre la superioridad del sistema escolar y la familia: ambos fungen como preceptores, guías, orientadores. A pesar del reconocimiento de la familia o los profesores en las expectativas de lo que se quiere ser, David niega su influencia en él mismo: “Yo no recuerdo algo que te pueda decir: ‘No, pues yo quería ser...” [silencio]. Nada, ni maestro [risas]”. Ese *ni maestro*, muestra la posición desdeñosa de David en relación con sus *modelos*. Los lectores asiduos saben que la escuela no es la única que oferta *modelos*; sino que las biografías, las novelas, los cuentos y los ensayos ofrecen posibilidades de soñar qué se quiere ser de grande. Asimismo, los medios de comunicación masiva también

diseminan modelos, por ejemplo, conductor de un programa de noticias o actor.⁵⁴ David, sin embargo, no se ve influido por ninguno de estos virtuales ejemplos ni por los modelos asequibles. Es más, David hasta bromea sobre Benito Juárez, cuya historia seguramente ha inspirado a muchos.

Cuando David le concede a la familia y a la escuela la capacidad de generar modelos de comportamiento, también les confiere un carácter coercitivo: ilustran, guían, orientan; pero, también, reprimen, castigan, corrigen. Nótese cómo en este fragmento, el relator vincula a la escuela y a la familia con la idea de represión.

Desde el inicio de sus estudios, la trayectoria escolar de David no fue regular y se encuentra marcada por un evento traumático: el primer día de clases en primaria, David sufrió y lloró inconsolablemente porque se desprendió de su familia. Posteriormente, su educación secundaria se ve sacudida por una maestra de inglés que le causaba a David un terror indescriptible: “era muy burlona, se burlaba de los compañeros, ponía apodos, era muy... su voz era estridente y a la vez impositiva, autoritaria. Eso a mí me aterraba. La verdad no sé, a lo mejor ahí tomé esa decisión de decir: ‘A que me regañe, mejor no entro’ (5). Para evitar reprensiones, David empieza a *volarse* la clase de inglés; pero también otras clases y, en consecuencia, reprueba varias materias: “Yo siempre he pensado que empecé a tener... o a reprobar materias –es una buena justificación, ¿verdad?– por esa maestra” (6). La vagancia de David durante la secundaria ocasiona que termine sus estudios en cuatro años, con el apoyo del director de la escuela quien cedió a la insistencia de la madre de David.

Hasta ahora, el relato de David ha desplegado las oportunidades y las elecciones por medio de tres aspectos centrales. Primero, debido a la condición de sus padres, él carece de referentes profesionales. Desde la visión de David, el contexto no le ofrece posibilidades para elegir querer ser algún tipo de profesional. Segundo, dentro del sistema escolar, las posibilidades se cierran cuando el relator soslaya sus recursos internos para enfrentar o sortear el carácter de su maestra

⁵⁴ Incluso, un casco de astronauta en el patio del kínder –como en la narración de Hugo– puede fungir como referente para generar una idea sobre qué se quiere ser de grande.

de inglés. Esta ausencia de recursos lo orilla a elegir un camino que por poco lo saca de la escuela. Finalmente, la responsable del cuestionable desempeño de David es su maestra de inglés.

Los anteriores aspectos fortalecen la idea de David del sistema escolar como represor: castiga/reprueba a quienes no poseen los recursos (habilidades intelectuales, sociales, interpersonales, culturales...) *movilizados* en el medio escolar. Formulo una suposición a partir del relato de David: *el contexto lo conforma*, ya que el contexto posee todos los recursos para definir a los individuos. Continuaré con la narración de David para explorar más este supuesto.

Durante la preparatoria, David repite la misma dosis que en secundaria y también termina en cuatro años. Asimismo, sigue sin encontrar un camino para saber qué quiere ser de grande o a qué le gustaría dedicarse, a pesar del aumento de referentes durante esta etapa.

Yo no... yo nunca pensé: "Quiero ser como mi maestro". No, o sea, en el sentido de ser profesionista, de ser... En prepa, ya te encuentras con físicos, químicos, biólogos, contadores, ingenieros. No, yo nunca, creo que... No recuerdo... Seguramente sí; pero ahora no recuerdo que diga: "Yo quiero ser ingeniero". Yo creo que eso empezó cuando ya me enfrenté a la decisión de qué carrera iba a hacer. Sí; pero antes no, no, nada (11).

En su narración, David espera respuestas de los otros motivación, como si dijera: "¿Cómo voy a querer ser cierto tipo de profesional si no hay alguien que me motive?" Esta posición implica la aceptación subrepticia de que el sistema escolar tiene el poder de *dar*: conocimiento, normas del comportamiento, modelos, reconocimiento, trabajo. Cuando David le concede esta capacidad al sistema, él, a su vez, se asume como receptor de sus *bienes* (o males).

Esta postura resulta evidente en su autodefinición. David se describe a partir de la visión del sistema: "sí, fui y soy –no sé si te he dicho– un poco indisciplinado, es decir, soy flojo, con otras palabras" (2). En lugar de ofrecer una visión que compita con la del sistema escolar, por ejemplo, hablar de sus cualidades no valoradas por la escuela, David se ve a sí mismo según las definiciones diseminadas por el sistema en relación con las personas que no

encajan en él. Esta posición implica las identidades sincrónica y diacrónica: “fui y soy”.

En preparatoria, David aún contempla como únicas influencias a sus maestros. A pesar de su interés por la filosofía en el último semestre, no explorará esa ruta y preferirá estudiar una carrera traída a colación junto con sus amigos.

Ahí, platicando con mis amigos, que ahora recuerdo muy bien [risas], con unas cervezas, caguamas [...] Sí, ya era como el sexto semestre y empezamos a decir: “Bueno, está antropología”. Fue cuando me interesé también: “¡Ah, bueno! Si no es filosofía, al menos sí antropología” (14).

David no tenía idea de qué se trataba la antropología; pero, tras la charla con sus amigos, investigó “más o menos” (15) y, como la universidad le quedaba muy cerca de su casa, decide realizar el proceso de admisión. Nuevamente, el entorno define la posibilidad y la elección del entrevistado: la charla con sus amigos y la universidad con ese programa de estudios cerca de su casa. Las posibilidades estaban ahí; pero no surge de David la motivación para *alcanzarlas*, pareciera como si el entorno también dictara las elecciones. David se adecua al contexto y no exige lo que necesita, aunque esto último significara una confrontación.

Hasta este punto del relato, David aún contempla al sistema escolar como represor; pero durante la universidad este enfoque variará ligeramente. Tras preguntarle cuáles experiencias recuerda de la etapa de licenciatura, David revela su nueva postura.

Es un proceso lamentable el que hace la educación. Es un proceso selectivo [...] excluyente y por eso uso la palabra elitista, excluye a muchísima gente, gente que, por el capital cultural, no tiene las habilidades para insertarse en el sistema educativo y más a nivel universitario, lo excluye. Es en ese sentido elitista y eso tiene que ver con muchas otras cosas, es decir, si tienes una familia o un contexto familiar que maneje el bagaje cultural del sistema educativo, pues tienes más oportunidades de continuar, y otros –yo me considero dentro de éstos– a lo mejor, por su contexto familiar, no tienen este antecedente o este *stock* cultural y se les hace más complicado y eso se refleja en la interacción dentro de la escuela (19).

Debido al carácter elitista de la educación superior, ésta *coloca* a David del lado de los carentes de un “capital cultural” y al relator *no le queda de otra* más que aislarse o coincidir con estudiantes similares a él. En este último pasaje, la posición de David, paradójicamente, se ha alimentado por el mismo sistema escolar, del cual ha adquirido el concepto *capital cultural*, un término especializado. En educación básica y media superior, el sistema es represor porque él, un niño (primaria) y un adolescente (secundaria y preparatoria), respectivamente, no le queda más que ceñirse a las normas. El sistema *dicta* qué se debe hacer y cómo.

En estas etapas de estudios, David se ve coaccionado por la realidad educativa y se percibe a sí mismo sin capacidad de maniobra, por ejemplo culpa a la maestra de inglés por no permitirle cursar normalmente sus estudios de secundaria o a sus contextos familiar y social por no brindarle el *capital cultural* para estar *a la altura* de otros, tal como la universidad –en la visión de David– establece.

Tras trabajar aleatoriamente en varios lugares, David decide estudiar una maestría: “vi que pagaban por estudiar”⁵⁵ (25). Cuando ingresa a un programa de posgrado, la idea de un sistema represor y elitista se fortalece; pero a partir de un nuevo enfoque. La institución seleccionada por David se caracteriza por su rigurosidad, su eficiencia y su especialización; es una institución que forma escrupulosamente a sus alumnos y les exige ciertos estándares de calidad académica. La marca referencial de la institución donde David estudia su maestría le sirve para reforzar el carácter elitista de la educación superior. Quizá, sólo hasta este momento de su carrera, siente el rigor de los estudios. Para David, esta etapa fue sumamente pesada.

Fíjate que fue algo muy extenuante y el primer semestre –¡híjole!– muy pesado. Ahí sí me angustié mucho porque me había salido, ahora sí, del seno familiar [risas]. Me había salido de ahí y decía: “¿Qué onda? Aquí sí me van a sacar de... me van a correr”. Ahora digo: “Me van a sacar de la

⁵⁵ Muchos de los egresados a partir de la década de los noventa han decidido continuar con estudios de posgrado debido al desempleo acarreado por la recesión económica (Ehrlich, 2006).

secta”. Sí me preocupé mucho y me angustié porque no podía con ciertas materias que no eran de mi área. Por eso te digo que ahí fue algo muy difícil y pesado para mí [...] (26).

Nuevamente, la posición de David frente al sistema escolar conserva la misma tesitura; sin embargo, hay una percepción novedosa: “Aquí *sí* me van a sacar de... me van a correr”. Ese *sí* evidencia una nueva comprensión de la realidad educativa. En secundaria, David tenía la certeza de que no lo echarían. En preparatoria y licenciatura, el relator muestra una postura desinteresada; le concede al sistema el poder de excluir y realiza lo mínimo para permanecer dentro del sistema. En maestría, en cambio, David encuentra que, efectivamente, si él no se aplica, el sistema lo echará. El relator, quizá por primera vez en su vida escolar, se preocupa y angustia. Tanto la preocupación como la angustia provienen de su interior: temores alimentados por una situación crítica donde, por primera vez, el sistema educativo cuestiona seriamente sus capacidades.

Aunque en sus estudios previos al posgrado, David permaneció *al lado del camino* (reprobaba, lo cual implicaba el nulo reconocimiento por parte del sistema escolar como un alumno regular), durante la maestría descubre que él debe movilizarse para *alcanzar* los estándares del sistema. Al preguntarle si en aquella situación tan complicada, no vivida previamente en sus estudios, pudo dudar de su capacidad, David relata:

No tanto de mi capacidad. Ahí me nació el orgullo: “Yo estoy bien, ellos son los que están mal. Deben entender eso”; pero era como que... bueno, nada más fue ese semestre y, otra vez, entendí eso que [decía] en la universidad: “Como ya pasé esas materias, se trata de lo mismo. Aquí han reconocido que tengo la habilidad de la lectura y tengo la habilidad de escribir, ya” (27).

Cuando David se da cuenta de que en maestría no bastará un esfuerzo minúsculo, su posición se torna defensiva: ya no se conforma con las designaciones disponibles en el discurso ofrecido por el sistema (indisciplinado, flojo, irresponsable); sino que lo encara: “Yo estoy bien, ellos son los que están mal. Deben entender eso”. El entrevistado desarrolló este nuevo enfoque a largo de su camino por el sistema escolar. Para salvar los rasgos negativos del sistema

(hegemonía, represión, exclusión) sólo ha de demostrar que sabe leer y escribir; sin embargo, esta postura, en lugar de cuestionar al sistema, lo reproduce. Sin parar mientes en esta paradoja, en sus estudios de maestría, David capitaliza este aprendizaje y, de manera más consciente y proyectada, decide aprovecharla.

En este fragmento del relato de David, se devela una epifanía acumulativa. Durante mucho tiempo, el relator mostró indiferencia por la escuela; pero la maestría modifica su comportamiento completamente y, en lugar de establecer su trayectoria al margen de los estándares, se ciñe a los requisitos del programa, incluso con diligencia, pues termina sus estudios y su tesis en el tiempo estipulado, dos años.

Al terminar la maestría, David comienza a trabajar en una universidad con una plaza de profesor investigador. En esta etapa, David replica con sus alumnos la represión y el elitismo del sistema escolar.

DAVID.—¡Uy, sí! Llegué con el machete, con todo ese discurso teórico, que yo creo que es hasta pedante, que caí mal y, a lo mejor, todavía caigo mal; pero te vuelves muy pedante y pretencioso.

VANESSA.— [...] en ti, ¿cómo se formó esa actitud de “Yo soy el maestro y tengo que ser así”? ¿De dónde vino?

DAVID.—¡Ah! Lo que pasa... [...] El sistema en el cual te estás formando, nos estamos formando, es un sistema que, digamos, se puede homologar al económico, con la idea de la competencia. No en términos pedagógicos de adquirir conocimientos o habilidades, sino en términos de competir realmente, de que seas más eficiente, más productivo. Eso va creando, a la larga, esa idea —y aquí se repite mucho, yo lo veo con mis compañeros— esta especie de internalización de que tú tienes el doctorado y que sabes más y que nadie te puede cuestionar nada porque son chavos de licenciatura [...] que apenas se están formando. Llegas muy pedante, es algo inconsciente. El hecho de que te vuelvas docente automáticamente, en el sentido de que te dan una clase y vas a ser docente, hace que internalices, aunque quieras o no, esta idea de que tú debes saber más, o sea, es algo que no lo puedes evitar y vienen todo ese tipo de problemas, de pedantería, de que tú sabes manejar una teoría y la quieres demostrar, se da mucho eso (31).

El contexto lo conforma (a David), supuesto inserto casi al inicio del análisis de los fragmentos del relato de David, adquiere un significado profundo en este pasaje. En su narración, David es formado por su contexto: de fuera provienen las definiciones, los comportamientos, los modelos, las expectativas. La epifanía acumulativa origina un quiebre entre los David de educación básica, preparatoria y licenciatura, respectivamente, y el David con estudios de maestría. Este quiebre se revela en la forma de actuar, en el comportamiento y el compromiso de David con el sistema. En este momento del relato, el entrevistado sucumbe al sistema escolar completamente. El David con maestría no sólo cumple satisfactoriamente con las normas del sistema, sino que, abiertamente y por propia elección, lo reproduce.

A pesar de este sometimiento, una epifanía revivida dentro del relato revelará que David, posteriormente, reflexionó sobre esta asimilación de disposiciones establecidas por el sistema escolar y cambió su comportamiento. Hubo un momento de introspección que le permitió valorar su entorno y actuar de una manera *propia*, menos acorde con la internalización sufrida durante sus estudios de maestría, con la idea de superioridad, especie de *dignidad intelectual* impostada y avalada por un título de maestría o doctorado.

Fui leyendo mucho de pedagogía y vas entendiendo de otra forma el proceso pedagógico [...] creo que me descargó mucho de que... de esta idea que platicamos de que yo soy el que voy a enseñar, yo soy el que tengo la verdad absoluta. Casi, casi te crees como el Papa que es infalible. No es por ahí. Eso sí lo aprendí [...] Yo no sé si para bien o para mal; pero sí siento, personalmente, que me ayudó mucho para descargarme de esto, de sentirme que debo tener la razón, que yo debo de enseñarles la verdad última. No, ya no, desde hace mucho, afortunadamente (33).

En la biografía de David, éste se presenta a la audiencia en medio de un contexto hostil que le ha negado los recursos suficientes para combatir las determinaciones impuestas. De alguna manera, este entorno justifica sus vagabundeos, sus materias reprobadas, su camino irregular durante la escuela. Este entorno, asimismo, le impide considerar, calcular, aprovechar las

posibilidades: sus elecciones se encuentran cercadas y su capacidad de acción limitada.

Más tarde, durante la maestría, sus elecciones también se verán sujetas al sistema escolar y, a pesar de haber experimentado un sistema escolar represor y elitista, David reproducirá este modelo sin reparos. La víctima se vuelve victimario. A pesar de este cambio radical de posición, David no se afianza en este lugar, en esta posición autoritaria y vertical –como él dice en otra parte de su biografía– porque sus alumnos empiezan a quejarse y el director comienza a cuestionarlo. En este momento, David empieza a leer pedagogía y, desde una visión retrospectiva, juzga que adentrarse al mundo de la pedagogía le ayudó a adquirir una conciencia sobre su proceder y modifica su conducta. Estos acontecimientos le quitan de la espalda un peso sobrecogedor: la repetición irreflexiva de un sistema represor y elitista.

Por medio de una postura reflexiva, que valoró y cuestionó las posibilidades del entorno, David elige *deshacerse* de su *dignidad intelectual* y estimar a sus alumnos desde otra postura: “aprender junto con los estudiantes, de tratar de coordinar cierto tipo de conocimiento y compartirlo” (32). Esta reflexión trastoca muchos episodios de su vida –la maestra de inglés autoritaria (represión), el aislamiento en la licenciatura (elitismo)– y, de alguna manera, reconcilian al David entrevistado con otros David previos y ofrece nuevos contornos de su identidad. Sólo hasta este punto, se comprende por qué el relator inició su narración con una opinión sobre el sistema escolar. El sistema, los encuentros y desencuentros con él, ha sido parte constitutiva de las identidades diacrónica y sincrónica de David. Ya adulto, y después de haber cursado una maestría, David se da cuenta a cabalidad de su poder de elección y cómo ésta sí modifica su entorno.⁵⁶

⁵⁶ David no sólo cursa estudios de maestría, sino también de doctorado. No exploro esta fase porque, tras su cambio de postura sobre el sistema escolar, David continuó con su perspectiva pedagógica sobre su labor como profesor.

Max

En Estructura narrativa, he introducido algunos fragmentos de Max, por lo que ya he establecido como influencias en su carrera académica a su escuela de educación básica y a su profesor de los últimos dos años de primaria. Desde muy temprana edad, Max examina las posibilidades ofrecidas por el sistema escolar que van desde el reconocimiento por parte de sus profesores hasta la satisfacción de adquirir conocimiento.

Max proviene de una familia de campesinos pobres, analfabetas; sin embargo, le dan la oportunidad de estudiar la primaria. En la primaria, Max conoce a profesores dedicados, comprometidos y entusiastas. Esos rasgos positivos de los profesores marcan una fuerte influencia para Max como estudiante.

Fui un alumno distinguido todos los años que estuve. Estuve a un pequeño paso de ganar ese premio donde los alumnos van a ver a los presidentes cada año. Quedé en segundo lugar en ese concurso. Después, las razones se revelaron. No fue muy legal el asunto; pero tampoco se me iba la vida en eso. Al final, para las condiciones en que estaba estudiando, mantuve un alto rendimiento académico. En mi casa no había luz. Los libros de texto los usaban como papel higiénico. No había una tradición académica en mi casa (3).

Los contextos familiar y económico de Max lo privan de los recursos mínimos para insertarse al sistema escolar; pero Max soslaya este hecho para darle primacía a las ganancias adquiridas: “Fui un alumno distinguido todos los años”. Nótese cómo Max se describe a sí mismo a partir del reconocimiento proveniente del sistema escolar y, al mismo tiempo, no le causa resquemor mencionar las condiciones deplorables vividas en su familia. Asimismo, desde esta edad, se nota un intenso autorreconocimiento de sus cualidades. Max sabe qué puede lograr, por lo que también afirma de manera esquiva “tampoco se me iba la vida en eso” cuando no obtiene el primer lugar para ir a conocer al presidente de México.

El padre de Max había decidido que, al terminar la primaria, éste se incorporaría al trabajo del aserradero; sin embargo, una situación no prevista, una conversación interrumpida, cambia el *destino* de Max. Una epifanía mayor marca

el quiebre de los planes del padre y en el camino de Max se abre una brecha insospechada.

El plan de mi padre era que yo terminara nada más la primaria. En la ceremonia de graduación, me dijo: “Hijo, ya te graduaste. Mañana tempranito salimos –tempranito era como a las tres o cuatro de la mañana– salimos al aserradero –que en ese tiempo tenía mi padre– para irnos a serrar madera” y dejar atrás la vida académica. Ahí fue cuando el profesor intervino: “Oiga, perdone que me meta. Escucho que usted ya no tiene intenciones de dejar a su hijo estudiar. Le comento –y eso lo recuerdo muy bien– que eso sería un gran error”. Fue un buen comentario, muy oportuno por parte del maestro. Mi papá se vio, un poco, acicateado por la curiosidad y dijo: “¿Usted le ve potencial a mi hijo?” Recuerdo también las palabras del maestro: “Su hijo no sabe; pero lo va a llevar muy lejos este interés que tiene por los libros. Tiene un gran futuro académico. Es cosa de que se mantenga en esa ruta” (3).⁵⁷

El profesor propone al padre de Max una posibilidad: éxito para su hijo si le permite continuar con sus estudios. El padre de Max escucha al maestro y le permite a su hijo seguir con la condición de seguir abasteciendo a la familia de agua y leña, un trabajo pesado, ya que implicaba tiempo y fuerza física. Max termina la secundaria en una escuela por cooperación, es decir, en un inicio no contó con el apoyo del Gobierno Federal. Max revive los recuerdos de secundaria brevemente en su relato.

Fue una iniciativa muy generosa de los profesores. Vieron que no había oportunidades para los alumnos de continuar con la secundaria. Ellos abrieron la secundaria. Era carga adicional, inclusive. No tenían una gran remuneración ni nada. Seguro era también esa pasión y ese amor que tienen algunos maestros por enseñar a sus alumnos. La secundaria fue

⁵⁷ Este pasaje de Max posee notas muy singulares. Al releerlo se aprecia una estructura muy similar a los cuentos infantiles donde alguien, con un halo de superioridad, da a conocer el futuro del protagonista a los padres (tíos o abuelos). Pienso mucho –por mi propia experiencia– en los cuentos de los hermanos Grimm, los relatos de caballería y otros narrados por mis abuelas (quienes también vivieron en el campo); pero ignoro si Max tuvo contacto con relatos de este tipo, provenientes de la tradición oral. Un elemento crucial de estos textos radica en la movilización de recursos internos por parte de los protagonistas en ambientes hostiles. Muchos de ellos, asimismo, llevan implícitas las dualidades bondad/maldad, honestidad/impudicia, valentía/temor y, generalmente, los *buenos* vencen a los *malos*. Si Max conoció este tipo de relatos y lo embelesaron durante su infancia, quizá halló en ellos varios recursos para construir su identidad.

una aventura muy padre, muy precaria, también. Las mismas instalaciones de la primaria eran las de la secundaria por la tarde. No tenía edificios, no tenía infraestructura, pero eso fue lo de menos. Al final, había mucho entusiasmo de los alumnos y de los profesores (4).

El sistema escolar, en el contexto escolar de Max, no posee una infraestructura material; pero sí *motivacional*. Max se encuentra rodeado de profesores no amedrentados por la falta de recursos, sino impelidos por su vocación: *pasión y amor* por enseñar. Hasta este punto de la narración, Max presenta a la audiencia un contexto específico donde existe mucha escasez de recursos materiales; pero mucha afluencia de recursos subjetivos, específicamente motivación y entusiasmo. Resulta curiosa la manera concreta utilizada por Max para definir esta época: “La secundaria fue una aventura muy padre, muy precaria, también”. Utiliza la palabra *aventura*⁵⁸ que implica contingencia del entorno, decisión y esfuerzo por parte de quien la emprende. Esta definición me sirve para establecer un supuesto de la comprensión establecida por Max en relación con el sistema escolar y su identidad: a pesar de un contexto arriesgado e incierto, Max, por medio de sus propios recursos internos, decidirá qué hacer. En pocas palabras, la suposición quedaría: *el individuo construye su entorno*. Proseguiré para examinar este supuesto.

Debido a la falta de oportunidades en el campo, la gente migraba a la ciudad, por lo que Max, aún siendo un adolescente, migra a la ciudad con una idea fija, leal a la apostilla dicha por su profesor de primaria.

Mi idea era emigrar, pero partí con una idea de mi pueblo. Es una idea con la que emigra todo emigrante. La idea de no regresar igual o peor de como se van. Dije: “La única manera para volver aquí es o estoy mejor o no regreso. Si estoy peor...” Era como un autodestierro, un autoexilio. Eso le dije a mi madre: “Si algún día regreso aquí es porque voy a estar mejor. No me voy para estar peor” (5).

⁵⁸ Max también escogerá la palabra *aventura* para definir su curso por la licenciatura (“no estuvo tan mal la aventura de la universidad”, 16), el doctorado (“una aventura fascinante”, 27) y, desde una visión retrospectiva, el recorrido iniciado desde niño en la consecución de su carrera académica (“la aventura del conocimiento” 39).

En este breve fragmento, se enfrentan la elección y la posibilidad. Por una parte, la situación precaria de la comunidad donde vivía Max origina un fenómeno común de emigración: el mismo entorno ofrece la posibilidad de salida y retorno entre la ciudad y el campo.⁵⁹ Por otra parte, Max se va con la idea de cualquier migrante; pero también con una elección muy definida: si no mejora su situación, no regresará. Se trata de un autocastigo por no cumplir con sus propias expectativas.

Durante la entrevista, cuando le pregunté qué quería ser durante la secundaria, Max ofrece a la audiencia la reducida gama de posibilidades.

Tenía una idea muy fija en mi mente. Una era que sí iba a emigrar. Tenía mucho interés de continuar mi vida académica. Me visualizaba con alguna carrera tradicional: profesor, médico o abogado, las típicas que suenan en los pueblos. La gente no piensa en otras carreras. Siguen teniendo un sentido muy práctico: “Que me cure o que me oriente para alguna cosa legal o que sea maestro”. Las opciones que había eran ésas. Ser militar también era una opción o ser religioso (4-5).

A pesar de lo limitado de las posibilidades, Max sabe que puede elegir entre cualquiera de ellas: él decidirá, al final, qué quiere ser. Esta capacidad de elección le permite visualizarse: proyectarse y verse a sí mismo como quiere ser. Recrear una imagen de sí mismo, recurso subjetivo, retroalimenta la motivación de

⁵⁹ La *migración por relevos* es un término acuñado por Arizpe (1978, 1980: *apud* De la Peña, 1999: 19) que refiere a “la constitución de comunidades espacialmente discontinuas, cuyos miembros *circulaban* entre el campo y la ciudad” (las cursivas son mías), esto es, un proceso caracterizado, generalmente, por continuar los vínculos con la comunidad de origen. En su relato, Max hace referencia a este término, seguramente conocido durante sus estudios: “Terminé mi secundaria y me fui [...] en este esquema de migración por relevos, que ha sido muy característico en México. [Por] la falta de oportunidades de empleo y de educación en los pueblos, la gente migraba” (4). *Muy característico* es utilizado por Max para señalar que se trata de un fenómeno común, experimentado no sólo por algunos, sino por un significativo porcentaje de la población – por lo menos– de su comunidad. Todos los hermanos de Max, por ejemplo, emigraron en busca de mejores oportunidades. Asimismo, el *muy característico* refiere a un fenómeno *natural*, incontenible, al grado de que desde niños salían de sus lugares de origen: “Mis padres... Ahora se vería un poco irresponsable. Yo me salí a los catorce años de mi casa [...] Tengo un hermano que se salió a los diez años [...] En estas condiciones, en estos tiempos, dejar que un hijo se vaya a los diez años sería socialmente muy criticado. Mis papás tampoco tenían mucho que ofrecernos en el pueblo, más que trabajar en los jornales, trabajar de peones” (5). La migración por relevos se trata de un proceso de salida y retorno circular.

Max. No obstante las posibilidades eran muy acotadas, Max tampoco se afianza en una en particular, sino sólo a la idea de continuar con su carrera académica. Cuando noto la imprecisión en la profesión; pero la claridad en el camino, insisto en saber si no tenía preferencia por alguna de estas carreras en particular. Max responde: “No, no, no. Simplemente, quería *explorar*. Quería ver en la [ciudad]” (5, las cursivas son mías).

La conjunción de las ideas de *aventura* y *exploración* en esta etapa de la biografía de Max develan la curiosidad del relator. Implican, por una parte, el cálculo de los riesgos, la toma de decisiones, la valoración de oportunidades, la averiguación; por otra, la asunción de una posición frente al entorno: el individuo tiene la capacidad de examinar su alrededor y, a partir de este registro, elegir las mejores posibilidades. Se trata, por tanto, de una posición donde Max se sabe poseedor de los recursos internos para enfrentar situaciones adversas (o favorables). Asimismo, Max reconoce que el sistema escolar posibilita el crecimiento económico y el acopio de conocimientos: “una vía de promoción social para escalar o abrirse más oportunidades en la vida” (2). Esta combinación de *saberes* guarnece a Max de un campo de acción vasto, a pesar de las limitaciones del entorno. Con las posibilidades a su alcance, Max diseña su propia ruta, elegida y definida por él mismo según sus propios recursos y los recursos *a la mano*.

Ya en la ciudad, Max debe encontrar un trabajo porque será él mismo quien se sufrague sus estudios. Max trabajó de abarrotero, ayudante en un taller radiotécnico y dependiente en una tienda de telas. En este último trabajo, permaneció hasta sus estudios de maestría.

Durante la preparatoria, Max recuerda, sobretodo, la formación política y las lecturas marxistas que le hicieron perder completamente su fe religiosa. También repasa otro tipo de peligros: las drogas y el alcohol; pero él tiene una idea muy persistente al respecto: “Yo vengo de mi pueblo a estudiar. Mi plan no es venir a consumir drogas y, a lo mejor, extraviarme”. Siempre lo vi como una posibilidad de extravío en el camino. Hubo una gran constancia y consistencia en mi visión: siempre me visualicé como alguien que quería estudiar” (10).

Nuevamente, la visualización *lanza* a Max hacia el futuro y, desde su presente, establece una ruta para alcanzarse a sí mismo, tal cual se ha imaginado. Seguir la ruta se trata de una inversión a largo plazo donde el relator habrá de emplear muchos recursos internos como motivación constante, esfuerzo, autorregulación y perseverancia; pero también saber sortear los peligros. Aún con la idea de averiguar qué podía estudiar, Max explora la posibilidad de una carrera enfocada en las matemáticas.

Se me ocurrió matricularme en quinto y sexto semestre en matemáticas. ¡Fue un error tremendo! El profesor de esos dos semestres fue de los peores profesores que he conocido en mi vida. Era de esos tipos que llenan el pizarrón de fórmulas y ni voltean a ver a los alumnos [...] Tuve que estudiar por mi cuenta y agarrarme de todos los recursos que pude para no quedarme por esa materia: “Capaz que mi sueño se frustra por reprobarme el sexto semestre de matemáticas”. Tuve que estudiar por mi cuenta. Libré apenas el examen. No me quedé, aunque sí era el escenario: la mayoría de mis compañeros reprobaban por ese maestro (11-12).

Una de las aristas del sistema escolar son algunos de sus profesores quienes, para los alumnos, parecen obstáculos insalvables. Los profesores ejercen su autoridad. Su *dignidad intelectual*, a pesar de su incapacidad para guiar y orientar, les permite decidir quién es un alumno apto y quién no. Max tiene pocas posibilidades con el profesor de matemáticas: reprobarme se convierte en un escenario tangible. No obstante esta posibilidad, Max elige agotar todos los recursos a su alcance para aprobar la materia. Por primera vez durante su trayectoria escolar, el entrevistado vislumbra un contexto adverso, poco manipulable y capaz de *frustrar su sueño*. Finalmente, después de intervenir él mismo en la consecución de los conocimientos necesarios para aprobar la materia, Max *libra apenas* el examen.

En retrospectiva, y por poner su sueño en peligro, Max menciona cataloga como error haber cursado matemáticas como materia optativa. El error siempre implica una acción. No fue el maestro quien cometió el error o la escuela o los padres. Fue Max quien erró. Esta aceptación no busca justificaciones ni culpables;

no halla al entorno como originario de sus problemas. El único responsable de casi echar abajo sus estudios fue Max.

Cerca de salir de la preparatoria, Max se informa sobre las carreras y sopesa las posibilidades por medio de la revisión de los folletos de la universidad sobre las carreras ofertadas. Max se decide por geografía.

“Ésta tiene todo. Combina lo que he sido y lo que quiero ser”. Por eso es que le entré a la geografía. No me equivoqué. Estudié geografía en la licenciatura, la maestría y el doctorado. Si hubiera posdoctorado, seguiría estudiando geografía [...] Algo que me atraía mucho de la geografía [...] eran las prácticas de campo. De hecho, gracias al programa de geografía, conocí el mar. Conocí buena parte del país, gracias a los viajes de estudio y otros que emprendía en vacaciones [...] Conocí México, en ese tiempo, gracias al programa de geografía (10).

“No me equivoqué” dice Max porque halló en la geografía una compañera a lo largo de su trayectoria académica, una veta constante de exploración del entorno. Existe en el relato de Max una metáfora entre el viaje, la exploración y la geografía. Lo que más le atrajo de la carrera fueron las prácticas de campo: adentrarse en el espacio, examinarlo, sondearlo, recorrerlo. Esto ha sido algo similar a lo que él ha hecho al alejarse de su pueblo natal e ir a la ciudad con un destino definido; pero dispuesto a recorrer las diferentes rutas que podrían arribar en ese lugar imaginado: “Combina lo que he sido y lo que quiero ser”.

En este punto de la narración, podría realizarse un símil entre la empresa iniciada por Max y las realizadas por los exploradores: se necesita espíritu aventurero para encarar las contingencias, los apuros, las desventuras. Ir a explorar el mundo surge de una iniciativa propia, centrada en las perspectivas poseídas por el explorador sobre su entorno y no a la inversa. A pesar de los pocos recursos con los que partió de su localidad, Max no se arredra. Sí tenía un fin claro; pero para llegar a él se arriesga.

En licenciatura, a pesar de la masificación, de la nula atención personalizada a los alumnos, del programa de estudios eminentemente enciclopédico, Max logró salir adelante: “Obviamente, al principio sí batallé un poquito con la adaptación al sistema; pero pronto me instalé en un nivel de

exigencia que me permitió aprender lo básico –repito– de manera autodidacta” (17). Nuevamente, el relator resalta su propia capacidad en relación con el sistema escolar. Acepta que no fue fácil; pero pudo continuar con sus estudios gracias a un “nivel de exigencia” establecido por él mismo. Gracias a esta autoimposición, Max logra titularse como el primero de su generación. Max terminó la tesis después de un año de culminar sus estudios.

Inmerso en un sistema escolar, Max se forja un nuevo sueño durante la licenciatura:

En la carrera, me formé una meta como profesor e investigador. Dije: “Donde sea, pero quiero irme de profesor. No quiero ser nada más profesor de secundaria o de prepa. Quiero ser profesor universitario y también investigador” [...] Sí me visualizaba. Me vislumbraba en ese escenario; pero sabía que dependía mucho de la disponibilidad del mercado profesional. Tampoco le hacía el fuchi –como dicen– a la posibilidad de ser profesor de prepa o de secundaria... Lo que sí tenía muy claro es que no me iba a quedar en la [ciudad donde estudié]. Siempre me visualicé como alguien que regresa a su estado o [que migra] a otro (13, 17).

Este fragmento revela las posibilidades de los egresados de la carrera de geografía: una era la docencia en educación básica o media superior; otra, la docencia universitaria; una más, mucho más arriesgada, la investigación. Max se visualiza como profesor investigador. Con esta idea en mente, Max comienza enseguida sus estudios de maestría. Los estudios de posgrado le servirán como “elemento de competencia” (20). Después entrar en contacto con una persona interesada en el perfil de Max, el entrevistado, una vez más, logra cumplir su meta: conseguir una plaza de profesor investigador.

Este acontecimiento marcará un fisura en el comportamiento de Max. Justo en esta parte de su biografía, cuando Max ha logrado construir una carrera académica impecable, una nueva actitud germina en el relator. Se trata de una epifanía iluminativa, pues resaltarán las tensiones en el ámbito laboral y modificará el camino académico de Max, definido hasta el momento por la eficiencia, la perseverancia, la exploración y la autorregulación. Esta epifanía, irremisiblemente, lleva al relator a pausar su carrera académica que, hasta este momento, parecía

boyante: “Hay un desfase. En realidad, me concentré en los proyectos de la universidad. Les di prioridad. Entré a una zona de confort, de cierto conformismo. La universidad me dio, como al año, la definitividad. Eran los tiempos y los procedimientos de entonces. Dije: ‘Ya. Creo que hasta ahí llegué con el tema de mi formación académica’” (22-23).

¿La aventura se termina? En este momento de la vida de Max, sí. La epifanía iluminativa marca un punto divisorio de dos identidades sincrónicas sobresalientes en cada etapa. Antes de la epifanía, la identidad sincrónica prominente era la del alumno destacado, concentrado en sus estudios, eficiente, decidido a salir adelante y rebasar el promedio del resto de estudiantes. Esa identidad sincrónica guía toda su trayectoria escolar, por eso se advierte en Max una gran motivación en la consecución de sus metas. Después de la epifanía, otra identidad sincrónica emerge y *engulle* a la otra y le resta relevancia en la construcción identitaria de Max. Esta otra identidad es la de un profesor investigador con una plaza asegurada y, por lo tanto, un empleo garantizado el resto de su vida.

Con una epifanía revivida, Max evalúa aquel periodo: “Entré a una zona de confort, de cierto conformismo”. Los retos parecen haber terminado, ya no hay más metas. Un proyecto de gran envergadura encargado a Max por la universidad se quedó parado: la primera vez en la autobiografía donde las cosas no dependen de él. Se trata de un callejón sin salida; pero Max no culpa a nadie de su conformismo. Esta situación, sin embargo, no dura demasiado. Tiempo después, Max decide emprender otra aventura: “Veía que no se concretaba el interés por crear [el proyecto]. Dije: ‘Por lo menos, me voy a ir fuera del país’. Apareció el programa de [nombre de un programa de becas internacionales de gran prestigio]. Eso aceleró mi interés: ‘Podría hacer un doctorado’. Realmente, sí estaba en condiciones de competir” (24). Finalmente, Max obtiene la beca y se va a estudiar el doctorado al extranjero, una nueva exploración: una lengua y un lugar desconocidos.

La ruptura entre el Max estudiante y el Max profesor se trata solamente de una cisura, ya que durante su doctorado, el relator retomará su papel de

estudiante y se dedicará, nuevamente, con gran ímpetu. La identidad diacrónica de Max se alimenta por los diversos Max estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar; pero, también, por la aventura y la exploración. Los estudiantes exitosos que Max ha sido se conformaron por medio de narrativas asequibles en el sistema escolar: Max le concedió relevancia a la categoría social de estudiante destacado en su construcción identitaria, ya sea por el reconocimiento externo como por las posibilidades de crecimiento. Max no sólo ha logrado éxito académico por las posibilidades (limitadas en un inicio) ofrecidas por el entorno; sino por sus recursos subjetivos. Éstos le permitieron ubicarse en una posición donde podía construirse a sí mismo, modificar sus circunstancias y capitalizar: producir su *realidad*.

A la hora de configurar su relato, Max se presenta a la audiencia en un punto liminal entre el antes y el ahora. En este sentido, a pesar de que Max, al momento de la entrevista, era un profesor investigador, decide iniciar su biografía con una frase discrepante: “Soy campesino” (1). Max ha indicado a la audiencia cómo comprender su relato, su devenir docente: un entramado donde el campesino y el profesor se retroalimentan. Max está muy orgulloso de su origen humilde y en varias partes de su narración se referirá a éste sin tapujos.

A pesar de que el sistema escolar –como establece David– genera exclusión, Max ha sorteado excepcionalmente esas barreras establecidas por el sistema. Lo ha hecho por medio de sus propios recursos y a partir de una posición precaria: ser campesino. Con el paso del tiempo, Max modificó su entorno; aprovechó las posibilidades y eligió su destino. Entonces, Max no sólo se presenta a la audiencia como un campesino, sino como un campesino altamente formado: el antes y el ahora acampan en el mismo momento narrativo.

Para el relato de Max establecí un supuesto: *el individuo construye su entorno*. En el caso de Max, la suposición se cumple. No se trata de una completa transformación ni siquiera de un cambio sustancial, sino de la asunción de una posición frente al contexto. Max no se subordina al entorno, a lo esperado según sus circunstancias. Max *utiliza* las posibilidades del entorno para crear veredas –

quizá intrincadas y escabrosas— dirigidas a una meta que, por sus condiciones, cualquiera podría descartar.



El momento más contraste en los relatos de David y Max sobre el sistema escolar recae en la adquisición de conciencia plena del poder de elección. Mientras que para el primero ésta surge en edad adulta, para el segundo se presenta desde su niñez. En ambos casos, los relatores no poseen los recursos ni el entorno propicio para apuntalar una carrera profesional exitosa —incluso con estudios de doctorado— sin embargo, ambos la construyen. En el relato de David, los acontecimientos se van sucediendo a causa de factores externos, en cambio, en el de Max, estos sucesos se supeditan a sus propias elecciones.

En estos pasajes, la díada elección/posibilidad permite revisar cómo los relatores se asumen frente al contexto, la posición asumida frente a su entorno. Ambos relatos traen a colación el papel del sistema escolar, en específico, y del contexto, en general, en la conformación de sus identidades. En el relato de David, en un principio, el sistema lo forja, ya que sus contextos social, familiar y cultural le *arrebatan* la oportunidad de elección al no ofrecerle los recursos indispensables para *competir* por las posibilidades ofrecidas por el mismo entorno. En el relato de Max, él se forja a sí mismo: elige (reflexiona, valora, se motiva, aprovecha) las posibilidades del entorno. En ambos casos, se trata de posibilidades limitadas; pero Max las *capitaliza* eficientemente.

Decidí presentar los relatos de David y Max para el análisis de la díada elección/posibilidad porque se trata de relatos atípicos debido a la particular posición asumida en la construcción de sus identidades; también son opuestos, pues se ubican en posiciones contradictorias. Precisamente su atipicidad y su antagonismo acoge toda la variedad —intermedia entre estas dos posiciones— desplegada en los relatos de los académicos.

A continuación, expongo las tensiones entre la elección y la posibilidad y los mecanismo recurrentes en los relatos de los académicos para crearla y

evidenciar los papeles jugados por ellos mismos y su entorno en la construcción de su identidad.

Tensiones entre la elección y la posibilidad

En las narraciones de los académicos, los componentes social y personal de la década estudiada en este apartado evidencian se enfrentan, retroalimentan o eliminan, según la posición asumida por los relatores. La primera tensión identificada se da entre la distinción de capital cultural y recursos subjetivos; la segunda, entre producción y reproducción. Estas tensiones funcionan como mecanismos narrativos usados por los académicos para resaltar su posición frente a la elección y la posibilidad y su interrelación en la construcción de su identidad.

i. Capital cultural⁶⁰ y recursos subjetivos

En los relatos de David y Max hay una nítida distinción: mientras uno lucha contra corriente, otro se deja guiar por la corriente. Para encarar al entorno, Max *usa* sus recursos subjetivos; mientras David se *resguarda* bajo el concepto de capital cultural.

David estructura su autobiografía (en relación con el sistema escolar) a partir de lecturas hechas en la universidad, por eso alude a *capital cultural*. Específicamente, las lecturas sobre el capital cultural le han dado un marco de reflexión y valoración de su propia vida. A la luz de este concepto, David justifica su irregular trayectoria escolar. De acuerdo con su relato, él no poseía ningún capital cultural y, por lo tanto, el sistema escolar lo relega. Como David no posee ningún bien, no tiene tampoco poder para enfrentar los retos establecidos por la

⁶⁰ Al contrario del capital económico (riqueza, bienes) y del capital social (redes de conocidos, contactos), el capital cultural es más difícil de definir por su carácter ubicuo. Este concepto, en términos generales, se refiere a recursos como el lenguaje, el consumo de literatura y arte, la educación formal y los *estilos de vida*. Estos recursos se construyen socialmente como deseables y valiosos (Bourdieu, 1986) y se encuentran inequitativamente distribuidos entre la sociedad. Este capital permite a los individuos mantener o acceder a un estatus socioeconómico alto. Típicamente, por ejemplo, el capital cultural de familias de clase media ofrece a sus hijos competencias lingüísticas necesarias para la integración y el éxito en la escuela (Büchner *et al.*, s. f.).

escuela. El concepto capital cultural, entonces, refuerza su idea: el sistema posee el poder y los recursos para imbuir lo que él –más tarde y ya con el acopio de cierto capital cultural– reproducirá con sus alumnos.

La formación de David, específicamente la relacionada con el sistema escolar, la exclusión y el elitismo, referida en el concepto capital cultural, lleva al relator a soslayar otro tipo de capital, uno muy bien aprovechado por Max: los recursos subjetivos.

Para definir los recursos subjetivos, Bertaux y Delcroix (2003) narran el caso de una familia, cuya madre poseía una gran voluntad. Todos los días del verano, la madre llevaba a sus doce hijos al bosque a recoger moras para, después, venderlas en el mercado. Con esta acción, la familia juntaba dinero suficiente para la colegiatura de los más pequeños. Los cinco hermanos mayores dejaron sus estudios trancos para comenzar a trabajar: sus salarios sufragaban los estudios de los menores. Cuando los hermanos menores terminan la escuela y obtienen trabajo, la madre los insta a financiar estudios complementarios para los mayores.

En el relato de la familia recolectora de moras, se aprecia la ausencia de un capital cultural; pero la madre no dejará a sus hijos *al lado del camino* por esta carencia, así que echa mano de lo que Bertaux y Delcroix (2003) llaman *recursos subjetivos*. Éstos provienen del individuo y lo impelen a enfrentar al entorno para conseguir otro tipo de capitales para escalar socialmente.

En el relato de Max, por caso, resultarían inexplicables sus éxitos escolar y social según el concepto de capital cultural. Un niño privado de un ambiente familiar *educado*; pero también de cualquier otro bien económico o social, tendría escasas posibilidades de éxito. No obstante, la biografía de Max pone en duda si el entorno realmente posee todo el poder para forjar a los individuos. En el relato de Max, resaltan los recursos subjetivos utilizados para sortear las imposiciones sociales. Sobresalen, por caso, la voluntad, la (auto)exploración, la (auto)reflexión, la (auto)motivación y la capacidad de proyectarse a sí mismo, de imaginar(se), de soñar(se).

En síntesis, la tensión de los componentes social y personal de la identidad, específicamente en la diada elección/posibilidad se refleja en las narraciones de David y Max –y del resto de académicos– en la contraposición de dos conceptos utilizados en la teoría social: capital cultural y recursos subjetivos. El primero expone el tipo de recursos que permiten a los individuos escalar socialmente: recursos poseídos, generalmente, por clases medias y altas, transmitidos generacionalmente y con un inherente y alto reconocimiento social. El segundo, por su parte, explica cómo un individuo, carente de capital cultural, puede ascender socialmente y ganar espacios para allegarse, posteriormente, de este capital.

El relato de Max ayuda en la comprensión empírica de lo que Martuccelli (2010b) nombra como *estadios sociales*. Por medio del análisis meticuloso de la experiencia de Max desde una visión diacrónica, se perciben las *competencias cognitivas* que, entre otras cosas, le permiten anticipar riesgos, *capitalizar* todas las posibilidades y los recursos disponibles y, de esta forma, *fabricar un nicho*, un espacio social construido a lo largo de los años, un espacio ausente cuando era niño. El relato de Max logra problematizar la jerarquización entre, por un lado, los individuos con capitales sociales, culturales y económicos y, por otro, aquéllos sin acceso a éstos. Max desafía los escasos ingresos, su inexistente red de contactos y, en lugar de depender de las decisiones de otros individuos poseedores de recursos, él toma control de su vida y construye un presente y un futuro promisorios.

Los recursos subjetivos, asociados al componente personal de la identidad, ayudan en la comprensión de cómo los académicos, ante situaciones adversas, pueden construir relatos de éxito social. En este sentido, los recursos subjetivos indagan en los sentidos, significaciones y valoraciones otorgados por los académicos a las posibilidades de su contexto y cómo las reelaboran en la construcción de su propia identidad.

ii. Producción y reproducción

La capacidad de producción de sí mismo proviene de los recursos subjetivos, del poder de invención. Como anoté anteriormente, David y Max se hacen conscientes de este poder de autoproducción en diferentes momentos de su vida, definitorio de su posición en el entorno. Este poder de autoproducción ofrece sugerentes pistas sobre la construcción de la identidad: cuáles identidades sincrónicas han hecho mella en su identidad diacrónica.

A pesar de estos hallazgos, específicamente en la díada elección/posibilidad, resalta la tensión constante entre el individuo y su entorno. La tensión revela momentos de rendición al contexto y momentos de resistencia, momentos intermitentes que ofrecen a los individuos la oportunidad de reconciliación con ellos mismos. No se trata de que todo el tiempo el individuo se encuentre en control de sus actos y de su entorno o de que siempre se vea circundado inexorablemente por su contexto sin oportunidad de acción, sino de la combinación de ambos elementos por medio de la subjetividad.

La subjetividad no es algo establecido y dado, al contrario, se ejercita constantemente en las elecciones y acciones seleccionadas por los individuos, un ejercicio sin fin. Nuevas experiencias y perspectivas, nuevos encuentros y cambios sociales, otros puntos de vista y horizontes, y una autorreflexión profunda pueden revelar inconsistencias y limitaciones en las acciones y los pensamientos del individuo susceptibles de corrección: la identidad se encuentra supeditada a continua revisión. Esta revisión se evidencia en ambos relatos: David se aleja de la reproducción del sistema y Max, en algún momento, entra en un conformismo que, después, rectifica.

La tensión elección/posibilidad, asimismo, reconoce el poder de los individuos para la producción y reproducción de su sociedad. David y Max actúan dentro de su entorno; pero sus acciones se asumen desde distintas posiciones. En el caso de David, en un inicio, se trata de una reproducción del sistema escolar; en el de Max, de la producción de su propio camino dentro del sistema escolar. En esencia, y en diferente magnitud, los relatos de estos dos académicos dan cuenta

de su capacidad para transformar su *realidad*. Aunque a simple vista pareciera que el entorno se encuentra prefigurado para los relatores, es decir, que sus condiciones culturales y socioeconómicas presuponían otros caminos para ellos, se distingue la capacidad de ambos entrevistados para crear nuevas estructuras, incluso a partir de las anteriores, por medio de la capacidad de transgresión e innovación. Sin duda alguna, esta cualidad creativa se entrelaza con tendencias a repetir, a reiterar lo establecido; pero también, a innovar desde una mirada particular surgida del propio relato de vida.

Ahora bien, también es cierta la diferencia de mecanismos y capacidad de transformación del entorno en los relatos de David y Max.⁶¹ Este hecho coloca sobre la mesa el propio proceso subjetivo de cada uno para construir sus identidades en torno del sistema escolar. Tanto las posibilidades ofrecidas por el entorno como las elecciones que ellos pueden tomar (lo social y lo personal) existen para cada uno de los relatores; pero cada uno otorgará predominancia a ciertos eventos, ciertas cualidades.

Polos del relato

Según las “Tensiones entre lo personal y lo social” y sus mecanismos, el análisis de los relatos de David y Max me sirven para establecer, de manera sintética, dos polos dentro de las narraciones de la díada elección/posibilidad. Los polos, como su nombre lo indica, se basan en los opuestos y no contemplan puntos intermedios. Lo anterior no quiere decir que sólo existan estos dos polos del relato, sino que entre ambos existe una amplia gama de combinaciones. Primero, establezco la distinción de los polos y, después, presento un esquema donde, de

⁶¹ La díada elección/posibilidad alumbra, en este estudio, elementos que Dubet y Martuccelli (1998: 14) encontraron en su investigación sobre los liceístas y la institución escolar. Para los autores, la *fabricación* de actores ya no se enmarca exclusivamente dentro de las regulaciones institucionales. En el caso de Max, por ejemplo, resalta su autoría dentro del sistema escolar. Max ha desarrollado una capacidad para organizar sus experiencias escolares en su devenir: “toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo”.

manera gráfica, explico cómo esas combinaciones pueden ser entendidas a la luz de los opuestos.

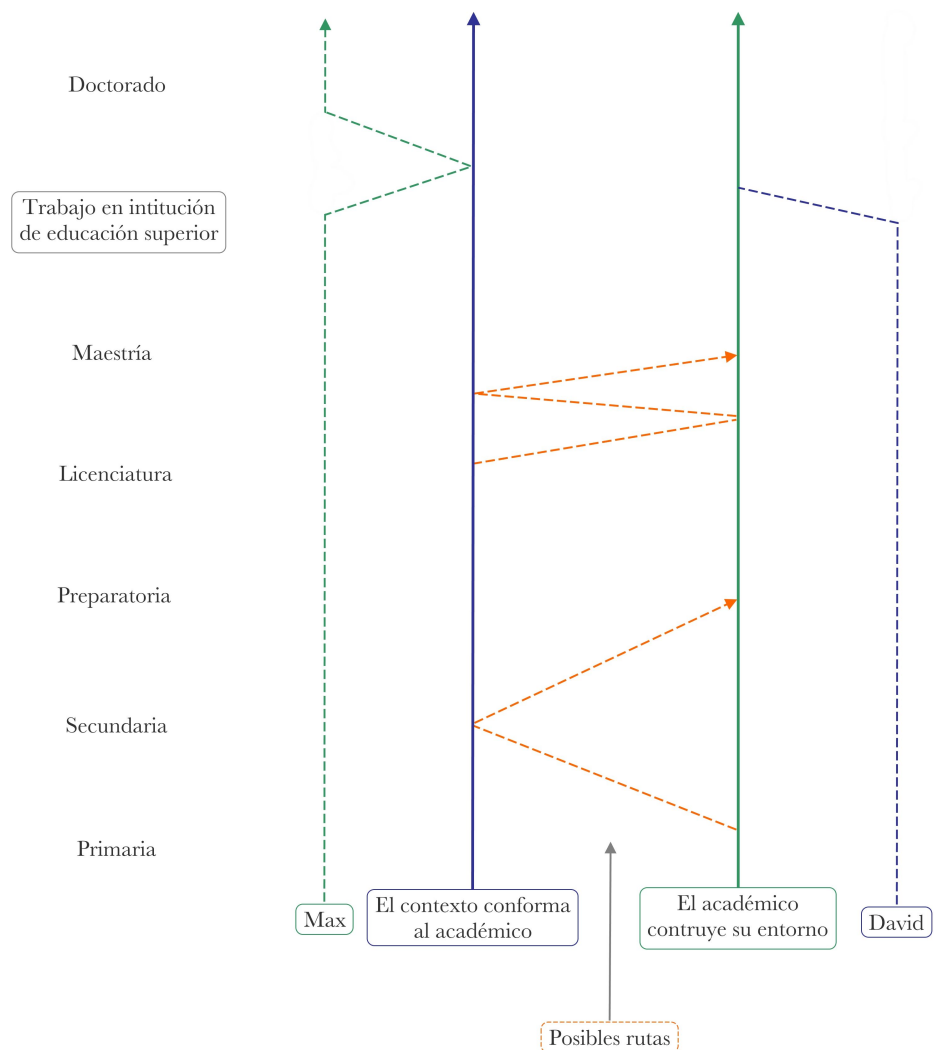
1. El contexto conforma al académico. Este polo se evidencia en el relato de David; posee, a su vez, cuatro características fundamentales:

- i. La identidad del académico se ve supeditada al contexto.
- ii. El académico no encontrará resquicios dentro de la estructura social para elegir sus propias definiciones y asumirá las diseminadas en su entorno.
- iii. El académico presenta a otros actores como responsables de sus comportamientos y decisiones.
- iv. Poca –o nula– reflexión sobre sí mismo y los sucesos.

2. El académico construye su entorno. Max utiliza este polo del relato y se caracteriza porque:

- i. El académico se asume como el inventor, el productor de su entorno.
- ii. El académico elige entre las posibilidades de su entorno.
- iii. El académico se responsabiliza de sus acciones y asume sus errores.
- iv. Hay una continua reflexión evidenciada en ciertas cualidades como la perseverancia, la autorregulación, la construcción de expectativas y la retrospección.

Los catalogue como polos pues se trata de relatos de resistencia o rendición (Thorne, 2005). Los académicos deciden rendirse o resistirse a los *destinos* que, por sus particulares características contextuales, estaban determinados a enfrentar. Se trata de la contraposición “me resisto a ser lo que se espera que sea” *versus* “soy lo que se espera que sea”. Enseguida profundizo en estas ideas.



Esquema 3. Polos de la díada elección/posibilidad.

En el esquema, al centro y con líneas continuas horizontales se encuentran los dos polos de relato para el análisis de la díada elección/posibilidad. La línea azul corresponde al polo *el contexto conforma al académico*; la verde, a su contraparte, *el académico construye su entorno*. A los costados de estos polos, con líneas punteadas, se encuentran las rutas establecidas por David y Max en sus narraciones. Se puntean según el color del polo desplegado narrativamente en la entrevista. Represento los relatos con líneas punteadas porque, como se vio

anteriormente, la asunción de una posición no es algo invariable a lo largo del tiempo, sino que se supedita a la revisión continua y al cambio.

David y Max, según sus propias biografías, se desvían de las rutas que los caracterizaron hasta su inserción como profesores investigadores dentro de una institución de educación superior. David advierte la reproducción de lo que a él mismo lo ha excluido y discriminado y toma otro camino, un camino donde se hace más responsable y toma conciencia de sus actos. En este sentido, en el diagrama, la ruta de David vira hacia el polo *el académico construye su entorno* y se sostiene en esta ruta hasta el día de la entrevista, por lo menos en el tema escolar.

Max, por su parte, extravía el camino cuando obtiene una base en una institución de educación superior. Él mismo se desvía hacia el polo *el contexto conforma al académico* y, por un tiempo, rige su actitud conformista y sin metas. Él percibe la ausencia de recursos para transformar los acontecimientos; sin embargo, recapacita y vuelve a tomar su antiguo camino. Cuando decide cursar el doctorado, Max, nuevamente, asume las riendas de su vida.

La polos del relato me sirven para explicar cómo los académicos construyen su identidad en el marco de la díada elección/posibilidad. David y Max se caracterizan por establecer una ruta muy constante y sólo hasta un periodo avanzado de su vida giran y, de mantenerse en un polo del relato, cambian al otro. En general, el relato de los académicos se muestra más supeditado a constantes virajes.

En el esquema, al centro, entre los dos polos se muestran los posibles caminos de los académicos con líneas punteadas anaranjadas. Dentro del sistema escolar, por ejemplo, algunos académicos percibirán mayor control sobre sus decisiones durante la primaria; pero, posiblemente, al entrar a la secundaria, el contexto ejercerá una fuerte presión de la cual no puedan escapar. Mas tarde, en la preparatoria, quizá desde una visión más enfocada hacia qué dedicarse, los académicos se volverán a percibir como individuos capaces de transformar su entorno y construir su propia vida. Otros académicos quizá adquieran conciencia de lo determinante del contexto entre la licenciatura y la maestría y, durante este

periodo, sus posiciones serán ambivalentes según los sucesos y sus grupos de pertenencia.

En párrafos anteriores, mencioné la atipicidad de los casos de David y Max y cómo ésta lograba explicar las rutas seguidas por los académicos en la construcción de su identidad entre la elección y la posibilidad. Los polos *el contexto conforma al académico* y *el académico construye su entorno* se convierten en una especie de modelos desde los cuales los académicos retroalimentan los componentes social y personal de su identidad. Los académicos que centran más su relato en el polo *el contexto conforma al académico*, empíricamente, se asumen desde la categoría social y no desde su propio valor como individuos; perciben al contexto como el generador de sus males o la causa de sus desventuras y no utilizarán sus errores para mejorar sus vidas.

Los académicos alineados más al polo *el académico construye su entorno* practican más la autorreflexión. Conscientes de su dignidad, se sentirán orgullosos de lo que han sido a lo largo del tiempo. Los académicos situados continuamente en el polo *el académico construye su entorno* han elaborado más profundamente su identidad personal, por lo que utilizarán el fracaso como una lección de vida y hallarán en sí mismos las motivaciones para seguir adelante.

A pesar de esta distinción, los académicos suelen retroalimentar constantemente los dos polos del relato y (re)inventan su identidad en este diálogo continuo entre las dos posiciones asumidas frente a la elección y la posibilidad.

4. 2. Singularidad y universalidad

Otra de las constantes en el estudio de la identidad radica en la tensión entre la singularidad y la universalidad. La identidad, paradójicamente, se caracteriza por resaltar lo único por medio de lo común (Martuccelli, 2010a). En el capítulo 2, expuse la centralidad del *ejemplo* en los razonamientos de Agamben (1996), los cuales resultan ilustrativos en esta parte del análisis de la construcción identitaria de los académicos: el ejemplo forma parte de un conjunto y, a la par, no lo representa. El ejemplo es singular y, *a la vez*, universal. El ejemplo me sirve para

analizar la construcción identitaria en este apartado: cómo los académicos, a pesar de compartir lugares, situaciones, momentos históricos, pruebas, obstáculos, destacan su singularidad en la experimentación e interpretación de estos sucesos comunes. La diada de la identidad tratada en este apartado –como las otras dos– refiere a la tensión entre lo personal y lo social: el enfrentamiento entre las categorías sociales y el proceso de subjetivación de la experiencia social.

La tensión de los componentes puede entenderse por medio de la distinción de las preguntas ¿qué se es? y ¿quién se es? (Parsel, 2010; Terrasa, 2005). La primera pregunta obtendría una respuesta en función de las categorías sociales: profesor, ama de casa, estudiante, abuelo..., mientras que la segunda invita a reflexionar sobre si la persona encajonada en esa categoría se identifica con ésta, de qué manera y en qué momentos. ¿Qué se es? también refleja lo común, las características compartidas convencionalmente por todo profesor, ama de casa, estudiante o abuelo; por su parte, ¿quién se es? singulariza a los individuos y permite indagar en sus particularidades.

La tensión, asimismo, se entiende a la luz de que la visión personalísima y única de la identidad, surgida del lugar ocupado por el individuo en la sociedad y del flujo de significados y discursos diseminados por la sociedad. De tal suerte, el lenguaje juega un papel central en la valoración del individuo sobre las etiquetas que lo describen socialmente y su propia percepción de estas etiquetas y la relevancia asignada en su construcción identitaria (Taylor y Spencer, 2004).

A continuación, profundizaré en cómo los académicos, en sus relatos, se ubican en una posición que “hace de cada uno de ellos un ejemplar a la vez único y típico de las diferentes capas sociales” (Martuccelli, 2010b: 15). Esta especie de *ubicuidad* (estar y no estar) impacta directamente en la forma en cómo los académicos construyen su identidad, esto es, la peliaguda pregunta ¿quién soy?, pregunta ubicada en el umbral entre ¿qué se es? y ¿quién se es?

El análisis de esta diada la realizo por medio de una estrategia narrativa ocupada por los relatores: para singularizarse, los académicos acentúan su diferencia en relación con otros. Esta forma obedece a la ineludible necesidad de decir(se) lo que no son. “Las identidades se construyen a través de la diferencia y

no al margen de ella” (Hall 2003: 18). Este nombramiento de la diferencia posee notas distintas en los relatos de los académicos, por lo que en este apartado profundizaré, por medio de las biografías de Alexa y Mario, cómo la enunciación de la diferencia se subjetiva en contextos conocidos y desconocidos para resaltar la singularidad.

Alexa

A mi papá [...] le ofrecen ser jefe de distrito de riego en [ciudad al sureste de México]. Lejos. Haz de cuenta que nos mandaron a las Islas Marías. Nos fuimos allá cuando yo tenía tres años [...] Un día después de mi cumpleaños, nos fuimos. Fue una cosa bien interesante porque me sentía muy distinta a la gente de allá, por la forma de hablar, por la apariencia física. También me lo hacían sentir. En el kínder, recuerdo que era una niña retraída. Sentía que no estaba en el lugar que tenía que estar, como que todo era prestado, ¿me explico? Como... No sé si es también porque mi mamá nos lo hizo sentir. Ella se fue con la idea de regresar a San Luis Potosí. Ella no pensaba en quedarse allá, mientras mi papá sí pensaba... Mi papá pensaba que, si nos iba bien, nos quedábamos. Eso siempre fue un conflicto en la casa. Ahora que te lo estoy contando, lo pienso y pienso que quizás por eso yo siempre sentí que las cosas eran prestadas. No me pertenecían ni yo pertenecía ni tenía tampoco que hacer lo necesario para que sucediera la identificación (3-4).

Los papás de Alexa se mudan cuando ella es muy pequeña. A pesar de su corta edad, Alexa experimenta este cambio como una epifanía mayor: “no estaba en el lugar que tenía que estar, como que todo era prestado”. Su vida se ve abatida por una *realidad* diferente que, curiosamente, la hace sentir distinta: se percibe singular en relación con los otros. Ella no se advierte como antes y comienza a ver a los otros desde una nueva visión: “me sentía muy distinta a la gente de allá, por la forma de hablar, por la apariencia física”. Esta visión, completamente desconocida para ella, le ofrece novedosas perspectivas de su entorno, alimentadas por los otros: “También me lo hacían sentir”.

En el caso de Alexa, este *turning point* se trata no sólo de un cambio abrupto y vertiginoso en su vida, sino de, quizá, el primer episodio que le permite la racionalización paulatina de su singularidad, de cara a la diferencia. La

racionalización no se dio de un momento a otro, sino por medio de un largo proceso que, incluso, alcanza el momento cuando Alexa me relata su vida: “Ahora que te lo estoy contando, lo pienso, y pienso que quizás por eso yo siempre sentí que las cosas eran prestadas”. Y justo en este punto de la narración emerge una epifanía revivida: mientras narra el primer suceso relevante, anclado en el pasado, la reflexión del presente, realizada por Alexa adulta, reafirma las percepciones de Alexa niña.

Esta imbricación de tiempos denota magistralmente el proceso subjetivo que ha labrado la vivencia y las identidades sincrónica y diacrónica de Alexa. Por una parte, en el pasado se ubica la experiencia de sentirse diferente (forma de hablar, apariencia física) proveniente tanto de la percepción de Alexa, como de la relación con los otros, quienes alimentan esta sensación. Finalmente, desde el presente, Alexa vuelve sobre sus pasos, reflexiona y, por medio de una elaboración lingüística –su narración– acepta, mientras relata, el encuentro de una respuesta a su experiencia pasada: “No me pertenecían ni yo pertenecía ni tenía tampoco que hacer lo necesario para que sucediera la identificación”.

Alexa era diferente al conjunto, no pertenecía a él; pero no se esfuerza por incluirse porque su paso por ese grupo será momentáneo. Esta ambigüedad entre ser parte de un grupo y no ser marcará intensamente no sólo este momento biográfico (identidad sincrónica), sino su identidad diacrónica: la idea de *pertenecer* a un grupo conformará muchas de sus posteriores experiencias, incluso en relación con su profesión y sus círculos de trabajo.

La ambigüedad de pertenecer o no pertenecer se ubica en un punto liminal entre la singularidad y la diferencia. Para Alexa, esta imprecisión ocasionará, a lo largo de su vida, la búsqueda por pertenecer a un grupo; pero sin desprenderse de su propia singularidad. Este episodio marcó su identidad sincrónica (Alexa niña) y dejó sendas huellas a lo largo de su vida que le ayudarán a reelaborar su identidad diacrónica, específicamente durante la narración de estos eventos. Este camino entre ser y no ser, asimismo, posee raíces más profundas, pues proviene de la vida de su madre.

Casi al inicio de su relato, Alexa menciona:

[Mi mamá] vivió con sus tíos que no podían tener hijos. Vivió adoptada, entre comillas, porque no legalmente, con sus tíos y con una relación familiar estrecha, pero *siendo sin ser*. Muy loco el asunto y manteniendo estrechos vínculos con el pueblo, aunque realmente haciéndose muy de la ciudad (Alexa: 1, las cursivas son mías).

Lo más representativo de este fragmento recae en la elaboración lingüística *siendo sin ser*. Esta frase orbita en torno de la epifanía mayor de Alexa durante los primeros años de su infancia y devela el aspecto *ubicuo, ejemplar* –en el sentido de Agamben (1996)– asignado por Alexa a su construcción identitaria. La frase *siendo sin ser* posee un fuerte significado de pertenencia/desarraigo: a la par se es hija y se es sobrina, se es de la ciudad y se es del pueblo. El punto de referencia no es esto o lo otro, sino la suma de esto y lo otro. El hecho de que Alexa elija esta epifanía mayor como uno de los primeros eventos dentro de narración muestra la relevancia de este episodio en su construcción identitaria (Grysmán y Hudson, 2010). Se trata de un antes y un después reflejados en la dualidad pertenencia/desarraigo (*siendo sin ser*), enraizada en el proceso subjetivo de Alexa, que correrá paralela con su construcción identitaria y la retroalimentará.

La dualidad pertenencia/desarraigo se vincula con la asimilación de la diferencia. En la epifanía mayor, Alexa subjetiva la vivencia de una particular manera: en lugar de percibir a los otros diferentes (*no son como yo*), ella se asume distinta a los demás (*no soy como ellos*). La sutil diferencia entre estas dos posiciones marca el posicionamiento asumido por la relatora en la asimilación de la diferencia y la singularidad. Alexa no se asume diferente. Los otros le han hecho ver que ella es diferente y esta direccionalidad permanecerá en la comprensión de Alexa sobre sí misma y su entorno. Esta comprensión de la diferencia y la singularidad se reafirma cuando se va a vivir a San Luis Potosí:

Los [seña particular de su apariencia física] siempre han sido mi pecado, mi estigma, [también] la forma de hablar. Era una cosa muy interesante. Mientras en [ciudad del sureste de México] no era de allá por la forma de hablar, aquí no era de aquí por la forma de hablar [...] Aquí porque llegué con acento sureño. También, mi forma de ser era muy extrovertida a diferencia de la gente de aquí [...] Me decían que era fresa [ríe]. Era

horrible, horrible. En [ciudad del sureste], eres rara, no eres de [ahí]; pero aquí, ya te ubican en una clase social (12, 15).

La idea *siendo sin ser* se robustece en esta etapa del relato y la posición de la entrevistada sobre la asunción de la diferencia se patentiza: “eres rara, no eres de [ahí]”, “ya te ubican en una clase social”. En ambas frases, la enunciación no proviene de una primera persona. En el primer caso, se trata de la segunda persona del singular (tú) y, en el segundo, de la segunda persona del plural (ellos). El *tú* y el *ellos* emiten un juicio del *yo*, es decir, de Alexa. La visión asimilada tiene la dirección *tú/ellos* → *yo* y no a la inversa. Esta dirección impelerá a Alexa a buscar constantemente la pertenencia: los otros *dictan* si se pertenece al grupo o no. Asimismo, Alexa utiliza referencias sobre su apariencia física y su personalidad –sus señas físicas particulares, su manera de hablar– para destacar esta direccionalidad: quienes estigmatizan⁶² y dictan lo que es pecado son los otros, no ella; sin embargo, Alexa asume el pecado y el estigma como suyos. De esta manera, la construcción de su singularidad partirá de la visión que otros tienen de ella.

En los dos últimos años de secundaria y en la preparatoria, Alexa solucionará momentáneamente su conflicto de pertenencia al crear una estrategia particular.

Todo ese asunto de “no pertenezco” se borró desde segundo año de secundaria. Estaba muy integrada. El asunto de pertenecer se me solucionó mucho leyendo porque si leía podía hacer preguntas a los maestros y mis compañeros me veían como necesaria en el salón (16).

La idea de *siendo sin ser* adquiere nuevos matices que resaltan el deseo de Alexa por pertenecer y la búsqueda de estrategias para lograrlo. Más que *adecuarse* a las exigencias del grupo, la relatora se hace indispensable, es decir, insustituible y, de esta manera, afianza su singularidad dentro de un grupo, paradójicamente, por medio de la diferencia. ¿Por qué por medio de la diferencia

⁶² Goffman (2008), en su ensayo sobre el estigma, contiene con la acepción comúnmente atribuida al concepto (atributo profundamente desacreditador) y discurre sobre posibles vías de análisis más precisas, donde se diferencie entre desacreditado y desacreditable. Para este sociólogo existen tres tipos de estigma: los defectos físicos, el carácter y los grupos diferenciados ya sea por la raza, la religión o la nacionalidad.

refuerza su singularidad? Dentro del grupo, otros integrantes –que *son* parte de él– podrían ser prescindibles, su ausencia, quizá, pasaría desapercibida; pero cuando Alexa crea una estrategia para hacerse necesaria, su ausencia se echaría de menos. Ahora bien, el hecho de que la relatora invente estrategias para pertenecer al grupo implica que tanto ella como los otros saben, subrepticamente, que Alexa no es parte del grupo.⁶³

Durante la licenciatura y la maestría, Alexa continuará con la estrategia aplicada previamente: hacerse indispensable. A pesar del relativo éxito de su táctica durante estos años de estudio, la relatora revela la dificultad para insertarse a grupos cada vez más complejos y al altamente diferenciados, especialmente grupos profesionales de corte multidisciplinar. Al momento de la entrevista, Alexa cursaba el penúltimo año de su doctorado, un programa multidisciplinario donde –según la percepción de Alexa– las ciencias sociales, área de conocimiento de donde Alexa obtuvo sus títulos de licenciatura y maestría, no poseen un lugar privilegiado. En este contexto, Alexa halla limitada su estrategia para pertenecer a un grupo. Hacerse necesaria no resulta fácil en un entorno donde sus conocimientos sobre las ciencias sociales son, de antemano, prescindibles.

Ese otro reto que fue darle lugar a las ciencias sociales que es un reto para mí porque, además, otra vez el asunto de qué le doy al grupo para pertenecer. Para pertenecer tengo que dar algo –desde chiquilla lo tengo–. ¿Qué tengo que dar a los grupos para pertenecer? Tengo que decir para qué sirve lo que estoy haciendo. Para poder pertenecer a estos grupos multidisciplinarios, lo que intento es posicionar a las ciencias sociales, que también siempre han estado estigmatizadas. Siempre me he cargado cosas duras [risas] (45).

⁶³ La teoría social, en cierta forma, se fundamenta en las construcciones sociales, es decir, en consenso, un conjunto de individuos avala y valora ciertos comportamientos, estructuras y fenómenos. Al releer estos pasajes de Alexa, vienen a mi cabeza diferentes cuestionamientos en relación con este carácter consensuado de la *realidad*. En el relato de Alexa, ella se encuentra consciente de su no pertenencia al grupo y, por ende, crea ciertas estratagemas para acceder a él; pero ¿qué opinión tenía el grupo sobre Alexa? ¿El grupo percibía los esfuerzos de Alexa y los aceptaba –como parece en el relato?– ¿O el grupo ni siquiera notaba que Alexa no formaba parte de él? Si fuera así, Alexa no tendría nada extraordinario que hacer, pues, de antemano, el grupo la consideraría como un integrante más.

En esta etapa de su vida, la búsqueda de pertenencia de Alexa se vuelve un desafío. No basta con *hacerse* necesaria, ahora resulta indispensable *decir* por qué lo es. No bastan las acciones. En este círculo de especialistas, se tienen que dar explicaciones. En este pasaje, inadvertidamente, Alexa se identifica con las ciencias sociales: “*también* siempre han estado estigmatizadas” (las cursivas son mías). Ese *también* equivale a *como yo*. Resulta revelador que en toda la entrevista, las dos únicas ocasiones que Alexa utiliza la palabra estigma son en las presentadas en este apartado. Esta identificación se trata de una compenetración de sus vivencias en el área de ciencias sociales y lo que Alexa es. Este estigma, por ejemplo, no se presentó durante su licenciatura o maestría. Éste surge en un contexto donde, nuevamente, el grupo al que la relatora desea pertenecer *dicta* quiénes merecen la membresía.

Este pasaje de Alexa, a su vez, resalta el proceso de construcción de identidad por medio de la diferencia (Hall, 2003). La identidad se (re)crea en la tensión entre lo social y lo personal: una intención de devorar y, a la par, la resistencia a ser comido (Bauman, 2007). Alexa desea pertenecer; pero no a costa de dejar atrás otros aspectos que la han conformado, de anular otras identidades sincrónicas que la han habitado a lo largo del tiempo. Esta tensión crea ese punto de *ubicuidad* mencionado al inicio de este apartado y Alexa lo denota de la siguiente manera dentro de su biografía.

Si me dices: “Alexa es antropóloga”, siento que no porque entonces qué onda con la licenciatura. Además, ahí es otro asunto. No creo que los antropólogos me reconozcan como antropóloga porque son ellos los del pastelito, son la élite. Antropólogo es el que es licenciado y maestro. Tú eres lo que hiciste en tu licenciatura. En este asunto de la multidisciplinariedad, no vale la maestría, vale tu licenciatura. Es impresionante. Estoy tan en contra de eso. El asunto de pertenecer es lo que tú sientas, pero también como estés legítimamente ante los ojos de los otros. Como legítimamente ante los otros, sobre todo en mi doctorado, pega la licenciatura, pues te diría que no soy antropóloga. Es horrible que en los formatos te digan: “Ocupación o profesión” [risas]. Ya quisiera mejor poner ama de casa [...] Aunque yo, así, con los saberes, con todo lo que a mí me gusta, te diría que yo soy... ¡Híjole! Es que donde más experiencias profesionales, académicas tuve fue en antropología. Tienen un programa

que ellos mismos dicen: “Somos disciplinantes. Queremos que olvides tu profesión”. Y en el doctorado te dicen: “¿Cuál es tu profesión?” [risas]. La verdad, el asunto de la antropología es mi amor, además le ha dado mucha estabilidad a lo que era ser comunicóloga. No le hago fuchi a mi profesión (48-49).

Alexa se *rebela* a la clasificación social imperante en los ámbitos académicos. No concuerda con el “tú eres lo que hiciste en tu licenciatura” porque el proceso de singularización de la relatora la ha llevado a darse cuenta de que ella es más que la suma de su formación académica: su singularidad sí parte de la diferencia, de la visión de otros; pero también de lo que ella piensa, de su experiencia. La visión personal, sin embargo, no se *legitima* en la arena social, por lo que Alexa pone a prueba esta clasificación: “Como legítimamente ante los otros, sobre todo en mi doctorado, pega la licenciatura, pues te diría que no soy antropóloga”. Este enunciado, sin querer, se vuelve una provocación, como si la relatora dijera “eso piensan los demás de mí y así debería asumirme; pero eso que piensan no soy”. A su vez, esta provocación pone a prueba la influencia de los otros sobre el individuo. En este contexto específico de su doctorado, Alexa *cede* a no ser antropóloga; pero en su interior ella no coincide del todo con esta perspectiva.

Con cierta dosis de humor, en la anterior cita textual, Alexa deja entrever las contradicciones clasificatorias aún en un mismo ámbito, la academia. Mientras que en un programa se preocupan más por formar antropólogos; en otro, importan los antecedentes académicos debido a su cualidad multidisciplinar.⁶⁴ A Alexa, su formación en diversas áreas del conocimiento le permite esta *ubicuidad* entre disciplinas. Variados puntos de referencia logran singularizar a la relatora y le permiten asumir una posición particular frente a su entorno: a la par, asimila

⁶⁴ Cada vez resulta más común encontrar en las definiciones diseminadas en la sociedad sobre grupos muy especializados –como la academia– una transformación debido a un proceso de labilidad (Martuccelli, 2010a): las evoluciones profesionales permiten diversificar los significados y sentidos de acuerdo con determinadas tradiciones en el seno de los programas de estudios (perspectiva local), los avances tecnológicos (perspectiva global), las necesidades de diversos sectores de la sociedad (las instituciones educativas, la familia, las empresas).

experiencias y convenciones disciplinarias y cuestiona las clasificaciones preestablecidas.

Al final del pasaje, Alexa se decanta por darle prioridad al aspecto subjetivo en el entendimiento de quién es: “el asunto de la antropología es mi amor”. Nuevamente, esta frase resulta un desafío: la entrevistada se siente más vinculada con la antropología por las ganancias personales y sociales aquilatadas, aunque los antropólogos (“la élite”) y sus compañeros y maestros del doctorado no coincidan con esta perspectiva. La antropología *a su manera* se vuelve para Alexa en un punto de referencia para singularizarse y para dotar de estabilidad experiencias académicas previas, actuales y posteriores.

Al final, la experiencia inicial de la narración de Alexa se ha reelaborado a lo largo del tiempo, en diferentes contextos, y ha cobrado distintos matices según la época y. Desde una visión retrospectiva, Alexa concluye:

Es horrible la historia de mi vida: he estado en todos los lugares, no soy de ninguno, nada me pertenece y tampoco pertenezco a nadie. Lo mismo me pasó en la profesión [risas] (49).

Esta *síntesis* de su vida, equiparada también a su vida profesional, muestran tres aspectos de la construcción de la singularidad de Alexa en un marco de tensión entre lo social y lo personal. En primer lugar, el nombramiento de la diferencia como *fenómeno* de clasificación de las categorías sociales, ya sea mediante los rasgos físicos, la comunidad de pertenencia o la disciplina. En segundo, la búsqueda de pertenencia y la puesta en marcha de estrategias para alcanzarla. Por último, la asunción de la ubicuidad, el *siendo sin ser* del relato de Alexa. La diferencia, la búsqueda de pertenencia y la ubicuidad influyen en la construcción de la singularidad de la relatora. Alexa es singular porque *es sin ser*, es el *ejemplo*: pertenece y no pertenece a los diferentes grupos con los que ha interactuado a lo largo de su vida; ansiosa de ser parte de un grupo, pero esquiva a las convenciones de ese mismo grupo.

Gracias a la identificación de la epifanía mayor del relato de Alexa, el proceso de singularización y la construcción identitaria cobran significado. Muchos de los episodios de su narración orbitan alrededor de esta epifanía. A lo largo del

tiempo, y siempre desde diferente enfoque según las circunstancias, Alexa ha subjetivado este momento crucial de su vida. Las identidades sincrónicas de Alexa (Alexa niña, Alexa estudiante de secundaria y prepa, Alexa estudiante de licenciatura y maestría, Alexa estudiante de doctorado) dotan de nuevos significados a ese momento y, a su vez, aportan elementos constitutivos a la epifanía revivida: la revisión hecha por Alexa desde el presente de ese momento de su vida a la luz de varios reflectores ubicados en diferentes etapas dentro de su identidad diacrónica. La identificación de la epifanía mayor me permite analizar no sólo la singularidad, sino su proceso dentro de la construcción identitaria de Alexa.

Mario

El proceso de singularización de Mario surge en su propia familia, un grupo al que, de antemano, pertenece. La posición narrativa asumida por Mario frente a la audiencia se ubica *entre* la familia de la madre y la del padre debido a que, por un lado, el padre no fungió como figura paterna durante parte de la infancia de Mario y, por otra, el tío materno cubrió esta ausencia. La dualidad ausencia/presencia le sirve a Mario para ubicarse en un punto liminar entre las dos familias y, desde este espacio ambiguo, construirá su singularidad.

Mi papá trabajaba, generalmente, fuera [...] lo mandaban a muchos lugares y yo me quedaba en la casa de mis papás conviviendo con mis hermanas y mi mamá. Para mí, fue una etapa compleja porque –ahora me doy cuenta– me hizo falta una imagen paterna más cercana [...] En ausencia de mi papá, me acerqué mucho a mi tío, el hermano menor de mi mamá [...] Cuando mi mamá se casa, mi tío también se casa más o menos por esas fechas y compran cada quien una casa en la misma privada. Crecí junto con mis primos; veía mucho a mi tío y platicaba y todo el rollo. Fue una imagen muy importante para mí en la ausencia en la que me dejó mi papá que trabajaba mucho (1-2).

En el inicio del relato de Mario, hay una distinción muy evidente entre su padre y su tío. Si bien el primero permaneció ausente, el segundo *reparó* esta ausencia, aunque no se trata de una completa sustitución. Justo en esta parte de la narración de Mario, el *siendo sin ser* del relato de Alexa me sirve, nuevamente, como punto de partida de análisis del proceso de singularización. Si bien a Mario

le queda claro el papel de su tío materno y el de su padre, existe una ambivalencia entre la figura paterna en sí: “fue una imagen muy importante para mí en la ausencia en la que me dejó mi papá”. Mario se posiciona entre dos familias: una que lo priva y otra que lo colma. Esta distinción se expande a la familia en general y Mario comprenderá a sus dos familias desde puntos de vista disímiles y resaltarán las diferencias entre ambas.

Los Navarro [familia de la madre], por alguna razón, son una familia súper numerosísima, al contrario de los Castro [familia del padre] que estamos en vías de extinción. Cuando había fiestas de los Navarro, eran fiestas de quince tíos con sus cuatro, cinco hijos cada uno. Súper numerosas en comparación con las fiestas de los Castro: mi papá y su hermano con sus respectivos hijos y se acabó. Distinto, muy distinto. Los Castro, más serios –ahora ya no tanto–, pero muy enfocados a la profesión, más estrictos. Los Navarro son mucho más relajados, más hedonistas –yo diría–, más enfocados hacia el placer y disfrutar las cosas (2).

Mario pertenece a ambas familias; pero –por decirlo de alguna manera– él es más que la suma de ambas pertenencias. Al comparar a los dos familias, Mario reafirma su posición narrativa y desde ésta se singulariza: “Me gustan muchas cosas de los Castro; pero por mi forma de ser siento que tiendo más hacia los Navarro” (2). En Mario, existe una identificación más plena con su familia materna, por su “forma de ser”; no obstante hay elementos de los Castro que le agradan y los cuales reelaborará. Mario subjetiva las cualidades de sus familias para singularizarse, para distinguirse de los otros miembros, y escogerá aquellas con las que se sienta más *cómodo*, aquellas que perciba propias; sin embargo, al pertenecer a estos grupos, no podrá deslindarse completamente de otras cualidades que no comparta. De tal suerte, lo “enfocado a la profesión” de los Castro será un aspecto que lo *perseguirá* durante su proceso de singularización y con el que tendrá que lidiar.

Tras preguntarle si en casa prevalecía la idea de ingresar a la universidad, Mario realiza una elipsis en su relato para develar cómo las cualidades asociadas a su familia paterna lo acechan.

Como te digo, con los Castro era un rollo de... Mi papá era abogado; mi tío, una eminencia: tenía maestría y doctorado, era reconocido a nivel

nacional por ganar el premio a la aportación nacional. Era como un ícono. De hecho, sus hijos han seguido la línea: investigadores, unas eminencias. Yo sí quería estudiar la carrera; pero nunca a tal grado. El hijo de mi tío fue primer lugar en [nombre del colegio]. Cuando entré, querían que yo fuera el primer lugar y yo andaba en el reventón... Como [con la idea de] disfrutar, por eso [me] asocio mucho a los Navarro... (7)

Para evitar la presión familiar de convertirse en una *eminencia*, Mario diseñó una estrategia durante esta etapa y se puso a trabajar para ganar su propio dinero: “empecé a trabajar y ganar dinero: ‘Yo me veo, yo me visto’ para que no me presionen en esa parte [escolar]. Sí hubo una etapa en la secundaria, cuando inicié, donde me ponían mucho de ejemplo a mi primo que era la eminencia” (7). La proveniencia de la estrategia creada por Mario para establecer una *barrera* entre los deseos de la familia paterna y él tiene sus raíces, nuevamente, entre las dos familias. Durante la secundaria, Mario andaba en busca de una identidad –como él mismo dice–. Empieza a juntarse con amigos que tenían ranchos y vestían botas. Mario relata la respuesta de su papá cuando le pide dinero para comprarse unas botas: “Me preguntó: ‘¿Cuánto valen?’ En aquel tiempo, creo que costaban mil quinientos o tres mil pesos. Se rió. Me dijo: ‘No. Estás loco. No te voy a dar. Aquí: educación, casa, comida y ya’ (3-4). Ante tal respuesta, Mario busca una solución con su tío.

Me acerqué a mi tío que es escultor, le pedí trabajo y me puse a trabajar con él en los periodos de vacaciones. Era un trabajo bastante pesado [...] En esa etapa en la que trabajaba y estudiaba, me pagaba muy bien; pero llegó un punto en el que me podía quedar dormido de pie. Me pagaba tan bien que fui y me compré dos pares de botas (4).

En este episodio, se evidencia nuevamente la dualidad ausencia/presencia con una nueva cara: privación/liberación. Por un lado, el padre priva de los recursos a Mario para adquirir un producto que lo haría *reafirmarse* como parte del grupo de amigos del rancho. Por otro, el tío materno le libera los recursos –no de manera gratuita– para que Mario pueda adquirir, incluso, hasta dos pares de botas. En cierto sentido, el padre priva a Mario de la oportunidad de poseer un producto con un fuerte significado identitario, le niega el acceso a un posible camino de construcción identitaria. En cambio, el tío materno libera las

oportunidad de exploración identitaria, con un costo que deja una profunda huella en las identidades diacrónica y sincrónica de Mario.

Más allá de lograr pertenecer a un grupo de amigos durante su identidad sincrónica, el trabajo para la obtención de recursos económicos será el elemento que le permitirá a Mario forjar su singularidad en este momento de vida (no ser como su primo, una eminencia) y en posteriores, vinculados con ambientes laborales y profesionales, es decir, su identidad diacrónica.

Desde los trece años, el trabajo fue algo que acompañó a Mario. El relator percibe que ganar su propio dinero lo dotaba de cierta autonomía en relación con las decisiones de sus padres. Durante la licenciatura, el relator no sólo se concentró en sus estudios, también trabajó en una dependencia de la misma universidad y comenzó a comercializar los productos elaborados en proyectos de su carrera. Específicamente, la idea de vender sus productos es, durante esta etapa, una fuerte fuente de singularidad para Mario. Sus compañeros de clase no lo hacían e, incluso, lo acusan en la coordinación por hacer uso de los talleres para fines personales. Mario, entonces, es *sin ser*. Es un estudiante de diseño industrial; pero sus propios compañeros lo señalan. Este punto indeterminado sólo puede entenderse a la luz de la biografía de Mario: la fuente de esta singularidad surgió *entre* sus dos familias, en las dualidades ausencia/presencia y privación/liberación enraizadas en su pasado.

Al salir de la licenciatura, Mario continua con la idea de hacer negocio con sus productos. Para satisfacer algunos conocimientos no obtenidos durante su licenciatura, el entrevistado decide cursar una maestría.

Cuando vendía mis productos, sentía que me faltaba conocimiento, dominio sobre algunos temas que no vi de manera profunda en la licenciatura, como ergonomía y cosas de negocios, algo de financiero y veía que me hacía falta. No me veía haciendo y vendiendo productos de manera informal. Yo quería industrializarlo o potencializar esa parte. Me daba cuenta de que me hacía falta tener manejo de impuestos y todo lo administrativo. Dije: “Se me hace que voy a estudiar una maestría que me ayude en lo del negocio”. El perfil de la familia es de irte preparando todavía... Ya después, la licenciatura ya no era... Mis primos ya decían: “¡Ay, la licenciatura! La onda es maestría, doctorado y posdoctorado”. Mi

primo ya andaba en el posdoctorado. En las conversaciones familiares, ya era: “Menganito está haciendo el doctorado”. De todos modos, existía la presión. No me salvaba. Como quiera, era algo que iba atrás (16-17).

El posicionamiento narrativo que Mario se asigna en esta parte de su relato, otra vez, se caracteriza por un lugar intermedio entre su trabajo (sus productos) y los comentarios dispersos en la familia paterna. Por un lado, justifica su idea de estudiar una maestría en el mejoramiento de su negocio por medio de una formación un tanto más especializada y complementaria. Por otro, percibe una presión por parte de la familia paterna: el acuciante llamado a seguir formándose académicamente.

Las razones de Mario para ingresar a la maestría surgen de ese umbral que lo ha acompañado en su proceso de singularización. Si bien Mario halló una brecha para su construcción identitaria en la influencia de su tío materno, por medio del trabajo y todas las ideas relacionadas a éste (reemplazo de una ausencia, relativa independencia de la presión académica, estrategia de singularización), la *sombra constante* de la tradición académica de la familia paterna también posee un papel en sus identidades diacrónica y sincrónica. Mario se ubica en un punto indeterminado entre las dos familias, no obstante el punto se *carga* más hacia la familia materna, el relator ha decidido construir su singularidad por medio de los recursos de ambas familias.

Note el lector cómo en este último fragmento de la entrevista de Mario se perciben notas distintivas en la enunciación de las razones. La primera parte, vinculada con su negocio, resulta más genuina; en cambio, la segunda, donde aparecen los primos, más forzada. Esta última se trata de una razón un tanto injustificada porque no se basa en una necesidad práctica, sino en la simple obtención de estudios de posgrado.

En el momento de la entrevista, Mario planeaba a corto plazo hacer carrera en la academia y poner un negocio. En la academia, encuentra estabilidad porque se trata de un trabajo *seguro*; pero él mismo necesita algo más, por lo que continuar con su trabajo profesional y colocar un negocio también están dentro de sus proyectos futuros. Mario visualiza estos planes como una *combinación* de los

caminos profesionales tomados: por un lado, la academia, ámbito donde actualmente se encuentra inserto con un tiempo completo; por otro, la implementación de una empresa, faceta que, de alguna manera, ha reelaborado a lo largo de su vida.

Esta *combinación* profesional traza su origen en el pasado remoto de Mario. Desde una perspectiva sincrónica –Mario como académico–, el análisis de su proceso de singularización, posiblemente, se ceñiría a la diferenciación entre los ámbitos profesionales de los diseñadores y los académicos. Según esta perspectiva, la singularización de Mario se explicaría a partir de los modelos ofertados en el espacio universitario, donde los diseñadores suelen fusionar su trabajo como docentes y la dirección de su propio negocio. En todo caso, un corte sincrónico para analizar las estrategias de singularización utilizadas por Mario sólo ofrecería una visión parcial, pues no tomaría en cuenta la identidad diacrónica del relator, esto es, la reelaboración de sus identidades sincrónicas. Recuperar el relato de vida de Mario desde sus primeros recuerdos me permite generar un análisis más acucioso de su proceso de singularización y cómo éste impacta directamente en su conformación identitaria.

La inmersión en la infancia de Mario pormenoriza por qué, en el momento de la entrevista, el relator establece como proyecto a corto plazo la *combinación* de las actividades de la academia con la puesta en marcha de un negocio. Esta *combinación* –*siendo sin ser*, ni de la academia ni del negocio– funda sus orígenes en la dualidad ausencia/presencia, anclada en la infancia de Mario y desde la cual se gesta la dualidad privación/liberación en la temprana adolescencia del relator. Ambas dualidades se encuentra circunscritas al ámbito familiar de Mario y desde éste, Mario cimienta y recrea su singularidad.

La singularidad de Mario, durante sus años de licenciatura y su posterior vida profesional/académica, traza su rastro en etapas de su vida muy alejadas: la niñez y la adolescencia; sin embargo, estas etapas guían el proceso de singularización en otros ámbitos más diferenciados y especializados. En síntesis, Mario apuntala su singularidad a partir de las diferencias enclavadas en el corazón de su propia familia –los Castro y los Navarro–; (re)construye su identidad en la

ambivalencia/disparidad de estas dos familias, y se sitúa en un umbral donde reelabora elementos de cada familia de una manera única y particular. Esta manera única lo apoyará a encarar las vicisitudes de su vida, como se vio en relación a su vida laboral, académica y profesional.

Singularidad

Los relatos de Alexa y Mario permiten construir un supuesto: la construcción de la singularidad surge desde la pertenencia. La pertenencia divide el universo social entre sus miembros y los demás, los diferentes, los no pertenecientes al grupo. En el caso de Alexa, ella lucha por pertenecer y diseña una estrategia útil en grupos poco diferenciados; pero inefectiva con grupos más complejos. Mario, por su parte, pertenece a su grupo; pero pone en marcha una estrategia para parar la presión de ser como éste dicta. Ambos académicos, cuando establecen su posición en el momento de la entrevista, se ubican en un lugar impreciso dentro de la academia. Alexa entre la ambigüedad de qué es, si antropóloga o comunicóloga, y Mario entre dedicarse a ser académico e iniciar su propio negocio. En este lugar impreciso, justamente, a lo largo del tiempo, han vivido y construido su singularidad.

Esta singularidad incide directamente en su construcción identitaria. Las sucesivas identidades sincrónicas de los relatores han dado paso a su identidad diacrónica y permiten una visión retrospectiva que dilucida por qué, en el momento de la entrevista, ellos fincan su singularidad en un punto liminar entre la pertenencia y el desarraigo, *siendo sin ser*.

Los casos de Alexa y Mario ayudan a comprender desde qué ámbito social se singularizan. Alexa, por ejemplo, inicia este proceso cuando entra en contacto con grupos diferentes a ella; se posiciona en un contexto más amplio, incluso geográficamente (los padres migran), y al interactuar con gente distinta, ella comienza a recrear su singularidad. Más tarde, se interrelaciona con otros grupos altamente diferenciados, donde ciertas convenciones se tornan borrosas (por caso, para el grupo de maestría los estudios de licenciatura no son cruciales;

para el de doctorado, sí) y desde los cuales obtendrá lo que la hace diferente a ellos y, por lo tanto, su singularidad.

Mario, por su parte, se ubica en un contexto muy acotado, la familia; él se singulariza por medio de la distinción de sus dos familias con rasgos opuestos – desde el punto de vista del relator– y donde una le concede lo que la otra le niega. En la lucha por evitar ser lo que la familia paterna desea, Mario se vincula más a su familia materna. Finalmente, su singularidad, también, se ubica en ese *siendo sin ser*.

La singularidad, entonces, se concreta en un deseo de pertenecer; pero también de *despertenecer*. La singularidad se construye en la tensión entre lo social (pertenencia a varios grupos) y lo personal (búsqueda de la singularidad, aún dentro de un mismo grupo), en la distinción hecha por un individuo por medio de la elección de ideas, comportamientos, formas de expresarse, preferencias y desdenes (Fearon, 1999). Generalmente, estas elecciones se enmarcan dentro de un grupo de pertenencia (la familia/el hijo, el grupo de profesionales/la estudiante); sin embargo, el *siendo sin ser* analizado hasta el momento apunta hacia un deseo intenso de distinguirse de ese grupo. Se trata de un deseo que *compite*, curiosamente, con las ansias de pertenencia. Los dos académicos se encuentran *entre*, en una posición ambigua: ni esto ni lo otro, sino simplemente ellos mismos.

Los relatos de Alexa y Mario ofrecen pistas de cómo los académicos se singularizan. El proceso de singularización ha de entenderse a la luz del deslizamiento de una sociedad relativamente homogénea a una mucho más diferenciada y compleja, cuyos círculos sociales se intersectan, relacionan y empalman entre sí. Aspectos demográficos como la clase, el género, la edad se agotan en la comprensión de la singularidad de los individuos (Hollway y Jefferson, 2003). Cada individuo –en este caso, cada académico– a lo largo de su vida ha pertenecido a varios círculos sociales y se ha relacionado con otros tantos, de tal suerte que interactúa con un mayor número de individuos disímiles. En este sentido, cada vez con mayor insistencia, los estudios empíricos no hallan individuos muy parecidos tanto en sus experiencias como en sus trayectorias, sino una amplia diversificación: cada individuo es singular.

El proceso de singularización, desde las voces de los individuos, lleva a comprender cómo, de manera consciente, se resisten a encajonarse en las categorías sociales y hallar en éstas recursos para describirse, identificarse y construir su identidad. La identidad, como narración supeditada a continua revisión, emerge de la constante negociación entre los individuos y los virtuales grupos de pertenencia, por lo que se encuentra, indiscutiblemente, vinculada a los significados diseminados y consensuados en la sociedad (Taylor y Spencer, 2004). Este proceso, a su vez, ofrece pistas sobre las estrategias utilizadas por los individuos para subjetivar la tensión entre las preguntas ¿qué se es? y ¿quién se es? La respuesta estriba en ese punto liminal entre la categoría social (hijo, estudiante, forastero, antropólogo, comerciante) y la subjetivación de esa categoría por medio de la biografía, del relato elaborado por los individuos en diferentes momentos de su vida.

La subjetivación implica tareas de autorreflexión, identificación de posibilidades, toma de decisiones, responsabilidad de elecciones, valoración de acontecimientos. Cuando los individuos realizan estas tareas se convierten en seres humanos completamente singulares, autoconscientes, capaces de autodeterminarse (Roldán, 1999), dueños de sus actos y responsables de sus conductas. Ante la pregunta ¿quién se es?, el individuo –como Alexa o Mario– asume una postura entre lo que él mismo experimenta (cree, piensa, siente, confía) y lo que le ofrece la categoría social. Estos dos aspectos no son más que los componentes social y personal de la identidad que, en este apartado, he analizado de manera más puntual con la diada singularidad/universalidad.

Universalidad

Hasta este punto, la universalidad ha estado ausente explícitamente; pero el lector, de manera implícita, ya habrá sentido su presencia a lo largo del recorrido de los relatos de Alexa y Mario. La universalidad es el revés de la singularidad: sin ésta no existe aquélla. Lo universal es lo común, lo compartido,

las situaciones ordinarias enfrentadas por los individuos todos los días durante su vida.

En el caso específico de los dos relatos revisados en este apartado, surgen circunstancias y búsquedas comunes. Por una parte, dentro de las circunstancias se encontraría la inmigración/emigración, la ausencia del padre, la decisión de cursar una maestría, el enfrentamiento con grupos a los que no se pertenece. Por otra parte, hay búsquedas comunes: grupos a los cuales pertenecer, definiciones sobre sí mismo, trabajo, amor, autonomía... Estas circunstancias y búsquedas son *cosa de todos los días*, es decir, comunes a los seres humanos; sin embargo, cada individuo las enfrentará de una manera singular, las subjetivará de una forma peculiar.

La universalidad y la singularidad se retroalimentan. La primera, ofrece a los individuos circunstancias y pesquisas comunes; la segunda permite al individuo *utilizarlas* para distinguirse de los grupos de pertenencia y diseñar una manera única de interpretar eventos comunes.

Eje de construcción de la singularidad

Como revisé en los relatos, cada académico halló su singularidad a partir de la diferencia y en un umbral entre un grupo de pertenencia y otro. Para Alexa académica, su singularidad se define a partir de la vaguedad entre los grupos de especialistas, antropólogos y multidisciplinarios, o su propia definición que roza sus gustos, experiencias, puntos de vista y pensamientos. A lo largo de los años, un proceso de autorreflexión lleva a Alexa académica a enfrentar esta identidad sincrónica, basada en el actual grupo de pertenencia, y su identidad diacrónica, su proceso de singularización cuyas raíces se remontan a lejanos días de su niñez. Para Mario, la diferencia jugó un papel esencial en la identificación de cualidades contrapuestas entre sus familias. El relator fincó su singularidad en un punto intermedio entre las diferencias de sus familias y fusionó el trabajo por cuenta propia y la adquisición de títulos profesionales. Mario académico entiende su

posición actual como una combinación entre pertenecer a la academia y, también, colocar su propio negocio.

La singularidad se compone de otros aspectos personales de la identidad, como la dignidad y el orgullo (Fearon, 1999). Cuando expuse el componente social de la identidad, mencioné que la teoría ha resaltado la existencia de diferencias que sobresalen o disminuyen según los contextos y las circunstancias. Así, por ejemplo, un individuo, en un lugar concreto y rodeado de cierto tipo de personas, podrá deliberadamente esconder ciertas cualidades y atributos para evitar la discriminación, de alguna forma, ocultará su identidad (Giménez, 2002).

En los relatos de los académicos, este deliberado ocultamiento –por lo menos en la narración– se encuentra completamente ausente. Empíricamente, Alexa y Mario, por caso, ubicados en un contexto académico donde debieran privilegiar cierta categoría social, no tienen ningún reparo en disentir con las expectativas de este espacio profesional, cuestionar su viabilidad en la producción de sus propios caminos profesionales y (re)crear su singularidad a costa de no pertenecer *en cuerpo y alma* al grupo. Lo anterior me lleva a sopesar el argumento de que posicionarse en el umbral entre la pertenencia y el desarraigo permite a los relatores establecer una relación más simétrica con el contexto. Éste no los asedia ni ellos imponen su voluntad, más bien, el contexto funge como el espacio donde convive lo universal con lo singular. En esta convivencia, la dignidad de los individuos cobra relevancia: el valor asignado por los individuos a sus experiencias y autorreflexiones juega un papel dentro de la sociedad.

Para cerrar este apartado –abierto, sin embargo, al diálogo con los lectores– quisiera señalar que establecer *la* ruta de cómo los relatores construyen su singularidad me parece sumamente arriesgado, particularmente en este tema. Si analicé el proceso de singularización, ¿cómo establecer estrategias comunes utilizadas por los individuos para singularizarse? Cada entrevistado, a lo largo de su vida, ha creado su manera única de entender su vida, de definir(se) quién es, de cara a los contextos y grupos sociales. Lo que sí se puede aseverar es que las circunstancias y las búsquedas son comunes, como parte de la vida.

A pesar de esta dificultad analítica de no poder catalogar a los relatores según las categorías sociales, el acercamiento que he realizado ofrece un enfoque más nítido sobre la posición utilizada por los académicos para definirse en un momento preciso –el momento de la entrevista– y en un marco concreto: entrevistados como académicos. Como mencioné, las posiciones que Alexa y Mario se adjudican se comprenden mejor si se *hurga* en el pasado remoto. Obviamente, también hay descubrimientos según la identidad sincrónica –los relatores como académicos–; pero son más romos, mucho menos agudos y, simplemente, ofrecen una visión más parcial de por qué los académicos se singularizan en el umbral de dos posiciones.

A pesar de no poder establecer una ruta –o rutas– seguida por los académicos para singularizarse, los casos de Alexa y Mario ejemplifican los elementos encontrados en los relatos de todos los académicos entrevistados: indican un eje común desde el cual los relatores construyen su singularidad. Este eje ejemplifica cómo los relatores se singularizan. Con *ejemplifica* me refiero a que, por un lado, explica el conjunto (los académicos que participaron en esta investigación) y, por otro, la unicidad y singularidad de cada académico.

El eje desde donde los académicos se singularizan se ubica en un punto liminal entre diversas arenas sociales. Todos convivieron e interactuaron con contextos sociales disímiles y diferenciados. Algunos han escalado socialmente; otros han entrado en contacto con grupos no previstos y, en cierta medida, desconocidos; unos más han migrado continuamente. De esta manera, parte de sus identidades sincrónicas se ha visto *alimentada* por convenciones, creencias, puntos de vista y tradiciones de variados grupos. Los que no han interactuado con grupos tan diferenciados han hallado a sus propias familias y grupos de pertenencia diferentes y desde esta diferenciación construyen su singularidad.

La única vía posible para que los académicos se singularicen se presenta en el umbral entre diferentes grupos y contextos sociales, en ese *siendo sin ser*,⁶⁵

⁶⁵ De hecho, el umbral generado por la frase *siendo sin ser* implica declarar, al mismo tiempo, lo que se es y lo que no se es. El *esto no soy* también ofrece un mecanismo de construcción de la identidad (Josselson, 2009).

frase que acompañó continuamente el análisis de este apartado. Los relatores no se adscriben totalmente a un grupo, más bien, recrean una especie de ubicuidad para resolver la pregunta ¿quién soy? La pregunta halla su respuesta en el balance, siempre subjetivo, entre ¿qué se es? y ¿quién se es? Este balance, asimismo, revela que, para comprender la construcción identitaria de los individuos no resulta suficiente responder a ¿quién soy?, sino ¿cómo, cuándo y dónde soy? (Riessman, 2008).

Tratar de circunscribir la construcción de la identidad de los relatores a una categoría social impide explorar cómo la identidad de los individuos ha surgido en ese umbral entre mundos y tiempos. Como enfatiza Morin (2010: 55), “se puede ser algo que no es ni uno ni otro”, sino la *síntesis* de varios grupos.⁶⁶ Sólo en la tensión entre la pertenencia y el desarraigo se puede construir esa síntesis, fuente persistente de identidad.

4. 3. Continuidad e intermitencia

Otra de las paradojas de la identidad “es que permanece a la vez que cambia [y que] algunos elementos fundamentales, definitorios, persisten” (Ortiz, 2006: 109). Al momento de relatar su vida, los individuos reparan rupturas originadas por la mudanza entre mundos sociales o el paso del tiempo. Los individuos pueden acercarse a su construcción identitaria por medio de unir e interpretar diferentes aspectos de su biografía con la finalidad de reordenar el pasado, iluminar el presente y trazar los posibles contornos del futuro. Asimismo, el relato de vida permite reconciliar las tensiones entre lo social y lo personal. Tanto las rupturas como la reconstrucción y la reunión de eventos sirven para profundizar en la diada continuidad/intermitencia de la identidad de los académicos.

Como los relatos de vida se construyen en el presente, en el mismo tiempo de la narración, se organizan por medio de la interrelación entre la visión retrospectiva, implícita en el presente, y los virtuales puntos del vista del relator en el pasado. La visión retrospectiva selecciona, organiza y entreteje las experiencias

⁶⁶ Morin llama a esta síntesis *mestizaje cultural*.

y los recuerdos. El presente del relator determina la elección de sucesos del pasado y produce *un* pasado diferente cada vez (Rosenthal, 2004, 2006). En este sentido, los eventos utilizados por los entrevistados para generar una ilusión de continuidad en sus biografías podrían variar a lo largo del tiempo (desaparecer, reelaborarse, recordarse de manera distinta...) e, incluso, traer a la memoria recuerdos de los que el relator no estaba plenamente consciente (Parekh, 2009).

Generalmente, al reconstruir el pasado, los individuos revisan y editan los recuerdos para *encajarlos* con su identidad presente (Riessman, 2008), su identidad sincrónica. La narración se convierte en un proceso dinámico donde las experiencias pasadas y su sentido presente se movilizan a la par. La narración, también, adquiere el cariz de una explicación, donde el relator trata de descubrir las cadenas de causa-efecto y los momentos cruciales de sus identidades sincrónica y diacrónica. Los recuerdos que conforman el relato de vida son esencialmente relevantes y poseen una coherencia narrativa no poseída en la vida *real*. De esta manera, como los individuos continuamente se encuentran *narrándose*, pasan tiempo haciendo su vida consistente y trazando vías para *encajar* el material del pasado con los acontecimientos presentes: se encuentran en una continua búsqueda de coherencia (Marotzki, 2004).

La coherencia, siempre narrativa, funge, dentro de este apartado, como un componente cardinal para el análisis de la diáda continuidad/intermitencia. Por un lado, la continuidad se fundamenta en el elemento ficcional de la narración. Como ficción, la narración no es la *realidad* misma; pero retoma elementos de ésta para constituirse. A su vez, la narración es la identidad porque ésta es una invención, un concepto no materializado en la realidad, sino por medio de una narración. La narración establece una coherencia interna, un sentido a los eventos y las experiencias del pasado a la luz de los acontecimientos del presente. Por otro lado, la intermitencia es inmanente a la *realidad*: los sucesos alternos, el inexorable paso del tiempo, los escalamientos sociales, el ir y venir habitual, la entrada y salida de diversos grupos de pertenencia, las múltiples adherencias filiales. La intermitencia posee un carácter fragmentado, disperso, caótico y sin sentido de la *realidad*.

El estudio de esta díada explora cómo los académicos encuentran un hilo conductor a lo largo de su vida –un *material* identitario– que les permita trenzar todas sus pertenencias y *despertenencias* sociales. Para realizar el análisis de la díada continuidad/intermitencia, divido el apartado en dos partes. En el primero recorreré profusamente el relato de Mirna, quien trata de encontrar puntos de sutura entre su pasado y su presente, su pasado y su futuro. En la segunda parte, discurriré sobre las estrategias utilizadas por los académicos para la generación de continuidad narrativa. En esta parte, también el relato de Mirna fungirá como guía para la discusión de la díada continuidad/intermitencia; pero se acompañará de las voces de otros dos académicos que apoyan en el análisis de las estrategias narrativas.

Mirna

En la biografía de Mirna, existen tres hilos primarios, guías para la construcción de la coherencia narrativa: el tejido, la escritura y la docencia. Los tres no sólo se presentan en el pasado y el presente del relato, sino trascienden al futuro: los planes trazados por Mirna en su camino académico. Desde hace muchos años, Mirna ha trabajado en la universidad, pero sin un tiempo completo. En el momento de la entrevista, Mirna acababa de concursar por una plaza y, durante este proceso, surgieron muchos cuestionamientos sobre cuál sería su ruta dentro de esta nueva etapa como académica de tiempo completo sin *romper* con su labor profesional previa. En el siguiente fragmento –proveniente de la parte final de la entrevista–, la relatora *embona* el tejido, la escritura y la docencia con su futuro como académica.

La universidad puede proyectarte a muchas más cosas porque nunca dejé el trabajo cercano, el que tenía que ver con la artesanía o los tejidos. Estando en la coordinación, en el verano, me contacté con la Casa de los Artesanos para dar cursos de capacitación y desarrollamos diseño. Pudimos desarrollar diseño, traerlo aquí a la escuela, exponerlo y empezar a trabajar con los alumnos en nuevos proyectos [...] En el último año de la coordinación, aquel amigo de gráfico me propuso un proyecto para escribir un libro, un libro para la SEP, para los niños, sobre el tema de historia [...]

De repente, empecé a ver que este proyecto de vida y este desarrollo profesional podían tener sus puntos para embonar, bueno, pues eso es lo que espero, que embonen. Si embonan bien, tienen que tener un resultado que me beneficie a mí, que beneficie a la comunidad. En búsqueda de esto, experimenté algo el año pasado: el montaje de una exposición que tenía que ver con este libro. El libro va dirigido a los niños. Narra una historia a través de imágenes y de objetos [...] Sí hay un trabajo de investigación que tengo que cubrir, como publicar en revistas indexadas y esas cosas; pero hay otra cosa mucho más fuerte y más valiosa: acercarte a otros públicos (31, 33, 34).

Mirna menciona: “De repente, empecé a ver que este proyecto de vida y este desarrollo profesional podían tener sus puntos para embonar”. Al enfrentarse a la decisión de dedicarse exclusivamente a la academia, Mirna titubea, ya que ha hecho mucho trabajo por fuera que teme no sea reconocido. Este temor proviene de la ruptura entre el mundo académico y el mundo profesional. El primero más centrado en la investigación, con una audiencia de especialistas (“publicar en revistas indexadas”) y el segundo enfocado a otro tipo de público (cursos de capacitación con artesanos del tejido, publicación de un libro para niños, montaje de exposiciones para variedad de público).

Dentro de esta fragmentación de mundos, con lógicas aparentemente incompatibles, la relatora vislumbra un engarce para proseguir con sus actividades previas. Mirna, en esta faceta de su vida, en este nuevo *proyecto de vida*, ve continuidad. Una continuidad más guiada por sus propios gustos y aficiones que por las convenciones de la academia. La continuidad establecida por la relatora obviamente se funda en su propia percepción de lo que, desde su área del conocimiento y su propia experiencia profesional, es relevante. Esta *continuidad* se tambalearía si la posición narrativa de Mirna fuera desde la normatividad de la academia. Mirna trae a colación, en este momento de su relato, una pregunta que hace algunos años una alumna le formuló. Mirna reubica esta pregunta en su relato desde esta continuidad hallada en su novel identidad sincrónica de académica: “A fin de cuentas, cuando vuelvo a recordar esa pregunta: ‘¿Va a ser

éste tu mundo, la universidad?’ Digo: ‘Sí, sí lo va a ser; pero éste que estoy dibujando ahorita’”.⁶⁷

La réplica de Mirna le otorga estabilidad a sus previas identidades sincrónicas dentro de la identidad diacrónica construida a lo largo del tiempo; pero, a la par, resulta una sublevación a las normas de la academia: no pertenecer a la universidad según los parámetros fijados por ésta, sino de acuerdo con su mundo, el que *está dibujando ahorita*.⁶⁸ Esta última frase posee una intensa carga de –por decirlo de alguna manera– espontaneidad narrativa y revela cómo los relatores pueden variar las versiones de sus relatos a lo largo del tiempo (Prat, 2007; Riessman, 2008; Rosenthal, 2004, 2006; Terrasa, 2005) y cómo los relatos se convierten en espacios de reflexión donde los individuos sopesan los aspectos que han dotado de estabilidad sus vidas (Parekh, 2009). *Ahorita* se refiere a un tiempo muy cercano a la obtención de la plaza, donde la relatora lucha por dotar de continuidad a su carrera profesional dentro de la academia; pero que puede variar en algún momento futuro.

Para cerrar su participación en esta investigación, Mirna reflexiona sobre lo narrado y ella misma se da cuenta de que el material que me ha ofrecido es esencialmente textual. El material que le ha permitido decirme quién es, ha sido y será es narrativo y, necesariamente, retrospectivo.

Muchas veces, el mismo ritmo de la vida nos presiona, nos hace actuar de manera muy irreflexiva. Es imposible estar todo el tiempo consciente,

⁶⁷ Un poco antes de llegar a esta parte del relato, Mirna había mencionado la pregunta de la estudiante: “En alguna ocasión, una alumna me preguntó: ‘¿Oye, Mirna, a poco tu proyecto es quedarte todo el tiempo en la universidad?’ Me sentí tan mal cuando me preguntó eso. No porque mi idea fuera quedarme, sino porque nunca lo había pensado” (30). Como notará el lector, hay una reelaboración en la pregunta cuando Mirna la vuelve a mencionar. El cambio, posiblemente, proviene de que ahora sí piensa quedarse, por lo tanto, la universidad *ahora sí* se convertirá en su mundo.

⁶⁸ En este pasaje de Mirna, resulta imposible no percibir las resonancias de las diádas elección/ posibilidad y singularidad/universalidad de la identidad. Mirna elige su propio camino dentro de uno bastante institucionalizado, la academia. Diseña un mundo según sus necesidades dentro de un mundo más amplio y, quizá, incompatible con sus proyecciones. Asimismo, a pesar de ser consciente de su nuevo estatus social –una profesora investigadora de tiempo completo– se singulariza por medio de sus aficiones (la escritura y el tejido) y valora más acercarse a un público amplio y heterogéneo que a una audiencia reducida y especializada.

además de que hay que dar espacios de intuición. Eso que parece accidente, intuición, te da la oportunidad –como tú haces ahorita con este ejercicio de volver a escuchar– de que, por lo menos, encuentres los valores que te van a ayudar a seguir trabajando. Se convierte en un relato, ¿verdad? (36).

Precisamente ese relato le ha permitido a Mirna encontrar los temas que han aparecido de manera intermitente en su vida (Rosenthal 2006); pero que en su narración poseen una lógica y una unidad inexistentes en la *realidad*. Estos temas le permitirán *seguir trabajando*: encontrar un sentido (coherencia, continuidad) a la vida (Terrasa, 2005). Ahora bien, los temas que ofrecen una sensación de continuidad en el relato de Mirna son –como señalé en otra parte– el tejido, la escritura y la docencia. Estas actividades las he revisado a la luz de las etapas profesional y académica de Mirna; pero trazan su origen en la fase de infancia –identidad sincrónica– de la vida de la relatora.

Por cuestiones laborales, la familia de Mirna se va a vivir, prácticamente, al lugar donde su papá trabajaba.

Nos fuimos a vivir al rancho donde mi papá trabajaba. Era como un rancho y un laboratorio. Había un programa en aquel tiempo de volver a repoblar el país con borregas. Las especies que había eran de muy mala calidad. El [nombre de instituto especializado] se fundó aquí en San Luis, por eso mis papás se vinieron para acá. Mientras vivíamos en el rancho, aunque teníamos quehaceres dentro de la casa, en realidad vivíamos en todo el Instituto. Muchas de las cosas que nos encargaba mi papá eran como limpiar los árboles o cuidar a las borreguitas recién nacidas (1-2).

En esta etapa de su vida, los años de kínder y los primeros de la educación primaria, Mirna tiene un fuerte contacto, en general, con la naturaleza y, en particular, con los animales, específicamente con ovejas. Al recordar esta fase, Mirna utiliza la palabra *microcosmos*, ya que no había convivencia con otros niños más allá de la escuela. En esta misma etapa, la escritura también aparece como una actividad que Mirna disfrutaba mucho. Asimismo, la relatora alude a su introspección, su timidez: no le gustaba mucho hablar ni hacer amistades. En el relato, Mirna reflexiona sobre esta cualidad y ofrece dos causas.

Puedo pensar dos cosas, que tampoco estoy segura de que sean así. Sí me impactaba mucho el acto de comunicarme con la gente. Tengo un recuerdo muy fijo de cuando estaba en el kínder [...] Le dije a mi amiga: “Esa maestra me cae muy gorda” [...] Cuando entramos del recreo –no sé si ese día o al día siguiente, no recuerdo–, lo que tengo claro es que veo cuando [mi amiga] se acerca a la maestra y empiezan a hablar. Mi recuerdo a lo mejor es un poco exagerado: la maestra cruza todo el patio para acercarse conmigo. Sentí un vértigo en ese momento: “Ya le dijo”. Se acerca la maestra y dice: “¿Oye, Mirna, que tú me caes gorda? No es cierto. Tú no me caes mal” [...] Se supone que me venía a reclamar y sucede lo contrario. Esto se me quedó tan fijo que cuando me enseñaron a leer y escribir, empezaba a hacer todas las conjugaciones de lo que había dicho [mi compañera]. Lo supe como en tercer año de primaria, cuando me cayó el veinte: “Mi compañera ha de haber dicho: ‘Mirna dijo que le caes gorda’”. Esa sensación de la dificultad de la comunicación me paralizó en muchos sentidos. Me imagino que por eso me gustaba escribir; pero no hablar. La segunda es porque yo aprendí estando en el [instituto donde trabajaba su padre] a recrear muchísimo momentos de soledad. Momentos de estar cogiendo las hojas y ordenándolas, buscando semillitas... Pasábamos horas... (3-4).

En este pasaje, Mirna articula una explicación a los acontecimientos, a las causas de su introspección y timidez. Ella descubre cadenas de causa-efecto. Las causas desembocan en dos posibilidades: su gusto por la escritura (como una especie de refugio) y su agrado por la soledad, experimentada en el instituto donde trabajaba su papá.

Los razonamientos de Mirna, como puede observar el lector, provienen de una constante reflexión sobre los eventos; sin embargo, la relatora acota: “tampoco estoy segura de que sean así”. Con esta sutil frase, Mirna crea una escisión entre la *realidad* y su propia versión de los hechos, su propio relato. En la realidad la cadena causa-efecto pudo ser distinta; pero eso resulta completamente irrelevante, pues lo que labra la identidad de Mirna es la narración coherente (causa-efecto) que ella ha elaborado con el tiempo. La realidad es más aleatoria; pero el relato crea anclajes desde donde se construye la coherencia de los eventos y, por ende, su continuidad.

Otro evento traumático que originó la fijación de Mirna por ser maestra se da en la primaria. Un día, la maestra de tercer año, para poder ausentarse del salón, encarga a Mirna la supervisión de sus compañeros y la asigna ser la presidenta del salón. El salón se convirtió en un caos, a tal grado que una de sus compañeras se quitó su zapato y se lo aventó a Mirna. Mirna se suelta a llorar desconsolada. A partir de esta experiencia de no poder contener ni al grupo ni a sí misma, a Mirna se le ocurre aprender a enseñar, fijación que la acompañara desde este momento hasta la época actual.

La escritura evolucionará de una modesta composición de cuentos para publicarse en el periódico mural (primaria) hasta todo un proceso escriturario mucho más elaborado y con un carácter social (secundaria). Durante la secundaria, Mirna –que, en cierta forma, superó su timidez–⁶⁹ organiza un grupo *extracurricular* con las vecinas de su privada. Todo inicia como un juego de la escuelita; pero se sofisticó a tal grado que el grupo diseña una publicación para la privada con entrevistas de los vecinos, realiza investigaciones y obras de teatro. Tras la publicación y las obras de teatro, había todo un proceso de planeación, escritura de borradores y mecanografiado final. Cabe aclarar que la escritura, en esta etapa de la vida de Mirna, se afianza debido a su carácter social: se escribe con una finalidad, para un cierto público que dialoga con el texto. Hay una retroalimentación intensa de un grupo de individuos, no sólo de sus padres, sino de las vecinas y los padres de éstas: la pequeña, pero significativa comunidad de la privada.

También, durante la primaria, la idea de querer enseñar se refuerza gracias a una profesora poco convencional, sobre todo en un colegio de monjas.

[La profesora] nada más estuvo con nosotros un año; pero no nos ponía a rezar ni nada. No tenía nada que ver con el mundo religioso; pero sí con la moral. Yo creo, no te sé decir con precisión. Por ejemplo, nos llevaba la película de *El hombre elefante*. Recuerdo que volteaba a verla y decía: “¿Cómo nos trae esto?” También platicábamos mucho del otro, de la

⁶⁹ Mirna refiere este cambio de la siguiente manera: “Podría parecer que, de algún lado, salió mi valor y mi pena se quitó... Claro que yo estaba siempre detrás del telón [...] Al momento de ir a hablar con la gente, sí me gustaba hacer las entrevistas (5).

universalidad, de cosas de ese tipo cuando estábamos metidas en la bordadera (6).

En este pasaje, el bordado se entrelaza con su idea de enseñar: durante las horas dedicadas a esta actividad, sobre todo, es cuando la clase puede discurrir en temas menos apegados a los programas de estudio y, para la relatora, más significativos. Estos años de infancia, circunscritos en recuerdos de familia y de la educación básica enmarcarán, específicamente, la afición por la escritura y la docencia. En la biografía de Mirna, aún el tejido no aparece tácitamente, pero más tarde lo hará.

La relevancia de la escritura y la docencia se quedaron en *standby*, rezagadas, en el relato de Mirna durante algunos años y aparecerán de manera intermitente en algunas facetas su vida. En los años de preparatoria, el dibujo y la danza se convierten en actividades *interesantes* y Mirna se dedica a ellas. Su materia favorita será Historia de las Ciencias, de corte filosófico.

Al egresar de la preparatoria, cuando Mirna decide qué estudiar, se *enciende* otra vez la idea de ser maestra; pero su madre la hace desistir con el argumento de que “tarde o temprano” también podrá dar clases de alguna otra disciplina, según la carrera de su elección. Mirna sopesa esta opinión y deja atrás, momentáneamente, la docencia y aplica para ingresar a arquitectura; pero en el tronco común, y tras conocer otras opciones ofrecidas por la Facultad, se decanta por diseño industrial. Le pregunto por qué cambia de opinión en la selección de su carrera.

Porque tenía que ver más con esta experiencia de trabajo manual, del que pasa por las manos... Yo lo sentía más cercano a mi experiencia de... ¿Te acuerdas que te decía que me pasaba horas y horas preparando material y los juegos y todo [para jugar a la escuelita]? Lo sentía más cercano a eso. No sé si también por el hecho de haber estado tan ligada al contacto físico con la naturaleza: tocar los árboles, tocar un animal. Para mí estaba mucho más cercano (10).

Mirna, narrativamente, entreteje los juegos de infancia y la experiencia de vivir en el rancho, en el instituto donde trabajaba su padre, con su decisión de carrera. Se trata de una epifanía acumulativa: todos los eventos circundantes al

tejido y la escritura, en este momento, acrecientan el deseo de Mirna por retomarlos. La relatora menciona: “para mí estaba mucho más cercano”. Esta frase posee una incongruencia temporal. Aquellos años están alejados del momento de escoger carrera; sin embargo, Mirna los percibe cercanos, contiguos, continuos no en un sentido temporal, sino práctico.

Durante la licenciatura, Mirna recuerda muchas vivencias gratas, incluso algunas que, narrativamente, las vincula con su pasado: las salidas a recorrer la ciudad, por ejemplo, actividad practicada durante su estancia en el colegio de monjas. Mirna también comienza a entrar en contacto con otros grupos (los estudiantes de diseño gráfico) e inicia toda una nueva travesía de búsqueda de sentido de ser diseñadora. En esta búsqueda, Mirna decide viajar a otra ciudad para estudiar cerámica con artesanos locales. Cuando llega, el taller de cerámica ya estaba lleno, por lo que opta por el taller de textiles.

Cuando empecé a tejer, vino a mi memoria que yo había vivido con borregas todo el tiempo, con hilos, con fábricas. Se me hizo muy gracioso: qué vueltas da la vida. Lo disfruté bastante. Regresando a San Luis, dije: “¿Dónde más puedo seguir?” También mi mamá lo descubrió. Cuando vio mis piezas tejidas, ella también me lo recordó: “Mira, te la pasabas haciendo hilitos y ahorita estás haciendo eso”. Aquí en San Luis, ella misma fue la que me dijo: “Mira, hay un curso de textiles en Bellas Artes, si quieres seguirle” (13).

En este pasaje de Mirna, hay una clara evidencia de una memoria corporal: al entrar en contacto con hilos, estambres, lanas y al realizar movimientos físicos propios del tejido, la relatora recupera un recuerdo perdido en su memoria. El recuerdo de aquellos días de infancia al lado de las ovejas. De manera azarosa, su afición por los tejidos nuevamente se *enciende*, como en el caso de la docencia. En la narración de Mirna este evento tiene un cariz fortuito porque ella viajó para incorporarse al taller de cerámica y, casualmente, ya no había cupo. Inopinadamente, Mirna ingresa con los artesanos de textiles. La contingencia de los eventos permite a la entrevistada recuperar algo cercano —en el sentido práctico—; pero apartado de sus recuerdos. A partir de este momento,

Mirna recupera al tejido, de manera más consciente, en la construcción de su identidad.

En una institución de estudio de las artes, conoce a un artista textil extranjero que la invita a su taller. Mirna se encontraba en los últimos semestres de su licenciatura y adelantó trabajos finales para viajar al país de residencia del artista. Durante su estancia, la entrevistada halla el tejido como un espacio de creación y reconoce su habilidad con los textiles. Al regresar, conoce a su futuro esposo, quien provenía de una familia de artesanos tejedores. Mirna se titula con un proyecto sobre tejido e instrumentos para teñir y su futuro esposo con el proyecto de un telar. Gracias a sus tesis, consiguieron trabajo en un programa estatal para colocar talleres de tejido y ofrecer capacitación a los artesanos.

Cuando el proyecto con los artesanos se termina, Mirna entra en un periodo crítico, ya que pasó dos años sin trabajo, intentando echar andar una tienda de textiles y sin saber concretamente a qué dedicarse. En este momento de su vida, la escritura se vuelve a *encender*: “Creo que no quiero hacer nada. Quiero solamente escribir”. Fui a [la Ciudad de] México a un congreso. Estaba en busca de esa gente reconocida que en todos lados escribía” (17-18). Este cambio abrupto del tejido por la escritura se funda en una crisis profesional. Los discursos diseminados en la Facultad sobre el diseño, con una visión más refinada, no encajaban con lo ejecutado por Mirna en aquel entonces.

El diseño estaba concebido desde una parte muy exitosa. Nosotros [Mirna y su futuro esposo] nos fuimos involucrando en algo que no definíamos si era diseño, artesanía o arte. Estaba metida en esas cosas. Esa división tan tajante que te dan aquí [en la Facultad], cuando vas a tu realidad no es así. Creo que ahí fue donde me generó conflicto. De repente, dudé qué era lo que estaba haciendo. Si alguien me preguntaba: “¿Ése es tu ejercicio profesional como diseñadora?”, no sabía qué contestar (18).

El discurso *válido*, socialmente compartido en el ámbito académico sobre el diseño, no era compatible con la formación de Mirna sobre el tejido, con una perspectiva más artesanal y la tutoría de un artista del ramo. La incompatibilidad entre las concepciones de Mirna y las de su entorno profesional acarrearán una crisis que la lleva, incluso, a dudar de sí misma. La relatora, súbitamente, rompe

con el diseño y busca una oportunidad con la escritura, otra de sus actividades entrañables durante su infancia y adolescencia.

En esta pesquisa, Mirna no sale airosa. En el congreso, no encontró lo que buscaba, sobre todo porque lo vivido ahí se contraponía con lo que ella, de antemano, pensaba: “Yo me los imaginaba [a los escritores]... Si escriben eso, yo me los imaginaba más humanos, no como estrellas de cine, no con el tipo de ropa que traían, no como se comportaban” (18). El tejido y la escritura se le *escapan de las manos*. Huérfana de estas dos actividades con las que personalmente se siente identificada, aunque socialmente no concuerda con sus definiciones y convenciones, Mirna decide regresar al extranjero. Allá se vuelve a reencontrar con el tejido, el taller y su maestro.

Después de ocho meses, Mirna regresa a México con una idea en mente: “había decidido que le iba a entrar de lleno a lo de la tienda” (21). Aquel intento de emprender su negocio, se concreta. Poco tiempo después, la facultad de donde había egresado contacta a Mirna y a su futuro esposo para montar un taller de textiles en la escuela. Asimismo, la facultad le ofrece a la relatora trabajo como profesora. Mirna acepta las clases del taller de textiles, no obstante se niega a dar otras asignatura. Después de un periodo de insistencia, Mirna accede a impartir otras materias, pero con un resquemor.

Aquello que decía mi mamá: “tarde o temprano”, yo decía: “No. Me resisto, me resisto, me resisto”. Me venía esa parte del pasado [...] Recuerdo que la primer materia que me dan es Historia. Me sentí muy mal porque decía: “En verdad, para dar clases hay que prepararse” [...] Como siempre pensé que tenía que estudiar para eso, se me hacía abusiva esta imagen de “acabarás dando clases de...[la disciplina que estudies]” (21-22).

La idealización de la carrera docente, acaecida durante su infancia, *nubla* la posibilidad de Mirna de, finalmente, poder enseñar; sin embargo, la relatora decide salvar este escollo y estudiar una maestría en historia que le ayude a planificar y organizar su labor como docente. Elige historia no sólo porque esa asignatura le ofrecieron, sino porque aquellas materias que durante su trayectoria escolar le han gustado se vinculan con la historia y porque, también, le gustaba escribir historias. En la decisión de estudiar la maestría, se nota cómo la relatora

establece puntos de contacto entre eventos desorganizados e inconexos de su vida real. En su narración –explicación de por qué estudia una maestría en historia del arte–, Mirna ata su pasado remoto (el deseo de ser maestra, el gusto por escribir relatos) con su presente (docente de la asignatura de historia). La relatora relaciona estos eventos carentes de vínculo en la vida *real* y, de hecho, alejados temporalmente.

Desde este momento de la vida de Mirna, hasta antes de concursar por la plaza en la universidad, el tejido y la docencia permanecerán como partes relevantes de su construcción identitaria; en cambio, la escritura, otra vez, permanecerá acallada. El tejido alimentará la parte creativa y emprendedora de Mirna por medio de su negocio. La docencia le permitirá compartir con sus alumnos toda su experiencia con el tejido, continuar con los cursos de capacitación con los artesanos, acceder a otras funciones administrativas universitarias y conocer más profundamente el trabajo académico.

La inmersión en el trabajo universitario y el concurso por una plaza de tiempo completo acarrearán una epifanía mayor: se marca un antes y un después en la vida de Mirna. Esta epifanía, por una parte, trae consigo toda una serie de revaloraciones y reflexiones en torno de su trayectoria (epifanía iluminativa); pero, al mismo tiempo, se funda en una epifanía acumulativa: todas las experiencias previas de Mirna con el tejido, la escritura y la docencia. En el relato, estas tres actividades, de manera coherente, organizada y vinculada, desembocan en la posición narrativa asumida por Mirna ante su nueva condición de académica de tiempo completo.

Inicié el análisis de la diada continuidad/intermitencia con el final del relato de Mirna, donde la entrevistada entreteje tres actividades manera intermitentes a lo largo de su vida. Asimismo, las actividades poseen un origen en la infancia de la relatora y, desde ese punto temporal, se desperdigan irregularmente hasta los años postreros. A pesar de esta discontinuidad *real*, la entrevistada los recupera ordenadamente en un texto, los organiza y los dota de coherencia y sentido. En la parte final de su narración, Mirna empalma sus identidades sincrónicas (Mirna en el instituto, Mirna en su privada, Mirna en el taller de textiles, Mirna en crisis...) en

su identidad diacrónica. Ésta le ayuda a conformar una visión integral y continua de la Mirna académica con un tiempo completo.

La díada continuidad/intermitencia de la identidad muestra la imposibilidad de eludir eventos ancorados en el pasado remoto de los individuos en la construcción de sus identidades. Los temas que dotan de continuidad la identidad sincrónica actual de Mirna pertenecen a su infancia y a diversas facetas de su vida: Mirna los reconstruye en variadas narraciones, concatenadas a su vez. Las narraciones forjadas por Mirna en el tiempo, en cada identidad sincrónica, funcionan como el *material* de construcción de la identidad diacrónica. Lo anterior se enmarca por un proceso en constante revisión y edición.

Para terminar su entrevista, Mirna hace una recapitulación de su vida y focaliza un evento revelador.

[La reflexión] es como ir guardando, juntando, construyendo esa misma historia. Un día, me dijo mi hermana, cuando nos grabábamos [para las entrevistas de la publicación de la privada] –creo que tenía como doce años–: “A ver, Mirna, ya vamos a ser señoritas, ¿cómo fue tu niñez?” Entonces, tuve que hacer mi historia en ese momento y creo que ésa es la historia que me sé. A lo mejor, la transformé en ese momento, la inventé; pero sí recuerdo que hice todo ese ejercicio de decir: “Yo era así”. “Entonces, esto me asustaba”, tal, tal, tal (35).

En ese momento, Mirna tuvo que *hacer* su historia; *en ese momento*, la *transformó*, la *inventó*. *En ese momento*, Mirna era una chica de doce años y reconstruyó su vida por medio de una narración. Esa reconstrucción es Mirna, sus identidades sincrónica y diacrónica de *ese momento*. La relatora señala: “creo que ésa es la historia que me sé” y yo agregaría: “de mí misma”. Este pasaje explica cómo la identidad de los individuos es una narración que *guarda, junta, (re)construye* eventos, experiencias, permanencias, trances. Sólo por medio de la narración (reflexión, revisión, edición, omisión, selección...) la identidad de los individuos posee continuidad –temas fundamentales que persisten–, a pesar de la intermitencia inherente en la vida diaria.

✱ ✱ ✱

Escogí el relato de Mirna para el análisis de la díada continuidad/intermitencia porque acoge los diversos espectros presentados en las narraciones de los otros académicos participantes de esta investigación. Asimismo, las últimas reflexiones de Mirna revelan el sentido y el papel primigenio de las narraciones en la construcción de la identidad. Mirna es *narrativamente reflexiva* y sólo ella, durante la entrevista, generó este tipo de metanarración donde discurre sobre cómo sus narraciones previas se articulan con la narración que me cuenta a mí, como parte de mi investigación. Ella, quizá desde antes, quizá durante el ejercicio del biograma, se percató de que las narraciones generadas por ella sobre sí misma a lo largo del tiempo se entretajan en un proceso iterativo, cuyo material estriba en temas recurrentes y no por eso no reelaborados a partir de nuevas posturas y perspectivas.

El relato de Mirna, como señalé, aglutina las formas utilizadas por los relatores para dar continuidad a su vida en el marco de la intermitencia de la *realidad*. Para la invención de una continuidad de los eventos, los relatores ocupan, básicamente, dos estrategias: la concatenación de eventos temáticos y la alusión al azar. El relato de Mirna me guiará en la explicación de estas dos estrategias. El lector debe tomar en cuenta que la narración de Mirna ejemplifica⁷⁰ el resto de relatos de los académicos.

Concatenación de eventos temáticos

Durante la revisión de la biografía de Mirna, el lector habrá advertido que la relatora recurre continuamente a explicaciones, por caso, los orígenes de su timidez, su gusto por la historia, su decisión de estudiar una maestría, su afición por los tejidos... Todos estos eventos poseen una causa primordial anclada en su pasado, en los primeros años de su infancia. Desde su infancia, la escritura, el tejido y la docencia aparecerán intermitentemente en la vida de la entrevistada y,

⁷⁰ Utilizo *ejemplifica* en el sentido que he tratado en el apartado anterior según los razonamiento de Agamben (1996).

en la narración, los eventos, temporalmente pertenecientes a distintos momentos, se acoplarán unos con otros y colapsarán en el relato. Esta concatenación origina una coherencia narrativa que no es estrictamente lineal ni cronológica, sino temática: los eventos se empalman cuando provienen del mismo tema.

En el relato de Mirna, se puede apreciar cómo el tejido, la escritura y la docencia funcionan como temas generadores de una continuidad en la construcción identitaria de la entrevistada. Los eventos y las experiencias desembocan en estas tres actividades, por lo que no solamente se encuentran presentes en diversas facetas de Mirna, sino que organizan el resto de acontecimientos alrededor de ellas.

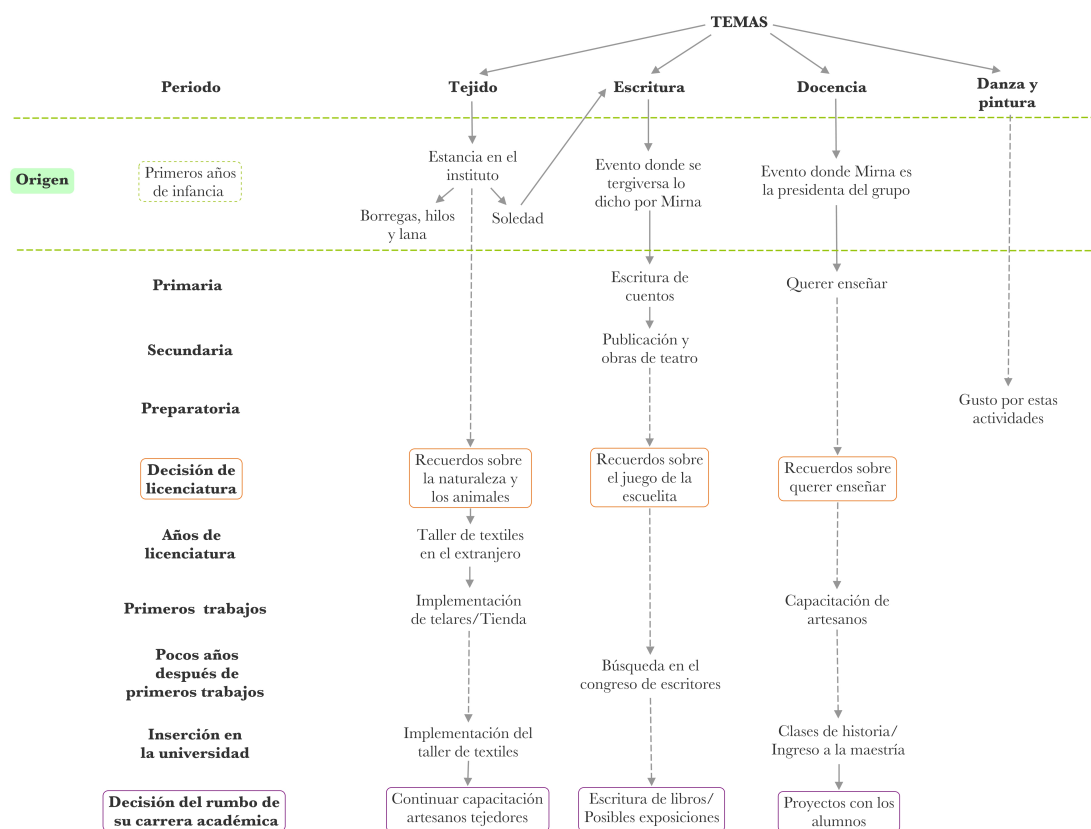
Los temas, por tanto, proveen una sensación de continuidad biográfica, pues se presentan en diferentes momentos de la narración y de la vida de los académicos. En algunos periodos, el tema permanece rezagado; en otros, más constante. Esto no es más que la intermitencia, que no sólo se encuentra en la *realidad*, sino también en el relato. En la narración de Mirna, el tejido, la escritura y la docencia aparecen y desaparecen; pero no se eliminan. Al final del relato, Mirna, por caso, ata coherentemente estos temas para *generar* su futuro dentro de la universidad.

Durante el análisis, utilice *standby* y *encender* para marcar en qué momentos los temas surgían o se ocultaban, ya que en el mismo relato los temas se organizan de manera intermitente. La continuidad no se establece por medio de la presentación lineal de los temas; sino por medio de la trascendencia narrativa reflejada en su persistencia a lo largo del relato. La persistencia y continuidad de los temas se evidencia cuando los eventos temáticos concatenan, narrativamente, lo que temporalmente se encuentra discontinuo. Por ejemplo, tres eventos alejados en el tiempo entre sí colapsan cuando Mirna ha de elegir su carrera. En ese momento, el momento pasado en el instituto con los animales y la naturaleza, el evento de jugar a la escuelita y el evento actual de toma de decisión colapsan y adquieren una continuidad y coherencia que no les son inherentes. Asimismo, cuando entra a dar clases de historia, Mirna integra, dentro de este suceso, otros

del pasado: su deseo de ser maestra, la recomendación de la madre, su gusto por contar historias.

Los temas son explorados de diversa manera según las identidades sincrónicas de los relatores; cambian con el tiempo y se adecuan a los rasgos y cualidades del relator según variados momentos biográficos, por lo que, en algunos momentos, sobresaldrán y, en otros, permanecerán acallados. El tejido en la biografía de Mirna ejemplifica este proceso: hasta la licenciatura el tema emergió; pero sólo por medio de su surgimiento se percibe el tema como trascendental. El tema del tejido recorre toda la biografía de Mirna, desde sus más remoto recuerdo hasta sus planes futuros, pasando por su momento actual. La continuidad de los temas, por tanto, se vincula a este aspecto trascendental, ya que no puede haber continuidad si el tema sólo aparece en un momento específico de la vida del relator y, después, no vuelve a emerger. La continuidad, evidenciada por temas trascendentales, atraviesa la vida de los relatores y, por tanto, se convierte en una fuente intensa y continua de identidad: la experiencia de ser ellos mismos aún en diferentes contextos y momentos (Azmitia, Syed, Radmacher, 2008).

El estudio de la diada continuidad/intermitencia, quizá de manera más irrefutable en relación con otras diadas, marca la relevancia del estudio de la identidad a partir de una perspectiva diacrónica que *hurgue* en el pasado remoto de los individuos y desde ahí, trace una ruta hasta el presente y otee el futuro. Los temas fundamentales se originan en la infancia y, a partir de ese momento, se presentarán de manera intermitente a lo largo del relato. A continuación, muestro un esquema que delinea el camino discontinuo de los temas fundamentales y enfatiza su origen, incrustado en los primeros años de infancia de la relatora.



Esquema 4. Concatenación de eventos, día a día continuidad/intermitencia.

El esquema muestra gráficamente cómo los temas trascendentales perduran a lo largo de diversos periodos de la vida de Mirna. Los tres temas se originan en los primeros años de infancia a raíz de ciertos eventos que, como consecuencia, ocasionaron el gusto de la relatora por esas actividades. Las líneas punteadas verticales establecen la intermitencia de los temas. Por caso, la docencia no fue un tema sobresaliente durante la secundaria y la preparatoria de Mirna; emerge brevemente durante la decisión de carrera y permanece acallado hasta uno de los primeros trabajos de la relatora, cuando capacitó a artesanos tejedores. Las líneas continuas, resaltan una concatenación de los temas durante los periodos contiguos.

Como el lector puede observar, ningún tema descuella en continuación. Todos tienen sus momentos donde sobresalen. Lo que sí resalta es que hay dos

periodos donde los tres temas coinciden. El primero se da cuando Mirna ha de decidir qué quiere estudiar. Se trata de un periodo relativamente amplio, ya que –recuerde el lector– la primera opción era estudiar para maestra; pero descarta esta posibilidad y decide ingresar a arquitectura. Después de cursar el tronco común, elige diseño industrial y utiliza sus recuerdos de infancia para justificar su decisión. El segundo periodo se establece en el momento actual, cuando Mirna debe decidir su rumbo dentro de la academia. Como ya revisé, en este periodo, la relatora *embona* los tres temas trascendentales.

En el recorrido del relato de Mirna, señalé estos dos momentos como epifanías acumulativa y mayor, respectivamente. En el subapartado Epifanías expuse que éstas, como parte de la estructura narrativa, organizan los eventos alrededor de ellas, como si de un eje se tratara. En el estudio de la diada continuidad/intermitencia, las epifanías ayudan a ubicar los tres temas que continúan a lo largo del relato de los académicos. En un momento epifánico, los tres temas trascendentales emergen, se concatenan y resignifican a la luz de la fase actual vivida por el relator. Las etapas significativas de los académicos se encuentran estrechamente vinculadas con todos o alguno de sus temas fundamentales. En las epifanías de Mirna, los tres temas se concatenan: pasado, presente y futuro se colapsan y generan coherencia y continuidad.

El esquema también permite observar cómo otros temas se diluyen en el discurrir del tiempo. Esto también se presenta en los relatos de los otros académicos. En ciertas fases, algunos temas surgirán y podrán ser relevantes y conformarán la identidad sincrónica del académico; pero si el tema no persiste y se trunca, entonces éste se vincula más con la intermitencia que con la continuidad. La danza y la pintura se tronchan en el relato. Aparecen en el relato; pero no con la fuerza de cohesión como lo hacen el tejido, la escritura y la docencia.

La concatenación de eventos temáticos resulta de la reunión de temas dispersos en la realidad y genera una idea de totalidad, de unicidad en el texto. La narración de la propia identidad constituye una auténtica invención basada en la virtual coherencia que cada relator le asigna a su pasado a la luz de su presente.

Evidentemente, se trata de una autoconstrucción, ya que el relator escoge el orden de los eventos pasados y les designa un lugar según su identidad sincrónica actual (Prat, 2007).

El azar

La alusión al azar, la segunda estrategia utilizada por los relatores para dotar de continuidad su narración, juega un papel más modesto. Los académicos mencionan explícita o implícitamente el azar por la imposibilidad de crear explicaciones para los eventos. Ante eventos de cariz inexplicable, los relatores recurren al azar para

- i. sustituir explicaciones o
- ii. señalar el origen de un evento temático.

Ya sea con la finalidad de no interrumpir o de señalar el origen de eventos temáticos, los académicos pueden aludir al azar de manera tácita o sobreentendida. En el relato de Mirna, por ejemplo, un acontecimiento fortuito –el grupo de cerámica lleno– la hizo virar hacia el taller de textiles. Si Mirna hubiera entrado al taller de cerámica, sería inconsistente concatenar –como lo hizo con los textiles– los recuerdos de las ovejas, los hilos y los ovillos. Probablemente, el tema del tejido se truncaría y dejaría de ser útil en la generación de continuidad. El que haya ingresado al taller de artesanos tejedores es un evento completamente azaroso. Ella había planificado otra cosa, iba en mente con otro proyecto; pero *la fortuna tiró sus dados*. Se trata de una alusión al azar de manera implícita. Esta forma se caracteriza por la presentación de eventos donde lo fortuito se encuentra presente; pero el relator no lo expresa tácitamente. Sólo durante la relectura de las transcripciones y del estudio de la díada continuidad/intermitencia se evidencia este tipo de alusión.

Sustitución de explicaciones

Para ejemplificar este tipo de alusión al azar, presento un fragmento de la parte final de la transcripción de Mauricio. Al terminar la entrevista, le pregunté si deseaba agregar algo más. Mauricio concluye así su entrevista:

Realmente, creo que, en toda esta trayectoria académica, también juegan otros factores que tú no controlas. Hay muchos factores que tú no controlas. Hay veces que tú no sabes por qué diste vuelta a la izquierda y, sin embargo, esa vuelta que diste a la derecha o a la izquierda fue lo que cambió tu vida. Hay elementos que son netamente fortuitos, al azar. Sin ser yo creyente –no practico ninguna religión– creo que hay elementos que, a veces, alteran tu vida, factores casuísticos que alteran tu vida y que, en algunos casos, sin tener nada que ver con ellos, te mandan hacia otro rumbo. Te digo, el asunto de por qué estoy aquí, pues porque mi compañera envió mi currículum. Mi compañera, cuatro meses después, murió y yo ni lo sabía. Estoy aquí por ella y ella no está aquí. Es lo extraño. Es completamente fortuito. Creo que ahí es donde está, básicamente, la esencia de la vida (35-36).

Obviamente, la opción de *agregar algo más* dio pie a una reflexión del papel del azar en la constitución identitaria. La posición narrativa de Mauricio durante su relato se asemeja bastante a la de Max: Mauricio se percibe como productor de su camino, responsable de sus decisiones y capaz de elegir. Esta posición, al final de su narración, se complementa con el azar: la *esencia de la vida*, como él mismo lo define. Y con esta acepción del azar, Mauricio le asigna dos notas distintivas: continuidad (“Estoy aquí por ella y ella no está aquí”) e intermitencia (“Hay veces que tú no sabes por qué diste vuelta a la izquierda y, sin embargo, esa vuelta [...] fue lo que cambió tu vida”). El azar también es incontrolable, impredecible, perturbador e inexplicable.

En el fragmento de Mauricio se muestra cómo, narrativamente, el azar sirve para sustituir explicaciones; para dar sentido a la existencia de cosas (eventos, situaciones, rutas) desconocidas, innombrables por medio de una concatenación causa-efecto. De acuerdo con la visión de Mauricio, su presencia en la UASLP es completamente fortuita; pero este aspecto accidental logra una continuidad en un tema trascendental de su vida: el amor por la arqueología. Al

insertarse en la UASLP, por caso, contactó a aquel especialista que le hizo sopesar ir a estudiar arqueología a México.⁷¹ El evento fortuito ofrece una explicación sobre la continuidad de eventos temáticos.

Origen de un evento temático

Como revisé en el relato de Mirna, los tres temas medulares de la construcción de continuidad surgen de un evento de la infancia. En dos casos, estos eventos lindan en lo traumático y se encuentran fuertemente grabados en la memoria de la relatora. Cuando un académico utiliza el azar para originar un evento temático, significa que no hay algún otro evento originario, sólo el azar.

Tiempo después de egresar de la carrera, Glenda se insertó a trabajar en la universidad sin ser profesora investigadora; pero con una base. En el intento de escalar dentro de la institución, realiza una maestría. Su tesis se publica y en una presentación del ahora libro el presidente de la institución donde cursó la maestría la invita a trabajar en un proyecto para la creación de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades de la UASLP. Glenda acepta a sabiendas de que sólo tras la aceptación del proyecto podría ingresar como profesora investigadora.

Glenda ya tenía estabilidad en la universidad y no había sopesado convertirse en profesora; pero, de manera fortuita, la invitan a participar en el proyecto. Tras esta accidental invitación, la relatora se involucra de lleno en el proyecto. Éste se aprueba y, a partir de entonces, el tema profesora investigadora será persistente y significativo a lo largo de su vida, tanto que en el momento de la entrevista Glenda se encontraba realizando sus estudios de doctorado.

Glenda asienta el origen de su gusto por la docencia y la investigación, enfocadas en la historia, en un suceso azaroso, incontrolable e impredecible: una invitación no esperada.

Los académicos, a lo largo de sus relatos, cuando explícitamente mencionan el azar, utilizan diferentes formas como *buena fortuna*, *azares del destino*, *azares de la vida*, frases hechas, usuales en el día a día de los individuos,

⁷¹ Este pasaje de la vida de Mauricio puede ser revisado en el apartado 4. 1.

que revelan el papel del azar dentro del sentido común de los individuos o cómo las situaciones azarosas se encuentran distribuidas en los discursos sobre la vida misma y su sentido.



En el caso de Mauricio, la alusión al azar es explícita y, en el de Glenda, implícita. Ambos académicos, sin embargo, recurren al azar para explicar algo carente de una razón aparente y dotar de continuidad eventos temáticos de su vida.

El azar apoya en la construcción narrativa para continuar con los colapsos de eventos generadores de temas relevantes a lo largo del relato. El azar sustituye a la explicación cuando resulta complicado generar una concatenación causa-efecto. En las narraciones de los académicos, el azar cumple esta función: unir sucesos de los cuales no existe explicación –o el relator no la ve–. Como en el caso de Mirna, los sucesos insertados en el relato como azarosos se vinculan con acontecimientos incontrolables o impredecibles por los entrevistados.

Para el análisis de la díada continuidad/intermitencia, el relato de Mirna fungió como ejemplo para exponer cómo esta díada se presenta en las narraciones de los académicos participantes en esta investigación. Al igual que en el caso de Mirna, en algún periodo de la vida de los académicos, habrá algunos sucesos originarios de temas trascendentales entrecortados por el fluir *natural* de la vida; pero, paradójicamente, constantes, de tal suerte de que podrán concatenarse para generar una sensación de perdurabilidad. Ésta otorga material de construcción a la identidad diacrónica por medio de las previas narraciones hechas en determinado tiempo y bajo ciertas circunstancias (identidad sincrónica).

Los académicos, según su construcción identitaria, concatenarán ciertos temas. Mirna lo hace con los tres presentados en este apartado; pero también puede ser que los temas trascendentales no coincidan cada vez. Lo que sí debe suceder es la permanencia y la coherencia para señalar los caminos tomados por los académicos durante su vida.

CAPÍTULO 5

Academia e identidad

5. 1. Universidad, academia y profesión

En los últimos años, ha habido un incremento en investigaciones de corte cualitativo, en general, y estudios biográfico narrativos, en particular,⁷² que ahondan en la subjetividad de los individuos: su experiencia personal, su contexto y su propia historia. En México, en el campo de la educación superior (ES), la poca presencia del estudio de la subjetividad de los académicos (García, Landesmann y Gil, 1993) invita a la exploración de los caminos tomados por los académicos para llegar y permanecer dentro de la academia, desde su punto de vista particular y específico. El estudio de estos relatos, socialmente significativos,

⁷² Sólo para citar un caso específico, Merrill y West (2009) mencionan el crecimiento en este tipo de estudios en el área de educación para adultos: en 1988, sólo dos ponencias de la Standing Conference of University Teachers and Researchers in the Education of Adults (SCUTREA) utilizaron –vagamente definido– el método de las historias de vida. Sólo hasta principios de 1990, la presentación de ponencias con métodos biográfico narrativos comenzó a emerger y, tiempo después, a consolidarse, lo cual señala una preocupación de los investigadores por conocer los mundos internos de los individuos y su relación con su entorno.

ahonda, por un lado, en la experiencia de los académicos que se encuentran en una fase de expansión sostenida y, por otra, indaga los procesos identitarios de una comunidad diversa –social, generacional y culturalmente– como la academia mexicana.

Regularmente, en descripciones y estudios de los sistemas educativos, los actores educativos aparecen como seres invisibles, como cifras, como una masa indiferenciada (Lawn y Ozga, 2004). Si bien la información proporcionada en estos acercamientos resulta indispensable para la comprensión del sistema educativo, ésta puede complementarse con la experiencia subjetiva de los actores para ofrecer dos elementos en la comprensión integral del sistema: por un lado, cómo los académicos construyen y recrean su identidad en la tensión *dentro y fuera* del ámbito institucional; por otro, cómo las normas del sistema educativo se entretejen con la singularidad de cada académico y lo *orillan* a actuar según determinadas lógicas que pueden restringirse al ámbito eminentemente institucional.

Esta comprensión profundiza en el proceso de formación del académico donde su historia personal y su trayectoria profesional se entrelazan; “se convierte en un espacio de relaciones de comunicación, de simbolización, de resignificación de la propia práctica [...] es decir, se enmarca en el interjuego entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo institucional y lo personal” (Gómez, 2006: 111).

A continuación, ofreceré un breve panorama en torno de tres conceptos presentes a lo largo de este último capítulo: universidad, academia y profesión. El panorama ofrece al lector un marco de contextualización de los apartados 5. 2. y 5. 3.

Universidad

Actualmente, la universidad atraviesa por una transición tipificada como *universidad moderna*.⁷³ En México, las propuestas de modernización de la

⁷³ De acuerdo con Barona (2006), las universidades mexicanas han logrado su modernización por medio de un proceso híbrido, mezcla de los modelos francés y departamental (americano). Del primer modelo, la universidad mexicana retomó su servicio al Estado en la formación de recursos humanos; del segundo, un cambio en el tipo de contratación del personal

educación superior se caracterizan por varios cambios: reformas curriculares, diseño de nuevos planes de estudio, inserción de modelos educativos innovadores, organización de la planeación y la gestión, búsqueda de financiamiento, estándares para regular el trabajo académico y nuevas formas de ejercer la docencia, la investigación y la difusión. Estos cambios acarrearán una dinámica de reestructuración de la ES –muy común en las universidades actuales– y varias transformaciones que influyen en todos los actores educativos y trastocan los referentes institucionales, las experiencias, las perspectivas, las actividades y las creencias de los académicos (Romo, 2006).

La modernización de ES también se origina en la relación oferta-demanda educativa (Quintero *et al.*, 2010). Entre 1970 y 1980, el crecimiento de la matrícula universitaria asciende y, por consiguiente, las instituciones existentes se expanden y se crean nuevas para poder ampliar la oferta de estudios profesionales. La propagación de la ES en México se acompaña por los cambios socioeconómicos de la sociedad. La oferta de graduados se vincula estrechamente con las nuevas exigencias de los empleadores y la transformación de otro tipo de sectores económicos. En este contexto, la universidad diversifica sus programas y crea perfiles profesionales acordes con las nuevas exigencias del trabajo y la movilidad social (Martínez Sergio, 2006).

A pesar de esta transformación, la situación laboral académica no cambia radicalmente. En México, a finales de los años noventa, tras un balance del personal académico, se descubrió que sólo el 30 por ciento poseía tiempo completo. Para corregir esta situación indeseable dentro del marco de la

académico. Antes de la adopción del modelo americano, los profesores contratados eran profesionales que en sus tiempos libres ofrecían cátedras. Esta tendencia cambió y se comenzó a contratar investigadores. A partir de la instauración de universidades departamentales en México, la integración del conocimiento se origina en un colegio de profesores de tiempo completo dedicados a la investigación, la docencia y el servicio. Este quiebre en la historia de la universidad acarrea el surgimiento de la profesión académica. La estructura académica, sin embargo, “no elimina los conflictos entre investigación y docencia [ya que tanto el modelo francés como el departamental] se han limitado a impulsar una faceta de la profesión académica, ligada directamente a la generación de conocimiento, lo que ha provocado la separación del cuerpo académico universitario” entre la investigación y la docencia (Barona, 2006: 113, 121).

modernización educativa, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) establece como meta para 2006 el incremento de los tiempos completos a un 70 por ciento. De este porcentaje, 22 por ciento, al menos, deberían tener grado de doctor y el resto algún otro tipo de posgrado, ya fuera maestría o especialidad. La decisión de incrementar los espacios y los programas de estudio de ES implica la inserción vertiginosa de un gran número de personal, por lo que la expansión de la profesión académica trae consigo no sólo la diversificación profesional con el surgimiento de nuevos programas y espacios, sino la oportunidad de movilidad social de diversos sectores urbanos con la garantía de un trabajo prestigioso (Gil, 2004).

Uno de los aspectos más polémicos del proceso de modernización se relaciona con los principios orientados al mercado (Boyer, 2010; Musselin, 2007), donde conceptos como calidad, eficacia, planeación, competitividad y evaluación *merodean* en torno de la autonomía universitaria. La idea de un mercado académico, asimismo, implica la especialización de las disciplinas, la diversificación del trabajo en torno del conocimiento y la creación de un espacio amplio y diverso para el desarrollo laboral a largo plazo. En este sentido, el mercado académico comienza a competir, incluso, con otros mercados profesionales y se convierte en la “meta de vastas capas intelectuales” (Gil, 1994: 40).

En este contexto, la ES, para ser un modelo competitivo, tiene que ser evaluada con mayor frecuencia. Los académicos, por caso, han de someterse a constante evaluación para recibir un salario más alto y una mejor estructura de carrera profesional, enmarcada dentro de la cultura de la excelencia. Así, algunos académicos se ciñen más al discurso que acentúa las ideas de rendimiento, individualización y liderazgo (Lawn y Ozga, 2004). Como ideas provenientes del mercado, se caracterizan por la competencia encarnizada con una tajante división entre los académicos con muchos recursos y los académicos con pocos recursos. Estos recursos se traducen en experiencia profesional docente y de investigación, publicaciones, posgrados, membresía a grupos de investigación, contactos profesionales, dirección de tesis, participación en eventos académicos nacionales

e internacionales, entre otros. Sólo los académicos con los recursos necesarios pueden elegir hacia dónde dirigir su carrera académica.

El proceso de modernización de la ES también se caracteriza por la inserción de grupos profesionales de investigación en la universidad, lo que enfatiza una división entre las labores de investigación y las tareas de docencia. La investigación se convierte –por decirlo de alguna manera– en un elemento nuevo que no había tipificado anteriormente a la universidad. Frente a otro tipo de instituciones, la universidad se distingue porque no sólo produce conocimiento, sino que también forma recursos humanos por medio de diversos programas académicos de licenciatura y posgrado.

Si bien la investigación se ha introducido en la estructura académica, la universidad moderna origina una separación entre la docencia y la investigación (Land, 2008). Al contratar académicos con una amplia trayectoria en investigación o propiciar la publicación de las investigaciones de los profesores –si las tienen–, la universidad equipara la profesión académica a la profesionalización⁷⁴ de la investigación en las universidades (Barona, 2006). De esta manera, la brecha entre docencia e investigación se hace más notoria.

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se ha convertido en un medio para la incentivación/consolidación de investigación y en un mecanismo de diferenciación salarial y de estatus académico. Esta división incisiva entre la labor docente y la investigación “obedece a que las trayectorias de investigación y de docencia están separadas como resultado del proceso histórico de constitución y la incorporación tardía de la función de investigación” (Chavoya, 2006: 138). No obstante la docencia también es una función sustantiva dentro de la universidad, sobre todo por su carácter formativo, no posee el mismo reconocimiento que la investigación.

Actualmente, debido al incremento de programas de posgrado y a la posibilidad de retrasar la inserción laboral *a cambio* de cursar una maestría o un

⁷⁴ La profesionalización se refiere al proceso socializador donde se adquieren los conocimientos, las habilidades, los procedimientos requeridos por cierta profesión (Imbernón, 2008).

doctorado con beca, resulta más fácil contratar a un investigador novel sin ninguna experiencia en docencia que transformar a los docentes en investigadores (Chavoya, 2006). Estas nuevas condiciones laborales se han dado a partir de los esfuerzos por constituir un cuerpo de académicos profesionalizado, especializado, muy cercano a la generación del conocimiento internacional y alineado al síndrome de *publicar o perecer* (Ruscio, 1987).

Las nuevas necesidades gestadas por la modernización de la ES han originado nuevos estilos de vida en el seno de la universidad, creados alrededor de la excelencia y el liderazgo: “de lo que se trata es de ser el mejor, de ganar más y producir más, de llegar primero... Poco importan los para qués de estos comportamientos desenfrenados que operan a partir de la introyección de identidades artificiales, desde las que se intenta desplazar lo que realmente somos y hemos sido” (Ibarra, 2000: 64).

Academia

Cambios constantes han caracterizado a la universidad mexicana y, por tanto, el grupo de individuos que la conforma se ha visto envuelto en una serie de transformaciones que, inevitablemente, han redefinido su rumbo. En los últimos años, el escenario transitado por la universidad ha sido móvil y múltiple, y la figura del académico se ha ido profesionalizando en los últimos años (Lomnitz, 2006).⁷⁵

Como parte de la modernización de la universidad, la academia ha atravesado por una serie de cambios paulatinos. En este subapartado, me centraré específicamente en tres: la escisión entre docencia e investigación, la diversidad de funciones y las variaciones de tiempos completos.

⁷⁵ Por ejemplo, en la UNAM, la figura de investigador de tiempo completo surgió en la década de los setenta (Lomnitz, 1999).

Escisión entre docencia e investigación

De manera general, las nuevas políticas de ES incentivan más la producción y generación del conocimiento que la formación de recursos humanos, es decir, ofrecen mayores incentivos a la investigación que a la docencia.

La docencia, función sustantiva de la universidad, ha perdido prestigio con la incorporación de la figura de profesor investigador dentro de las instituciones. A pesar de los esfuerzos para conciliar la docencia y la investigación y generar un equilibrio entre ambas actividades, la investigación ha ganado terreno, ya que gracias a ésta los académicos pueden escalar dentro de la universidad y obtener mejores beneficios y contratos y, al mismo tiempo, recibir bonos económicos, debido a los incentivos financieros en torno de la investigación.

La escisión creada entre estas dos actividades proviene, en gran medida, de la diferenciación de ingresos: los académicos que investigan obtienen estímulos económicos nada deleznable (Ibarra, 2000) y, para obtener estas recompensas económicas, han de someterse a una evaluación continua sobre sus productos de investigación. El aspecto más escabroso de la promoción de la investigación recae en el abandono de tareas sustantivas como la docencia debido a la falta de alicientes económicos para mejorar esta actividad. Si bien las políticas han logrado un aumento en la producción científica, también han originado un rompimiento con la docencia, especialmente en licenciatura, donde se encuentra el grueso de la población universitaria. Dentro de la academia, incluso hay un desdén por la docencia que Gil (2004: 67) satiriza con el siguiente monólogo: “*¿Sólo das clases, no haces investigación, no tienes doctorado? Qué mal te ha ido, colega...*”.

Esta escisión resulta aún más notoria cuando los académicos dedicados a la investigación han cursado sus estudios de posgrado en una institución extranjera. Estos académicos regresan a sus instituciones y se constituyen en la *élite del poder* —como los nombra Altbach (2004)— porque, por una parte, han conseguido su posgrado en instituciones con excepcionales instalaciones y profesores de prestigio internacional y, por otra, regresan con una cultura de la

investigación que los mantiene al tanto de los últimos avances académicos internacionales y de sus vínculos con el país donde hicieron sus estudios. Esta cultura se contrapone a la de las universidades nacionales donde gran parte del personal académico se encuentra contratado con un tiempo parcial o temporal y que, debido a estas condiciones, sólo puede dedicar su tiempo a la docencia: dictan algunos cursos y no tienen un puesto académico regular ni una vinculación *auténtica* con la universidad (Altbach, 2004).

Diversidad de funciones

A pesar del énfasis en la investigación de las nuevas políticas de la ES, se espera el desarrollo de otro tipo de actividades por parte de los académicos: además de la producción de investigación de calidad internacional, también se contempla un *buen* desempeño docente y de labores de gestión y difusión.

El carácter multifuncional de los académicos, por caso, ya se hace patente en los primeros años de la década de los noventa cuando García, Landesmann y Gil (1993) ya hablaban de los académicos como actores multifacéticos⁷⁶ que cumplen tareas de docencia, investigación, tutoría, gestión, difusión y vinculación. La universidad moderna exige a los académicos un incremento en las tareas y en su complejidad.

En el discurso, por una parte, una de las funciones centrales de los académicos gira en torno de la formación de recursos humanos: establecer un proceso de enseñanza aprendizaje con sus alumnos, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y encaminar a los estudiantes a una constante autorregulación de sus competencias y saberes. Por otra parte, la docencia no constituye la única labor central, y los académicos se enfrentan a responsabilidades cada vez

⁷⁶ En un contexto global, Bauman (2007b: 17-18) también dirá que, a la par, encarnan al *promotor del producto* y el *producto promovido*: “Son, al mismo tiempo, encargados del *marketing* y mercadería, vendedor ambulante y artículo en venta (y me permito agregar que algún académico que alguna vez haya tenido que llenar una solicitud de fondos para investigación o haya postulado a un puesto docente sabrá reconocer perfectamente por su propia experiencia la situación a la que me refiero [...]) El examen que deben aprobar para acceder a los tan codiciados premios sociales les exige *reciclarse bajo la forma de bienes de cambio*, vale decir, como productos capaces de captar la atención, atraer *clientes* y generar *demanda*”.

mayores. Las nuevas políticas de ES exigen a los académicos desarrollar una amplia gama de competencias en las que, seguramente, nunca fueron formados. De esta manera, la ES actual resalta el carácter multifuncional de los académicos: no sólo deben instruir y educar, sino que han de planificar, evaluar, trabajar en equipo, difundir, gestionar financiamiento, formar a futuros investigadores, generar y producir conocimiento y dominar una serie de competencias específicas de su disciplina (Moreno, 2009; Musselin, 2007; Prieto, 2004; Silva, 2006).

Esta diversidad de tareas ha propiciado una especie de *esquizofrenia* en el desempeño de funciones incompatibles debido al tiempo requerido para la obtención de resultados satisfactorios (Chavoya, 2006). Esta esquizofrenia se acrecienta cuando, en el discurso, se le solicita a la academia la realización de tareas institucionales colegiadas, la generación de ambientes idóneos para que los estudiantes aprendan a aprender, la promoción de actividades para la adquisición de destrezas y trabajo cooperativo; pero, al mismo tiempo, las instituciones de educación superior (IES) no pagan por ello, sino sólo promueven las “actividades individuales que engrandecen los indicadores con los que son evaluadas” (Gil, 2004: 77).

Variaciones de tiempos completos

En años recientes, para cumplir con las metas establecidas por el Promep, ha sido más fácil contratar a investigadores en ciernes con poca experiencia docente que lograr que los profesores universitarios se dediquen a la investigación. Estos nuevos académicos han sido contratados según otras políticas y han sido formados de acuerdo con otras necesidades. Se trata de una generación nueva,⁷⁷ altamente formada en la investigación y que, a diferencia de sus predecesores, no se insertaron dentro de la ES enseguida de terminar su licenciatura.

Durante el crecimiento de la ES, muchos académicos fueron contratados recién habían terminado su licenciatura,⁷⁸ ya que no había suficientes docentes y

⁷⁷ García (2000) llama a este proceso la inserción de *jóvenes excelentes* para diferenciarlo de otros previos como el proceso de *relevo* y el de *consolidación y retiro virtual*.

⁷⁸ Este fenómeno, Gil (2004: 54-55) lo ejemplifica con el siguiente diálogo virtual:

la matrícula crecía rápidamente. Gil (2004) ubica a estos académicos en el periodo de *expansión no regulada* (1960-1989). En este periodo, resaltan algunos datos sobre estos académicos:

- Su edad promedio de inserción como docentes a ES fue de 28 años.
- El 35 por ciento inició su carrera académica sin haber obtenido su título de licenciatura y sólo el 12 por ciento poseía un grado de maestría.
- El 80 por ciento obtuvo su contrato en la misma institución donde realizó sus estudios de licenciatura.
- El 63 por ciento no poseía experiencia docente previa y más del 90 por ciento no había realizado investigación.
- Cerca del 70 por ciento no se dedicaba exclusivamente a la docencia y combinaba esta actividad con su labor profesional fuera de la institución.

Los académicos insertados en la universidad en el periodo de expansión no regulada, obviamente, no comparten características con aquéllos contratados en el periodo de *deshomologación* (1990-2001) (Gil, 2004). Este periodo se caracteriza por la diferenciación salarial del personal académico según sus grados académicos, su producción y sus vínculos con otros grupos de investigación. Durante este periodo, las plazas se empiezan a sacar a concurso y los académicos contratados, generalmente, poseen doctorado y, por lo tanto, mayor experiencia en investigación, al contrario de los contratados en el periodo previo.

Aunque analíticamente los dos periodos sirven para marcar un antes y un después en la contratación y promoción del personal académico, en la práctica, el profesor de tiempo completo presenta una serie de matices. Mientras en el discurso un académico con este tipo de contrato se caracteriza por dedicarse exclusivamente a las tareas de docencia, investigación y gestión de manera

“—¿No te gustaría ser profesor?

—Pero si apenas estoy terminando la licenciatura en derecho...

—No importa, hay que atender a 15 grupos nuevos y no nos alcanzan los profesores que tenemos... Tú ya estás por terminar la carrera y puedes hacerte cargo de algunos cursos iniciales.

—Bueno, nunca lo había pensado, pero... ¿qué tengo que hacer?

—Ven mañana, temprano, te doy el programa del curso, tus horarios y salones, gises y un borrador. Y ¡buena suerte colega!”.

equilibrada dentro de una IES, en la práctica, de acuerdo con Gil (2004), se observan otras variantes:

- i. El profesor que cumple, en general, con lo dicho en el discurso.
- ii. El profesor dedicado a dar clases y su tiempo completo –27, 35 o hasta 40 horas– lo enfoca exclusivamente a la docencia.
- iii. El profesor que combina su actividad profesional con la docencia universitaria y ofrece algunos cursos; pero sus mayores ingresos los obtiene fuera del ámbito institucional, por lo que no aspira a bonos o incentivos ofrecidos por las evaluaciones institucionales.
- iv. El profesor que acumula pocas horas en varias IES hasta juntar un tiempo completo y, para cumplir con su horario, debe desplazarse a varios puntos según el lugar donde se encuentren las universidades en las que labora.

A estas variantes, yo agregaría una más:

- v. El profesor que se encuentra estudiando su doctorado, no posee una base dentro de la universidad, pero aspira a una; combina sus estudios con la docencia y la investigación, por lo que dicta algunos cursos y se involucra activamente con las actividades de investigación realizadas por sus compañeros con base dentro de la institución.

A excepción de la tercera y cuarta variantes, en esta investigación, los académicos participantes abarcan el resto. Como se verá más adelante, las variantes pueden coexistir en una misma institución.

Profesión y disciplina

Muchos académicos poseen una formación distinta a la docencia; no son docentes e investigadores por elección primaria y se insertan en ES por circunstancias azarosas, no planeadas. Los académicos provienen de diversos campos de conocimiento alrededor de los cuales han construido su trayectoria profesional y desde donde trazan los posibles caminos para integrarse a la academia.

La profesión académica ha sido caracterizada de distintas formas. Becher (1989),⁷⁹ por caso, se refiere a la academia como *tribus académicas* porque delimitan su territorio, es decir, su conocimiento y sus valores disciplinarios. Por su parte, Clark (1987a, 1987b) la considera una *profesión extraña* y resalta su *rareza* en relación con otras profesiones pues en ella coexiste un amplio rango de disciplinas que abarcan tanto el conocimiento cognitivo como el práctico. Sin embargo, lo que distingue a la profesión académica del resto de profesiones fue anotado por Perkin (1969), quien se refería a esta profesión como la *profesión clave*,⁸⁰ encargada de formar el resto de profesiones.

Si bien cada vez con mayor frecuencia se habla de profesión académica (Pedró, 2004), aún hay profesores universitarios identificados más con su profesión que con el término genérico *académico*. Este fenómeno divide al académico entre sus referentes disciplinarios, con sus normas y convenciones, y los referentes institucionales, vinculados más a la profesionalización académica. Se podría decir que, a la par, el profesional académico experimenta una tensión entre la *homogeneidad* de su disciplina y la *heterogeneidad* de la academia, donde ha de construir su trayectoria profesional. Se trata de una tensión irresoluta, por lo que aún se discute si los académicos de ingeniería, medicina, antropología,

⁷⁹ El epígrafe del libro de Becher (1989), *Academic tribes and territories*, descubre que su concepto de tribu proviene del trabajo de Bailey Frederick (1977: 212), quien se refiere así: "All the divisions –students, faculty, alumni, trustees, secretarial staff, administrators, and the rest– are like tribes, each tribe has a name and a territory, settles its own affairs, goes to war with the others, has a distinct language or at least a distinct dialect and a variety of ways of demonstrating its apartness from others. Nevertheless the whole set of tribes possess a common culture: their way of construing the world and the people who live in it are sufficiently similar for them to be able to understand, more or less, each other's culture and even, when necessary, to communicate with members of other tribes". A su vez, Bailey Frederick parte del trabajo seminal de Kerr (1963/2001: 27) donde se asemeja la academia a las Naciones Unidas: cada uno de sus integrantes "has its territory, its jurisdiction, its form of government [...] but altogether they form no single constituency. It is a pluralistic society with multiple cultures. Coexistence is more likely than unity".

⁸⁰ El autor se refería a la profesión académica como la clave del siglo XX, dominada por la búsqueda de expertos profesionales; sin embargo, en pleno siglo XXI, ésta aún posee un papel crucial de acuerdo con las características que el mismo Perkin (1969: 227) le confería: "university teaching, once a marginal activity concern with finishing the education of gentlemen, has become, largely [...] the key profession in modern society, in the sense of the profession which educates the other professions and of the principal agent in the process of selection for the key posts in industry commerce, government and the other power-structures".

lingüística... deberían considerarse como parte de un mismo grupo si no comparten los mismos conocimientos ni procedimientos a pesar de trabajar en un entorno con las mismas condiciones y funciones laborales que los hace pertenecer a una misma comunidad: la profesión académica (Becher y Parry, 2005; Becher y Trowler, 2001; Trowler, Saunders y Bamber, 2012).

Esta tensión, asimismo, implica la ineludible exploración de dos conceptos: profesión y disciplina.⁸¹ Tanto la disciplina como la profesión se constituyen por un cúmulo de conocimientos que pueden enseñarse; pero la característica primordial de la primera recae en la producción de conocimiento por medio de la investigación, en cambio el principal rasgo de la segunda consiste en la generación de productos/servicios. En otras palabras, una enfatiza lo cognitivo y la otra, lo práctico, pues la disciplina se rige por las normas de la ciencia (Ruscio, 1987), mientras la profesión, por las del mercado.⁸² Una disciplina se valida dentro de la academia y alcanza este estatus sólo cuando un gran número de universidades ofrecen cursos de licenciatura y posgrado de esta disciplina, en tanto la profesión se legitima socialmente, en contextos más amplios de la vida diaria⁸³ (Becher y Parry, 2005). Ambas aglutinan a especialistas no sólo dentro de un ámbito local, sino a lo largo de un amplio territorio geográfico (Clark, 1983).

No obstante en ES se puede decir que la disciplina antecede a la profesión, en la actualidad no queda clara esta jerarquía. Esta ambigüedad se

⁸¹ Los estudios sobre la profesión académica han dividido sus intereses entre la exploración de la estructura académica a partir de los referentes institucionales o los disciplinarios (Braxton, 2011; Clark, 1997; Jones, 2012; Ruscio, 1987). Acorde con esta tendencia, esta investigación se enfoca exclusivamente en el estudio de las diferencias disciplinares, por lo que la institución poseerá un papel mucho más discreto.

⁸² Esta cualidad proviene del origen de las profesiones. Perrenoud (2007) indica que todas las profesiones son oficios; pero los oficios con rango de profesión son sólo aquéllos donde no se imponen a sus practicantes los procedimientos, las técnicas y los conocimientos indispensables para realizar sus tareas.

⁸³ Este aspecto se evidencia en las disciplinas con un prestigio fuera de la ES, en sus propios ámbitos profesionales, muy distintos de los académicos y que, por lo tanto, sus programas de posgrado son más limitados. En esta investigación, este fenómeno se observó concretamente en profesiones recientes, gestadas durante la expansión de la matrícula universitaria. Así, por caso, aún no hay doctorados consolidados para el diseño gráfico o el diseño industrial (Margolin, 2010) y los estudios de maestría en estas disciplinas no poseen una formación intensa en la investigación.

origina durante el siglo XX con la pujante inserción del término profesión a la academia. Debido a la expansión de la universidad y las necesidades del mercado, ingresaron a la academia diversas comunidades de profesionales –entre ellas los diseñadores–. Al contrario de la disciplina que formula con rigurosidad la construcción de conocimiento, estas profesiones no poseen una clara estructura de creación de conocimiento (Henkel, 2010), por lo que preguntas de investigación, revisión exhaustiva de bibliografía, probada metodología y reporte de resultados no resultan esenciales para generar resultados (Trowler, 2012b).

Antes de la incursión de estos profesionales al ámbito de la ES, la disciplina se consideraba como punto de enclave para los académicos; sin embargo, este panorama ha cambiado notoriamente. La masificación y el cariz empresarial adquirido por las universidades trae al centro otro tipo de personajes, los profesionales, expertos provenientes de comunidades de práctica donde se enfatizan el desarrollo de productos y el dominio de técnicas. Las profesiones privilegian más la práctica, al contrario de las disciplinas que procuran más la teoría.

Dentro de la academia, este deslizamiento de la disciplina a la profesión presenta una situación peculiar. Por un lado, se patentiza la generación conocimiento relevante para las sociedades actuales –fuera de la academia– por parte de los grupos profesionales. Ahora, la academia comparte junto con otros comunidades profesionales el poder de legitimar conocimiento (Becher y Parry, 2005). Por otro, los académicos de corte profesional –dentro de la academia– tienden a ver a los académicos de corte disciplinario como más poderosos (Whitchurch, 2013), debido a que la disciplina ha fungido como el eje de (re)construcción de la academia.

El estudio de la profesión académica, por tanto, ha de notar la distinción implícita entre disciplina y profesión. Para unos estudiosos, la profesión académica no existe (Light, 1974); para otros, sus diferencias son evidentes (Becher, 1987; Clark, 1989; Henkel, 2010) y unos más claman por despojar a la profesión académica de su virtual idea de solidaridad: la tensión entre, por un lado, la disciplina como el primer punto de referencia para distinguir a un profesor y, por

otro, la cultura y la estructura de cada institución sugieren que no se puede hablar de una profesión académica, sino de profesiones separadas con diferentes objetivos y valores (Ruscio, 1987; Whitchurch, 2013).

A pesar de todas las anteriores tonalidades en torno de la profesión académica, aún hay voces que claman por la consolidación de esta profesión por medio de un proceso de integración de profesiones y disciplinas donde los académicos se apropien del pasado, el presente y el futuro de su grupo profesional, esto es, percibir la universidad como el espacio donde se puedan (re)construir identidades profesionales (Casillas, 2006) a partir de las diferencias de cada profesión y la similitud de la carrera académica.

En esta investigación, tomo la puntual aseveración de Becher (1987: 274) para estudiar la profesión académica: “The academic profession is better understood in its diversity than its unity”, por lo que más que abogar por una especie de hermandad entre las distintas disciplinas que conforman la profesión académica, me interesa resaltar sus diferencias y cómo, a pesar de éstas, la profesión persiste. Asimismo, aunque analíticamente distinguí entre profesión y disciplina, en la práctica las fronteras entre ambas se difuminan e, incluso, se traslapan. En la actualidad, todas las profesiones que se enseñan en ES son disciplinas, pues se requiere de un saber disciplinar para fundamentar una profesión (Becher y Parry, 2005). Como profesionales, los académicos se enfrentan a continuos problemas sin una solución preestablecida, por lo que muchas veces deben resolver diversas situaciones sobre la marcha, bajo presión, de la mejor forma posible. Esta autonomía se logra por medio de su saber disciplinar, que le permite recurrir a la teoría, los métodos, la experiencia, los conocimientos y la técnicas más pertinentes (Perrenoud, 2007).



El breve panorama anterior sirve de marco para el análisis de los siguientes apartados donde la información presentada hasta el momento se entrecruzará con

la perspectiva de los entrevistados y, por medio de sus relatos, pretendo construir una versión más personalizada sobre cómo los académicos construyen sus caminos dentro de la profesión académica. De esta manera, el lector encontrará un diálogo entre los datos vertidos en esta parte de la investigación y la manera en que los académicos los comprenden y asimilan. Los académicos han transitado por la ES no sólo como docentes, sino también como estudiantes (desde su primer ingreso como estudiantes universitarios hasta, si es el caso, cerca de su jubilación). Se puede decir que han pasado gran parte de su vida dentro del sistema y éste ha influido en la invención de su identidad, ¿pero en qué medida y cómo? Los relatos de los académicos ayudarán a comprender por qué los entrevistados encaminaron sus pasos hacia la academia, cuáles han sido los motivos que los han mantenido dentro del gremio y si piensan continuar dentro de la universidad o abandonarla.

Para establecer un marco común de análisis, he dividido los apartados en cuatro fases para entretener el pasado, el presente y el futuro de los académicos participantes en esta investigación. En la primera fase, ahondaré en las rutas seguidas por los académicos para elegir determinada profesión. En la segunda, rastrearé las rutas tomadas para insertarse dentro de la carrera académica. En la tercera, exploraré los motivos que los han hecho permanecer dentro de la academia y si han conjugado esta carrera con algún otro tipo de actividad laboral. Finalmente, otearé qué prevén para su futuro. Estas cuatro fases exploran retrospectivamente qué ha significado su paso por la academia en la construcción de su identidad.

Elegí un orden cronológico para la presentación del análisis de acuerdo con la fecha de creación de cada entidad educativa, por lo que iniciaré con la Facultad del Hábitat, entidad que en el 2012 festejó su cuarenta aniversario, y proseguiré con la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades.

5. 2. Académicos de la Facultad del Hábitat

La Unidad del Hábitat se instaura en 1977⁸⁴ con un objetivo muy claro: ofrecer carreras en torno del diseño para evitar la saturación del campo profesional de la arquitectura (Paláu, 2000). En ese año, se abren las carreras de Diseño de Interiores y del Paisaje, Diseño Gráfico, Edificación y Administración de Obras, y se continúa con Arquitectura, carrera ya impartida. Un año más tarde, Diseño de Interiores desaparece e inicia Diseño Industrial como un nuevo programa de estudios. A partir de entonces, la Unidad consolida estas carreras y, en la década de los noventa, se le otorga el carácter de Facultad y se convierte en lo que hoy se conoce como la Facultad del Hábitat (FH).

La apertura de carreras obedece al crecimiento de la matrícula y, debido al carácter innovador de la profesión de diseñador, la plantilla de profesores no se conformaba por diseñadores (Paláu, 2000); sino por otro tipo de profesionales que por su trayectoria en el campo del diseño y la ejecución podían cumplir con las demandas de estas nuevas carreras. En este sentido, el surgimiento y la consolidación de la Unidad del Hábitat se da en el periodo de expansión no regulada (Gil, 2004). En dicho periodo, más que hablar de profesión académica, se designa catedrático a quien ingresa a impartir clases en ES. En este periodo, la ES produjo alrededor de cuatro puestos diarios y una parte significativa de los académicos entrevistados inician, en primer lugar, sus estudios universitarios y, en segundo, su inserción como catedráticos.

Primera fase

Elección profesional

La elección profesional de los académicos de la Facultad del Hábitat entrevistados se vincula estrechamente con eventos de su niñez/adolescencia, específicamente

⁸⁴ La Unidad tuvo como antecedente la apertura de la carrera de Arquitectura en la Escuela de Ingeniería en 1972.

relacionados con el dibujo.⁸⁵ El dibujo se convierte en un eje que, durante la elección profesional, encamina los pasos de los entrevistados a la FH. Este eje se presenta en las tres díadas de la identidad, por lo que funge, dentro de las narraciones de los académicos, como una fuente de identidad sincrónica y diacrónica.

La afición por el dibujo aparece a temprana edad. Si bien sólo uno de los relatores menciona que en su familia había dibujantes, la mayoría desarrolla la afición por el dibujo de manera natural, como si se tratara de una habilidad consustancial a ellos, una destreza dada de antemano. Gustavo lo relata de la siguiente manera:

Me doy cuenta de que tengo cierta habilidad para dibujar en la secundaria. Tenía oportunidad de escoger algún taller. Me acuerdo que en primero de secundaria escogí dos: mecanografía y dibujo, casualmente ése era el único taller que se podía escoger doble [...] Había otros: mecánica, electricidad, algún otro que no recuerdo de qué era, tal vez algo de química. Me clavé hacia la mecanografía y el dibujo porque me gustaba dibujar [...] tenía cierta habilidad para dibujar, perspectivar, manejar tinta china, que no era tan fácil para alguien sin práctica. Tenía buena representación. De repente, me encargaban trabajos de otras materias y usaba albanene, le ponía color y con Prismacolor y alcohol lo difuminaba [...] Me gustaba hacer algo de pintura aunque no era muy hábil. También me ponía a dibujar cosas en hojas o acuareleaba, sin saber; compraba unos pinceles y colores pastel y empezaba a dibujar (1-2).

Gustavo menciona su gusto por el dibujo; pero sólo hasta secundaria se da cuenta de su habilidad. El taller de dibujo le ofrece la oportunidad –aunque el relato no lo revela– de comparar su desempeño con el de sus compañeros y, quizá, este cotejo le permite percatarse de su aptitud que, como la narración deja entrever, no había considerado como tal a pesar de su afición por el dibujo. Lo anterior implica que antes de llevar clases de dibujo él ya poseía cierta pericia en esta actividad perfeccionada con las clases.

⁸⁵ De los ocho entrevistados, siete posicionan el dibujo como una de las razones para estudiar en la FH.

Claudio también hace referencia a su capacidad de dibujar como una disposición natural con la que, sin poseer conocimiento alguno, tenía cierta tendencia y gusto.

CLAUDIO.—Me gustaba mucho dibujar. [Mi tía] me regalaba libros de dibujo y cosas así [...]

VANESSA.—Dibujabas bien.

CLAUDIO.—Yo creo. No sé.

VANESSA.—Sin tener conocimientos.

CLAUDIO.—No, para nada (1).

Como Gustavo, Claudio percibe su capacidad para el dibujo como un elemento previo a cualquier conocimiento, una disposición innata; pero, al contrario de Gustavo, Claudio no podía valorar esta tendencia: no sabía si era un buen dibujante en aquella época, cuando era apenas un niño. El fragmento de Claudio también muestra su disposición por el dibujo como algo connatural. Mientras en el fragmento de Gustavo el dibujo se encuentra entrelazado con el recuerdo de sus clases de dibujo, en el de Claudio se presenta como una actividad aislada, sólo fomentada por su tía cuyo papel, como se observa en el pasaje, se limita a proveer el material para los dibujos de Claudio. Gustavo pudo determinar su habilidad —como supongo— por medio del contraste: en la escuela, un espacio de socialización, los juicios de profesores y compañeros pudieron fungir como *espejo* para que Gustavo *se diera cuenta* de su capacidad para el dibujo. En cambio, el “Yo creo. No sé” de Claudio cuando le pregunto si dibujaba *bien* indica la ausencia de parámetros para saber si era capaz, quizá nadie se lo había dicho y posiblemente no tenía con quién comparar sus propias creaciones.

En general, los académicos de la FH presentan su afición por el dibujo como algo congénito, previo a cualquier ambiente socializador, anterior a cualquier aprendizaje. Quizá por esta razón, en dos narraciones existen ideas vinculadas con la parte genética. Una, la de Fabio, lo hace de manera explícita. Otra, la de Claudio, es más sugerente. Cuando le pregunto a Fabio si en su familia había algún dibujante, él contesta:

Sí, ya... Eso también lo he o lo hemos pensado si es por cuestiones genéticas, que quién sabe, también ése es otro rollo más subjetivo, más

complejo. Un tío mío, medio hermano de papá, trabajaba en unos estudios de dibujos animados [...] Nunca vi a este tío... Lo veía en otras reuniones familiares; pero nunca lo vi haciendo los dibujos. Ese tío paterno y otro tío materno eran muy buenos para el dibujo. [El tío paterno] tenía una colección de las caricaturas del otro tío. Me las enseñaba y yo me extasiaba viendo las caricaturas. Era algo que me llamaba la atención (1).

Mi pregunta trata de descubrir algún tipo de influencia de la familia en el gusto de Fabio por el dibujo. Fabio ataja con dos palabras la intención de hallar aspectos sociales en su afición: “Sí, ya” y vuelca mi cuestionamiento hacia sus propias suposiciones: su habilidad se fundamenta en aspectos congénitos. Para reforzar esta idea, Fabio ejemplifica con sus tíos. Si bien su tío materno le mostraba las caricaturas de su tío paterno, Fabio nunca lo vio dibujar (y el pasaje no indica que sí lo haya hecho con el tío materno).

Aunque el dibujo aparece en los relatos de los académicos de la FH como una *predisposición*, las posibilidades ofrecidas en su entorno la fortalecen. La familia es una de las fuentes proveedoras de recursos para que los relatores procuren su habilidad, ya sea por medio de la compra de papelería, la generación de ambientes propicios para la creatividad o la práctica de esta afición en clases *ex profeso*. Tanto las posibilidades interiores (la habilidad connatural) como las exteriores (materiales, clases, ambientes creativos) fungen como sustento a la aptitud poseída por los relatores; pero, finalmente, serán ellos quienes elijan cultivarla como una actividad paralela a sus estudios de educación básica y media superior. El dibujo posee un papel marginal dentro de la educación formal, una presencia mínima dentro de los programas de estudio previos a la educación superior. A pesar de esto, los académicos dibujan porque les gusta, lo que ofrece un cariz peculiar a esta actividad como tema trascendental dentro de la elección de carrera de los relatores: el dibujo no se refuerza dentro de ambientes escolarizados.

En relación con la díada singularidad/universalidad, el dibujo resulta un tema común durante la infancia o la adolescencia de los académicos y, posteriormente, se concatena con la elección profesional, pero también posee diferentes tonos vinculados con la singularidad de los relatores. El dibujo

singulariza a cada académico y adquiere diversas formas: pintura (Magda y Lucía), dibujo de motocicletas (Claudio), dibujo perspectivado y acuarela (Gustavo), dibujo de historietas (Fabio), dibujo de portadas de discos (Joel), ilustración de carteles (Mirna).

El dibujo se vuelve el tema común; pero cada académico *llegó* al dibujo de manera distinta y lo practicó de acuerdo con sus gustos y preferencias, es decir, según su manera única de subjetivar esta actividad. El dibujo se vuelve un tema trascendental porque, en diferentes grados y medidas, fungirá como guía para la elección de carrera. Por ejemplo, para Fabio las caricaturas fueron un tipo de dibujo que no sólo lo encaminó hacia arquitectura, sino que, cuando pudo cursar un posgrado, lo llevó a imaginar, como primera opción, una maestría en dibujos animados –aunque ésta no existía–.

Como tema universal, el dibujo se vincula al aspecto social de la identidad: el dibujo, de manera estereotipada, se encuentra fuertemente relacionado con la arquitectura. Como los académicos se perciben aptos para el dibujo ven natural o lógico ingresar a arquitectura. En algunos casos, los padres sugieren a los relatores acceder a esta carrera dada su habilidad. Esta *naturalidad* o esta *lógica* se desprenden del estereotipo creado en torno de la carrera de arquitectura.

Los estereotipos surgen de las inferencias y los significados derivados de la categorización social sobre un grupo de individuos que comparten ciertas características distintivas. El proceso de categorización economiza: obvia la necesidad de resignificar continuamente los grupos y permite hacer generalizaciones sobre sus cualidades y qué se espera de ellos (Contreras, Banaji y Mitchell, 2012). Las categorías organizan la forma en como los individuos interactúan con otros pertenecientes a variados grupos (Appiah, 2007), por lo que resulta común que los individuos clasifiquen en categorías a otros según la raza, el género, la nacionalidad, la edad, la profesión... Esta facilidad para categorizar,

carente de una revisión continua, inevitablemente lleva al esencialismo⁸⁶ de los estereotipos (Estrada, Oyarzún e Yzerbyt, 2007).

En el caso de los académicos de la FH, el estereotipo genera una simple ecuación: *quien sabe dibujar = puede estudiar arquitectura*. Por ejemplo, Mirna, cuando sopesa qué estudiar, relata: “Dije: ‘Entro a arquitectura a estudiar. Me gusta dibujar, creo que es lo que piden’” (10). Por su parte, Fabio lo cuenta de la siguiente manera: “No había otra carrera aquí en la universidad que estuviera más relacionada con el dibujo que arquitectura” (2). La profesión del arquitecto se vincula con saber dibujar, por lo menos en el imaginario de los recién egresados de bachillerato.⁸⁷ Se trata de un estereotipo construido alrededor del arquitecto, cuando, en la práctica, un aspirante a arquitecto no sólo requiere saber dibujar, sino, también, proyectar, tener un sentido estético y de la proporción y poseer cierta habilidad en cálculo.⁸⁸

Socialmente, en cierto segmento de la población –en este trabajo identificado como los recién egresados de preparatoria con preferencia por el

⁸⁶ La categorización siempre será la forma más económica y parcial de reducir las cualidades de los individuos. Taylor y Spencer (2004) ofrecen dos ejemplos magistrales. Los autores mencionan que, para la sociedad occidental, *árabes* se refiere a una categoría con atributos similares cuando, en realidad, comprende variedades de grupos étnicos. Lo mismo pasa con el término *aborígenes*, utilizado por los australianos blancos para nombrar a un grupo que, paradójicamente, aglutina cerca de 400 grupos diferenciados lingüística y culturalmente. Taylor y Spencer (2004) consideran que este tipo de clasificaciones esencializan, estigmatizan y promueven la discriminación, asimismo, lamentan que estos agrupamientos arbitrarios perduren en el tiempo, generación tras generación, como estereotipos.

⁸⁷ Gabriel, uno de los entrevistados de la CCSyH, también ingresó a arquitectura porque le gustaba dibujar; sin embargo, muy pronto se da cuenta de que esta habilidad no servirá de mucho para lograr progresar en la carrera: “Porque cuando empecé a estudiar... Ya te imaginarás, desde el primer semestre en arquitectura, llevas álgebra y cálculo y derivadas integrales y todo y me empezó a costar trabajo, mucho trabajo” (16).

⁸⁸ Por un lado, muchas universidades mexicanas no establecen como requisito de ingreso a la carrera de arquitectura saber dibujar, ya que esta habilidad puede desarrollarse dentro de los cursos del plan de estudios dedicados a este fin o en *studios* o talleres extracurriculares, por lo que los perfiles de ingreso sólo señalan frases alusivas como *disposición para*, *curiosidad por* o apelan a la *sensibilidad*. Lo anterior refleja que si bien el dominio del dibujo no es un requisito, sí lo es cierta predisposición a su desarrollo y perfeccionamiento. Por otro lado, el pensamiento matemático también se menciona en los perfiles de ingreso de la carrera de arquitectura; sin embargo, éste no funge como referente para el estereotipo sobre los arquitectos, mientras que el dibujo sí.

dibujo— *la* cualidad *esencial* del arquitecto estriba en saber dibujar. Esta imagen del arquitecto se basa en un estereotipo, y más que entenderse como una profesión donde el diseño, el cálculo, la composición, la comunicación, la abstracción y la estética se entrecruzan, se condensa simplemente en saber dibujar.

En algunos casos, el estereotipo sobre la carrera de arquitectura se actualiza tras un contacto cercano con la profesión en la práctica. Magda, por ejemplo, como sabía pintar, valora arquitectura como la primera opción de estudio y decide visitar a un tío, estudiante de arquitectura, para saber más sobre la carrera. Rápidamente, se da cuenta de que su habilidad no coincide con las cualidades de un arquitecto: “Tengo un tío que es arquitecto [...] Al verlo trabajar —él era estudiante todavía— dije: ‘No, arquitectura no es lo mío. Yo no soy una persona que se ponga a medir o que tenga la paciencia o la habilidad para los cálculos’” (6).

El estereotipo es una imagen predefinida, de la cual se extrae significado gracias al discurso socialmente construido a su alrededor. Se trata de una imagen esencializada porque sufre mínimos cambios a lo largo del tiempo y, generalmente, es compartida por individuos con poca interacción con los grupos estereotipados. A pesar de su fuerte inmovilidad en el discurso social, el estereotipo puede modificarse cuando se subjetiva, se actualiza y se resignifica.⁸⁹ Esto hizo Magda cuando visitó a su tío: se dio cuenta de que la arquitectura no sólo requiere del dibujo, sino de otras destrezas, como el cálculo, y cualidades, como la paciencia.

También hay otro tipo de estereotipo vinculado a la arquitectura: su prestigio profesional. Para finales de la década de los setenta, la carrera de arquitectura ya poseía un lugar dentro de las profesiones ampliamente

⁸⁹ Goffman (2008: 72) argumenta que cuando los individuos cultivan intercambios comunicativos más íntimos, el estereotipo retrocede y “gradualmente la simpatía, la comprensión y la evaluación realista de las cualidades personales ocupan su lugar”.

consolidadas y reconocidas socialmente.⁹⁰ En la sociedad, estudiar arquitectura se equipara a éxito profesional y laboral, pues se trata de una formación prestigiosa que ofrece la oportunidad, casi directa, de acceder a un buen empleo o iniciar un autoempleo satisfactoriamente.⁹¹ Este estereotipo se evidencia en el relato de Joel. Joel, al contrario de otros académicos, admitía su habilidad en el dibujo; pero no se guió según el estereotipo predominante: *sabe dibujar = puede estudiar arquitectura*.

VANESSA.—Tu padre te decía que estudiaras arquitectura, pero no te llamaba la atención.

JOEL.—No. Arquitectura no [...] Un amigo se mete a la Metropolitana en [la Ciudad de] México a diseño industrial. Cuando voy con él allá, me doy cuenta del perfil de diseño gráfico. Al año siguiente, en el '77, abren aquí en la Facultad —que en aquel tiempo se llamaba la Unidad del Hábitat— Arquitectura, Diseño Gráfico, una que se llamaba Diseño de Interiores y del Paisaje, y Edificación [y Administración de Obras]. Me meto. Hago mi examen de admisión. Entro. Hago un curso básico con todo mundo y decido meterme a diseño gráfico. Cuando se enteró mi padre, se disgustó muchísimo.

VANESSA.—Era una carrera nueva.

JOEL.—Totalmente nueva. La de prestigio era arquitectura [...] Cuando digo que me voy al Hábitat a arquitectura, dijo: “¡Claro!, ése es tu perfil”. Pero cuando decido diseño gráfico, sí se molestó en el sentido de que no sabíamos cuál podría ser el futuro, mientras que con arquitectura tal parece que estaba asegurado (3-4).

Diseño Gráfico, como nuevo programa de estudios, no posee aún ninguna expectativa social vinculada con el ambiente laboral y el futuro económico de sus egresados. Además, implica incertidumbre porque no ofrece un panorama preciso o, al menos, previsible. La sociedad ya ha construido alrededor del arquitecto

⁹⁰ En México, la amplia tradición de la arquitectura se remonta a la época colonial, cuando en la Academia de San Carlos se impartía como una de las tres nobles artes junto con pintura y escultura (Cantú, 2011).

⁹¹ Dubet y Martuccelli (1998), en su estudio sobre liceístas, identificaron este estereotipo profesional vinculado con el éxito futuro. Un liceísta que en sus estudios preparatorios se inclinara por los estudios literarios sabía de antemano que su elección le impediría el acceso a ciertas profesiones. De esta manera, los liceístas proyectan su futuro desde el liceo y prefieren cursar estudios con cierta seguridad futura.

ideas, expectativas, funciones; pero para el diseñador gráfico no hay ningún tipo de discurso definitorio. De hecho, como carrera nueva,⁹² sus egresados irán construyendo las cualidades, las funciones, los propósitos, las definiciones y las expectativas que la caracterizarán, esto es, la creación de una serie de ideas y posibilidades útiles para categorizar al grupo de profesionales de esta carrera.⁹³

Joel pone en duda la contraposición entre la seguridad laboral de arquitectura y la inseguridad de diseño gráfico: “con arquitectura tal parece que [el futuro] estaba asegurado”. Con *el tal parece*, Joel disiente del estereotipo de la arquitectura como carrera aseguradora de un porvenir. La apuesta de Joel por diseño gráfico, años más tarde, como académico, lo llevará a luchar constantemente por la búsqueda de un espacio propio de la profesión, alejada del *brazo protector* de la arquitectura.

Durante esta fase, la elección de carrera gira en torno de las dos diadas mencionadas. Su elección profesional se ancla en una de sus identidades sincrónicas, cuando eran niños/adolescentes y les gustaba dibujar, y la entrelazan con su identidad diacrónica: qué papel jugó el dibujo en esta decisión. Asimismo, su preferencia por esta actividad creativa se envuelve en el discurso social sobre la arquitectura, por lo que, desde diferentes rumbos, los académicos, convencionalmente, concatenarán el dibujo con la arquitectura y, específicamente, con su decisión de carrera, ya sea que opten por arquitectura o diseño.

⁹² El surgimiento de programas de estudio del diseño gráfico e industrial como tales comienza entre 1920 y 1930 (Margolin, 2010).

⁹³ Fabio relata esta ausencia de referentes sobre su profesión en el ámbito laboral: “Ahorita, mucha gente de [diseño gráfico] está trabajando en muchos lugares. Indirectamente, tiene trabajo por mí. ¿Por qué? Porque fui de la primera generación y empecé a tocar puertas en todos lados [...] En ese entonces, tú mismo tenías que ir a tocar las puertas y nadie quería darte la oportunidad porque no conocían la profesión. El campo estaba virgen. Muchas empresas no sabían qué hacía [un diseñador gráfico], no tenían por qué saberlo, no era su interés saberlo” (7-8). Seguramente, ahora la habilidad de dibujar lleva a los recién egresados bachilleres a sopesar licenciaturas como diseño gráfico o artes como opción.

Segunda fase

Inserción en la academia

Los académicos entrevistados se encuentran divididos entre los periodos de expansión no regulada y deshomologación (Gil, 2004); sin embargo, ahondaré en el primero porque los relatos de los académicos de la FH me permiten analizar este periodo desde varias perspectivas. Durante la expansión no regulada, la profesión académica aún no fungía como referente para los catedráticos experimentados ni para los noveles, más bien, había un apego profundo con su profesión, por lo que ingresar a la universidad sólo se convertía, para algunos, en un extra para complementar su sueldo.

Fabio, mientras era estudiante, lamenta esta situación pues para la incipiente carrera de Diseño Gráfico significó una ausencia de diseñadores gráficos en la planta docente. Las primeras generaciones de este programa de estudios cursaron sus estudios sin una plantilla docente experta en la profesión. La planta de profesores se constituía por abogados, administradores, pintores, arquitectos, escultores... Diseño Gráfico se trataba de una carrera nueva y había muy pocos egresados. Fabio relata:

Conclusión: terminé los estudios y nunca conocí a un diseñador gráfico. Los profesores que había de diseño gráfico eran de otras universidades. En ese entonces, al haber egresado de sus universidades, eran rápidamente absorbidos o se insertaban en el campo profesional, lo cual, económicamente, les convenía más porque no se iban a venir a San Luis Potosí a un lugar donde no tenían absolutamente nada, no tenían trabajo más que el académico, no tenían asegurado un trabajo profesional, por lo tanto, nunca se querían venir. Si se venían, cobraban mucho (5).

Este malestar lo comparten Joel y Claudio, quienes también criticaron fuertemente la falta de diseñadores gráficos durante sus estudios. Como miembros de las primeras generaciones de diseño gráfico, Fabio, Joel y Claudio fueron invitados a incorporarse a la planta docente, en algún caso, incluso antes de terminar sus estudios.

¿Pero qué significó que recién egresados comenzarán a dar clases en sus mismos programas de estudios? Hay dos perspectivas al respecto. Una muy poco

común la ofrece Joel, gracias a su singular trayectoria en la licenciatura. Joel aparece brevemente en el capítulo 3. Como recordará el lector, dejó sus estudios porque se encontraba desilusionado de la carrera y se fue a trabajar durante el *boom* petrolero. Al abandonar la licenciatura, pierde algunos años. Después de algunos periplos, Joel comienza a trabajar como *freelancer* y en una dependencia estatal y decide regresar a la carrera; pero se enfrenta a una situación bastante particular, nombrada como *incesto académico* por una de sus profesoras:

Los que estaban terminando [sus estudios] tienen que integrarse como profesores porque la demanda era muchísima. Cuando regreso, curso tercer semestre con Gustavo Rúa; cuarto, con Marco Higareda, arquitecto; quinto, con María Varela, que había sido mi compañera –¿sí me explico?–; sexto, con Rodrigo Orraca –¡*what!*– y luego Víctor Llano [...] Con Rodrigo Orraca tuve un problema que no me acuerdo qué me exigió y le dije: “¡Cálmate!” [...] No me agradó tanto que ellos me estuvieran diciendo qué hacer, cuando ni siquiera trabajaban. Yo ya estaba chambeando en [dependencia estatal] y hacía gráfica. Sí me sentía un poquito más adelante que ellos. Me costó mucho trabajo (11).

Los nombres mencionados por Joel se refieren a compañeros de su misma generación; pero como él abandonó algunos años sus estudios, repentinamente, se convierten en sus maestros. Joel no da crédito a esta situación, quizá no tanto porque se trate de sus compañeros, sino porque cualquiera podía convertirse en maestro universitario siempre y cuando hubiera estudiado una carrera. El ¡*what!* de Joel resulta revelador –y chusco–, como si dijera: “¿Cómo él puede ser maestro universitario?”; pero no sólo eso, “¿cómo puede enseñarme algo en lo que ni siquiera ha trabajado?” Este pasaje de Joel ilumina un contorno poco exhibido sobre este periodo de expansión no regulada: la visión de los alumnos sobre sus profesores sin experiencia docente y profesional.

En la FH, el periodo de expansión no sólo se caracteriza por la inserción de estudiantes recién graduados a la cátedra universitaria, sino por su aceptación a pesar de su trayectoria escolar. Varios de los entrevistados de esta entidad que ingresaron como académicos durante este periodo no ostentan una trayectoria escolar impecable, es decir, no hubo una selección rigurosa, sino la imperiosa

necesidad de cubrir espacios académicos faltantes debido al crecimiento abrupto de la matrícula. También es cierto que todos los entrevistados, cuando ingresaron a dar clases en la universidad, poseían experiencia previa, ya sea en su disciplina (*freelance*), en docencia o en ambas.

En el apartado 5. 1. coloqué una nota al pie donde Gil (2004) propone un diálogo virtual para mostrar cómo se daban las contrataciones en el periodo de expansión. De acuerdo con éste, las clases se ofrecían a los recién egresados; pero –algo ausente en el diálogo– es que también podrían haberse exigido, como lo muestra el relato de Joel: “Cuando salgo [...] el coordinador de la carrera, el arquitecto Pavón, mi asesor de tesis, inmediatamente me dice: ‘Te quedas a dar clase, mi rey, porque hace falta en Taller de Diseño’” (11). Si bien no se trataba de una exigencia perentoria, sí proviene de alguien con cierta ascendencia sobre el relator y su frase, evidentemente, no le ofrece opciones. Por supuesto, Joel puede elegir a pesar de que las posibilidades se cierran a una dicotomía.

La capacidad de elegir, incluida en la díada elección/posibilidad, también jugará un papel crucial en esta fase de inserción en la academia. A todos los académicos insertos como docentes durante el periodo de expansión se les da la posibilidad de incorporarse a la universidad como profesores en los últimos años de su carrera, recién egresados o poco tiempo después de haber egresado. Cuando les pregunté si habían, en algún momento de su licenciatura, contemplado la probabilidad de ingresar como docentes a la universidad, la respuesta es tajante: no. En general, la docencia no se les había ocurrido antes; pero cuando se las proponen no la desdeñan, al contrario, sopesan sus ventajas.

Justo en este momento decisivo, la díada continuidad/intermitencia de la identidad sirve a los académicos para concatenar eventos y ofrecer una versión coherente de por qué aceptaron las clases si nunca antes había cruzado por sus cabezas la docencia universitaria. En la *realidad*, aceptar las clases sin ningún antecedente previo de gusto por la docencia es un evento discontinuo, aislado, fragmentado; pero, narrativamente, los relatores tratan de concatenarlo con algún evento de su vida para darle sentido y continuidad a esa decisión, *material* relevante en la construcción de su identidad a partir de ahora. En el caso concreto

de un académico, la decisión de insertarse como docente universitario no posee ningún referente previo, por lo que integra este evento en su narración como un punto intermitente desde donde desprenderá su futuro dentro de la universidad.

La concatenación puede darse con eventos del pasado y del presente; mientras que la intermitencia siempre se proyecta en un tiempo futuro. En relación con la concatenación con el pasado, Joel y Gustavo vincularán su aceptación de las clases en la universidad con el hecho de que su padre y su madre, respectivamente, enseñaron. El padre de Joel fue docente universitario y la madre de Gustavo daba clases de manualidades en los colegios. Gustavo también recordará que durante sus estudios de educación básica les daba clases a sus compañeros.

Fabio, por su parte, concatena la decisión con su pasado y su futuro. Como durante sus estudios de licenciatura el relator lidió con profesores escasamente preparados y poco sensibles, Fabio acepta las clases como un reto: enseñar a los futuros diseñadores gráficos lo que a él no le enseñaron. Lucía, en cambio, relaciona su elección con su presente. Cuando le ofrecen clases en la universidad, la entrevistada atravesaba por un periodo económico complicado, así que un dinero extra no le vendría mal.

Claudio es el único académico que establece su decisión de aceptar las clases como un quiebre, un punto intermitente; sin embargo, éste le servirá de anclaje para construir una nueva faceta de su vida profesional. Él toma la posibilidad de ingresar a la academia para mantenerse actualizado en su disciplina, así que su inserción en la universidad será una manera de mantenerse al día y especializarse según los avances de su profesión.

Como los académicos no contemplaban dedicarse a la docencia, resalta que ninguno mencionó algún aspecto vinculado con el estatus del catedrático universitario. Gil (2004) menciona que, durante el periodo de expansión, los docentes que ingresaron aprovecharon la posibilidad y se vieron beneficiados por el estatus de ser catedráticos. Ninguno de los entrevistados de la FH hace siquiera una breve alusión al respecto. De hecho, sólo dos de ellos, después de más de veinte años de servicio, percibirán la universidad como un espacio donde se

desarrolla la profesión académica; el resto se jactará de su profesión inicial y a partir de ella construirán su definición como profesionales.

En síntesis, el periodo de expansión no regulada en la FH no sólo implica la contratación de recién egresados de las carreras para insertarse como catedráticos, sino otros eventos más locales y específicos que se pueden recuperar gracias a los relatos de los académicos. Entre estos eventos se encuentran:

i. La contratación no sólo de egresados, sino de alumnos que aún se encontraban en los últimos años de su carrera.

ii. La *presión* del personal universitario para que los recién egresados comenzaran a dar clases, debido a la necesidad de docentes por la ampliación de la matrícula.

Además, en el caso de los programas de estudios nuevos, también se da:

iii. La construcción de nuevas carreras sin una planta docente medianamente conformada con el perfil de egreso instituido en el programa de estudios.

iv. La inexistente selección de los egresados para convertirse en docentes universitarios, debido a la premura de este periodo de expansión. Alumnos con trayectorias irregulares podían convertirse en docentes universitarios, es decir, no sólo ingresaban alumnos con una trayectoria académica sobresaliente o, al menos, regular.

v. La promoción de la reproducción, pues algunos egresados comenzaron a dar clases sin ninguna experiencia en docencia y en su campo profesional. En este sentido, se reproduce el modelo previo donde los profesores no habían tenido experiencia profesional en la disciplina que enseñaban.

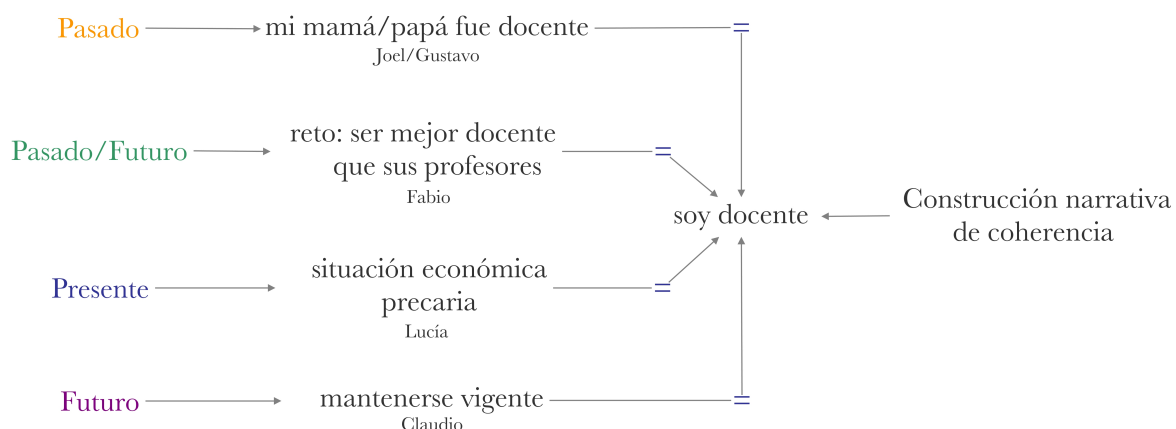
vi. El descontento de los alumnos con sus profesores porque carecen del perfil, los conocimientos y las habilidades establecidos en el programa de estudios.

Este último punto quizá sea el más significativo para que los académicos de la FH contratados por la universidad durante este periodo no consideren la docencia universitaria como “una ocupación muy prestigiosa” ni como “un enorme

salto” en su prestigio profesional (Gil, 2004: 57). Específicamente, en las carreras nuevas, como Diseño Gráfico, no había esta imagen: ¿qué prestigio podía tener alguien que pretendía enseñar una profesión desconocida, nunca antes ejercida? Además, el prestigio de las carreras de la FH no surgía de la universidad, sino del propio campo profesional fuera de la universidad e, incluso, de gente muy ducha en el ramo que, sin haber estudiado una carrera universitaria, había fincado un prestigio propio.⁹⁴ Claudio, quien pronto se jubilará, lo sintetiza así: “Me dedico al diseño y, tristemente, nunca alguien me ha dicho: ‘Oye, ¿tienes título?’ Es una profesión donde mucha gente se dedica de oficio, como los primeros que existieron y son buenos” (12).

Así como el periodo de expansión marcó una disrupción en el ámbito universitario, así también se revela este momento en los relatos de los académicos. Como mencioné, la repentina invitación y la decisión de ingresar a la universidad como personal docente fue un evento inesperado en la vida de los relatores, un evento desestabilizador de sus proyecciones y expectativas. Como ninguno había contemplado convertirse en catedrático, repentinamente, diseñan una estrategia narrativa para dar sentido a esta nueva faceta de su trayectoria profesional. Las estrategias son diversas, como apunté. Algunos *remueven* su pasado remoto, tan lejano que incluso enfocan a sus padres. Otro enlaza el pasado con el futuro y visualiza la oportunidad como un reto. Otra justifica su decisión con la situación precaria vivida en ese momento. Uno más no halla nada ni en su pasado ni en su presente para hilvanar esta irrupción, así que decide asignarle un sentido futuro. Todas estas estrategias pretenden otorgar coherencia a un evento inconexo. Socialmente, un fenómeno característico del periodo de expansión, personalmente, se subjetiva y los académicos le otorgan un sentido, una explicación causa-efecto, como se observa en el siguiente esquema.

⁹⁴ En una conversación informal mantenida con uno de los directivos de la FH, me enteré de que, desafortunadamente, en los últimos años, ya no se podía invitar a gente con una experiencia invaluable y con un portafolio amplio y reconocido social y profesionalmente a dar cursos porque las nuevas políticas universitarias exigen el título al personal académico. Así, artistas y diseñadores, aunque puedan ofrecer mejores aprendizajes a los alumnos que un egresado universitario, son excluidos de ámbitos académicos.



Esquema 5. Construcción narrativa de coherencia.

Aunque algunos académicos hacen alusión al contexto histórico de la universidad que en aquel momento necesitaba conformar una planta docente numerosa para cubrir los requerimientos de una matrícula creciente, ninguno de los académicos basó su decisión de ingresar a la academia en una razón eminentemente *social*, sino la entrelazó con eventos y reflexiones pertenecientes al componente personal de la identidad. Los académicos sí están conscientes de este fenómeno de expansión; pero la manera de *asir* este periodo en su biografía obedece a razones personales, singulares. Esta subjetivación desafía la explicación *el contexto requiere más catedráticos = soy docente*. Los académicos no se insertan en la universidad por una necesidad social que los *empuja* a tomar ese camino, tampoco porque perciban un ascenso social. Sus relatos indican que la aceptación de la propuesta de convertirse en docentes universitarios proviene de una razón personalísima, de ahí la necesidad de anclarla en algún momento biográfico, eje para interpretar y dar sentido a ese momento.

Tercera fase

Permanencia en la academia

Como se ha visto hasta el momento, los académicos de la FH, debido a su área de profesionalización y a su vinculación y prestigio laborales *fuera* de la universidad, construirán su identidad académica en un *siendo sin ser*. Como el lector recordará, el *siendo sin ser* me sirvió para explorar la diada singularidad/universalidad en el capítulo anterior. Este espacio ambiguo, servirá a los académicos de la FH para (re)crear una incipiente profesión académica.

Las preguntas claves en este subapartado son ¿qué hace permanecer a los académicos dentro de la academia? y ¿cómo reelaboran estas razones para dotarlas de significado en su propia vida? La primera pregunta, en el grupo de académicos entrevistados, resulta crucial porque, dentro de sus relatos, escasamente nombran el concepto *académico* y el término *academia* pasa casi completamente desapercibido. Asimismo, *académico* se vincula continuamente con algún aspecto negativo o eminentemente funcional, desprovisto de rasgos relevantes para la construcción identitaria de un individuo. Lo *académico* o la *academia* aparece en los relatos de los entrevistados vinculado a:

- Conceptos abstractos alejados de la disciplina.
- Aspecto relacionado con el autoritarismo.
- Escisión entre la profesión académica y la profesión disciplinaria.
- Desempeño escolar.
- Puesto, cargo, estructura u organismo.
- Elemento inseparable de lo administrativo.
- Criterios, requisitos que alguien debe cumplir.
- Grupo sin experiencia en el ámbito profesional.⁹⁵

⁹⁵ Como parte del anecdotario de la investigación, recuerdo un día, mientras esperaba en uno de los pasillos de la Facultad una entrevista, unos individuos –desconozco si eran docentes o directivos– discutían sobre un congreso próximo. El objetivo del evento consistía en mostrar a los alumnos cómo podían desarrollarse en el ámbito profesional por medio de la presentación de proyectos con cierto éxito o viabilidad dentro de la sociedad. En relación con el objetivo del congreso, no había problema, sino con los participantes. El que parecía llevar la batuta en la organización se encontraba en un aprieto: rechazaba la participación de quienes no ejercían

- Grupo más preocupado por rellenar carpetas que por sus alumnos.
- Grupo con las mejores compensaciones económicas.
- Grupo con años sabáticos y derecho a intercambios en otras universidades.
- Grupo politizado.
- Grupo individualista, encerrado en su cubículo sin vincularse con otros.
- Distinción entre académicos y profesores.

Pero no sólo lo académico o la academia se relaciona con algo negativo, también hay otras perspectivas, aunque menos numerosas.

- Grupo que puede *sacar adelante* a la Facultad.
- Grupo generador de proyectos de investigación y vinculación con otras entidades.
- Grupo donde se pueden compartir experiencias profesionales.
- Espacio de responsabilidad desde el cual se puede diseminar discursos positivos sobre la profesión.

Como se observa, hay visiones encontradas. Hay entrevistados radicales que sólo relacionan la academia con algo negativo; pero también hay entrevistados más mesurados que sopesan los aspectos positivos y los negativos. La pregunta central de este subapartado, a esta altura de la exposición, cobra otro cariz. ¿Por qué a pesar de los *males* de la academia, los entrevistados forjaron –forjan o han comenzado a forjar– una vida académica? En todos los casos, el aspecto económico resulta crucial. Algo característico de los académicos

profesionalmente fuera de la universidad porque qué proyecto valioso podrían exponer si carecían de experiencia en el ramo; pero no quería que se sintieran discriminados. Él temía que los profesores *dejados fuera* reclamaran. Esta charla casual de la que fui testigo devela las diferencias establecidas entre los mismos profesores de una institución. Por un lado, están aquellos que se han dedicado a la academia sin experiencia en su profesión inicial y, por otro, quienes no sólo dan clases, sino que enseñan a partir de los conocimientos adquiridos en el campo. Schön (1998, 2002), por ejemplo, durante sus investigaciones en las disciplinas como la arquitectura y el diseño, ha encontrado que, en el proceso de enseñanza aprendizaje de estas áreas del conocimiento, la problematización en el terreno de campo es *la* manera para generar aprendizajes significativos porque es la única vía de *reflexión en la acción*. Se trata de enseñar haciendo, un método propuesto a inicios del siglo XX por Kilpatrick (Kilpatrick, 1918). La postura del individuo organizador del congreso se resume en la sencilla –y elemental– pregunta: ¿Qué puede enseñar a un alumno un profesional en equis disciplina si nunca ha ejercido su profesión?

entrevistados de la FH es que, ya sea desde sus estudios de licenciatura o recién egresados, trabajaban en su profesión. Unos trabajaban como *freelancers*; otros, con despacho o con un negocio propio; otros más, en alguna dependencia de gobierno. Incluso, hay casos de entrevistados que compaginaban dos o tres de las opciones antes mencionadas. Para estos entrevistados, el ingreso a la FH como docentes se convierte en la posibilidad de recibir una compensación monetaria extraordinaria. El trabajo como docentes universitarios se convierte en una entrada económica asegurada que les da estabilidad y oportunidad de pasar *malas rachas* en su trabajo fuera de la universidad. Aunque la ganancia económica juega un papel central para mantener a los académicos dentro de la academia, en los relatos también aparecen otras razones, otros motivos.

La mayoría de los académicos entrevistados de la FH ingresaron como docentes universitarios en el periodo de expansión y, por ende, también han vivido el periodo de deshomologación. El resto fue estudiante durante el primer periodo y se sumó al personal académico durante el segundo. Los académicos contratados durante el periodo de expansión universitaria se caracterizan por su previa o paralela inserción también a su campo profesional.

El prestigio de las profesiones de estos académicos, como he enfatizado, provenía de ámbitos extrauniversitarios, por lo que su decisión de aceptar un trabajo como docentes universitarios surge de un *¿por qué no?* En otras palabras, a pesar de que no estaba dentro de sus planes convertirse en académicos, no observaban la docencia como algo descabellado, a pesar de que ninguno de ellos asimila este nuevo trabajo como uno prestigioso, por lo menos explícitamente. Los caminos de los académicos aglutinados en este grupo poseen dos vertientes: los académicos que consiguen un tiempo completo y los académicos que consiguen 40 horas clase (un *tiempo repleto*, diría Joel).

Académicos de tiempo completo

Dentro del relato de estos académicos, resalta una epifanía acumulada: después de combinar su trabajo dentro y fuera de la universidad, se dan cuenta de la imposibilidad de continuar *atendiendo a dos –o más– amos*. Fabio lo relata así:

Trabajé a la par en varias empresas, en varios despachos de diseño y también dando cursos de diseño en [institución gubernamental] y en la [Facultad]. Estuve trabajando en un despacho de diseño que conformé junto con otros amigos [...] Después, llegó un momento en el que tuve que optar... Me comprometía de manera plena en la academia o me metía al ejercicio profesional. Había pros y contras en ambas partes [...] Finalmente, cuando se dio la [disyuntiva] de allá afuera o aquí adentro, dije: “Vamos a meternos de lleno” [...] No fue cortar de lleno con el ejercicio profesional. Sigo ejerciendo, pero no en forma plena puesto que también estoy trabajando aquí. Simplemente, es la actitud que tomas respecto de esa responsabilidad. No puedes estar cien por ciento afuera y cien por ciento aquí. Tienes que dividirlo. Esa fue la decisión por la que opté (7-8).

Esta decisión implica dejar atrás muchas actividades vinculadas con su profesión en el mercado laboral. Los académicos perciben esta decisión como una nueva etapa que, irremisiblemente, los lleva a abandonar otros campos de su profesión. Al tratarse de una nueva etapa, los académicos hacen un *quiebre* con su pasado para adentrarse a la profesión académica.⁹⁶ Tomar esta decisión significa *meterse de lleno* al mundo académico. Esta epifanía acumulativa, propia de la biografía de los entrevistados, halla su correlato en el periodo de deshomologación, donde las exigencias para alcanzar un tiempo completo aumentan. Tomar esta decisión se enmarca en las necesidades del entorno e implica ceñirse a los requisitos establecidos por las nuevas políticas universitarias, por lo que los académicos estudiarán una maestría y un doctorado para lograr obtener un tiempo completo.

⁹⁶ Gustavo sintetiza la decisión de entrar a la academia así: “Empecé una nueva etapa de mi actividad profesional que ya no era ni el arquitecto que quería ser con una oficina [...] ni el arquitecto por mi cuenta construyendo ni en la burocracia institucional de [institución gubernamental]” (22).

Este grupo de académicos entró como profesor de algunos cursos o talleres, así que su actividad en la universidad se circunscribía a la docencia. Más tarde, pudieron acceder a puestos administrativos y, posteriormente, a un tiempo completo. Después de sus estudios de doctorado, *descubrieron* la investigación como un sustento de su propia profesión. Dentro de este escalamiento profesional, la investigación fue lo último *encontrado*, por eso uno de los entrevistados, con más de treinta años dentro de la academia, se refiere a esta actividad sustantiva de la universidad moderna como su *juguete nuevo*.

¿Por qué este grupo ha permanecido en la academia? Porque ésta les ha ofrecido un espacio de *evolución profesional* que les ha permitido ascender y hallar nuevos retos. Se trata de académicos que, de una manera u otra, se han movido al compás de los requisitos universitarios. ¿Cómo han permanecido? El proceso por el que han logrado seguir dentro de la universidad los ha despojado del sentido profesional hallado en otro momento en sus identidades sincrónicas. Este grupo comenzó su itinerario docente asignándole un papel preponderante a su profesión. Más tarde, estos académicos le apostaron a la academia; pero *relegaron* su profesión inicial cuando las exigencias de la universidad se vuelven incompatibles con los tiempos y objetivos de su profesión. La transición se evidencia, incluso, en sus autodefiniciones. Fabio, por caso, relata la transformación de significados y concepciones de sus profesiones, la académica y la de diseño. Cuando le pregunto si él se considera diseñador gráfico, responde:

No. No es un estado en el que se está, sino una situación que se está buscando [...] eso no es nada más decir: “Ya lo soy”, sino es un estado que se ha de buscar todos los días para ver si es cierto que haces lo que se supone debes hacer [...] Eso, a mi juicio, es muy difícil. No es nada más: “Yo ya soy. ¡Qué padre!” [...] Es cierto, hubo un reconocimiento – entre comillas– de que tenía la capacidad [para el diseño]; pero no por ello quiere decir que ya... [...] El que yo ya sea diseñador gráfico, no, tampoco. Incluso, como que ya no me gusta mi profesión. Ya no me gusta mi profesión. Tiene muchas cosas que no me gustan. La informalidad. Mi interés por racionalizar los sustentos teóricos que permitan evidenciar y demostrar posteriormente un hecho no están bien fundamentados en la profesión [...] a nivel mundial [fuera de la universidad]. Tal vez, mi forma

de pensar cuando yo enseño genere incomodidad en muchas personas porque piensan que el diseño no tiene por qué ser así. La dificultad de mi profesión es que es una profesión que —¿cuál es la palabra?—... No es arte ni es ciencia, es las dos cosas. Se sintetizaría con que no es arte ni es ciencia. ¿Qué es el diseño? A veces, para sustentar la formación y la justificación teórica del diseño, se apela al arte: “Así lo sentí, por eso se ve bonito y así tiene que ser”. Hoy enseñan eso, con principios de la moda, y no es cierto. ¿Por qué? Porque cuesta más trabajo racionalizar, reflexionar y hacer un buen planteamiento teórico que evidencie cómo algo [un mensaje] se comunica mejor. Bajo el esquema de que el sustento teórico y el sustento práctico no son compatibles [...] simplemente se evalúa: “¡Ay, qué bonito!” Te va desilusionando; sin embargo, lo que sí me gusta es la investigación del diseño [que] tiene un sustento, un conocimiento, un planteamiento de leyes naturales [...] Realmente no, a mí no... [breve silencio] pero no sé qué ser. No sé qué ser porque quizá no sepa hacer otra cosa (25-27).

El proceso de transición, como se percibe en este pasaje de Fabio, resulta un proceso incierto —y doloroso—. El fragmento revela las identidades sincrónicas del relator. Si bien inicia con el razonamiento de que ser diseñador no es un estado, sino una búsqueda, conforme avanza su narración se entrecruzan ideas provenientes de su identidad sincrónica actual, como académico dedicado a la investigación del diseño, y otras identidades sincrónicas pasadas. Los juicios emitidos sobre los diseñadores que no fundamentan teóricamente su práctica son valoraciones que Fabio, desde su identidad diacrónica, se hace a sí mismo: juzga lo que él fue algún día, un diseñador a secas. El entrecruzamiento de las profesiones de diseñador y académico origina la indeterminación: “pero no sé qué ser”.

En el fragmento, dos visiones enfocan la misma profesión: la visión del diseñador y la del investigador del diseño. Son visiones distintas y contrapuestas: “no es arte ni es ciencia”; pero el diseñador se decanta más por el arte y el investigador por la ciencia. Al ceñirse a los requisitos de la universidad, Fabio comienza a construir su propia profesión académica e, implícitamente, su profesión como diseñador comienza a perder terreno dentro de la (re)creación identitaria del relator. Se trata de una lucha donde ninguna profesión *puede*

vencer: “No sé qué ser porque quizá no sepa hacer otra cosa”. Para ser académicos en el área del diseño, Fabio ha de recurrir a su experiencia como diseñador, de lo contrario, ¿qué le puede enseñar a un alumno de diseño gráfico alguien que sólo investiga el diseño y nunca ha diseñado?

La permanencia en la academia de este grupo de académicos se vincula con el aspecto *siendo sin ser*, propio de su construcción identitaria. En realidad, no son ni académicos ni diseñadores, ni académicos ni arquitectos. Sincrónicamente, respectivamente, fueron diseñadores y arquitectos porque ejercieron su profesión; en el presente, son académicos. Diacrónicamente, su identidad se *hibridiza*: ni lo uno ni lo otro, sino una síntesis de ambas profesiones en una continua e iterativa redefinición.

Académicos de 40 horas

Este grupo de académicos, al contrario del anterior, no tuvo la posibilidad de escalar académicamente. Se trata de un grupo que sólo logro conseguir 40 horas sin la posibilidad de que éstas se convirtieran en un tiempo completo. Estos académicos se dedican exclusivamente a la docencia y, también, han fungido cargos administrativos para descargar un poco su tiempo frente a grupo. A pesar de que en algún momento de sus vidas también decidieron *entrar de lleno* a la academia, sobre todo en el periodo de deshomologación, su historia personal marcó un rumbo distinto para ellos.

En este grupo de académicos, la diada elección/posibilidad de la identidad me sirve para profundizar mejor en las razones que los llevaron a permanecer dentro de la academia. Los entrevistados, a pesar de tratar de *moverse al son* marcado por las nuevas políticas de la modernización universitaria, no lograron obtener un título de posgrado, lo que los dejaba sin ninguna posibilidad de conseguir un tiempo completo.

Estos académicos, entonces, se enfocan en sus labores de docencia y continúan, en momentos, con trabajos *freelance* o con algún negocio propio. La docencia les sirve de eje común para construir su narrativa dentro de la

universidad; pero no sólo la docencia: su experiencia en el ámbito profesional proveerá todo el *material* para ser docentes. De esta suerte, se dará una especie de fusión entre lo extrauniversitario y lo intrauniversitario. Habrá una retroalimentación entre dos identidades sincrónicas de los académicos: por una parte, la de diseñador; por otra, la de docente universitario.

Este tipo de profesionales se mueve en *el tercer espacio*, entre las esferas profesional y académica: poseen una afiliación tanto dentro de la academia como fuera de ella, en comunidades profesionales donde desarrollan mayormente su trabajo. Este tipo de profesionales no *encaja* en la estructura académica (Whitchurch, 2013), por lo que su ascensión se encuentra limitada.

Estos académicos también eligieron permanecer en la universidad por las garantías laborales; pero las posibilidades de crecimiento se cierran para ellos. Esta imposibilidad será una sombra que los acompañará hasta el momento de la entrevista. Para estos académicos, el espacio institucional se divide entre quienes tienen un tiempo completo y quienes tienen un contrato por 40 horas. No se trata sólo de una dicotomía entre docencia e investigación, sino una escisión más profunda con diferentes visos. Así, el personal académico de la FH se encuentra dividido entre:

a. Quienes tuvieron la posibilidad de acceder a un posgrado y quienes tuvieron la misma posibilidad pero, por variadas razones, no fueron admitidos o no quisieron titularse.

b. Quienes luchan por una profesionalización de la profesión (diseño o arquitectura) y quienes luchan por una profesionalización de la profesión académica.

c. Quienes entienden el mercado laboral que enfrentarán los egresados y quienes jamás han competido en ese mercado o lo hicieron hace muchos años.

d. Quienes tienen un interés genuino por el proceso de aprendizaje de los alumnos y quienes sólo cumplen requisitos académicos.

e. Quienes obtuvieron un tiempo completo por *palancas* y quienes carecen de contactos para obtener uno.

Todos estos matices dan de qué hablar en relación con lo que, en los relatos de los académicos, generan las nuevas políticas universitarias. No se trata de un panorama propiciador del crecimiento académico ni del aprendizaje ni del trabajo cooperativo ni, mucho menos, de la solidaridad y de la ayuda mutua. A pesar de estas desavenencias, los puntos b y c ofrecen una perspectiva más puntual sobre qué pasa en el interior de la universidad, específicamente en la FH.

Como señalé en el primer apartado de este capítulo, la modernización de la universidad acarreó una escisión entre docencia e investigación y le ha dado mayor preponderancia a ésta en detrimento de aquélla (Land, 2008); sin embargo, para los entrevistados de la FH no se trata sólo de la distinción entre docencia e investigación, sino de la ruptura, en el plano profesional, entre lo que se es y lo que la universidad requiere que se sea. En las líneas siguientes, explico con mayor detenimiento.

La universidad se encuentra en una etapa de profesionalización de la profesión académica y el mecanismo utilizado para este propósito ha sido la suma (promoción, creación) de investigadores (Barona, 2006). Éstos se convierten en una *élite universitaria*, de la cual *emanan* los conocimientos teóricos y metodológicos de las profesiones. Así, el que sólo practica su profesión –y no forma parte de la academia– sólo *maquila* el conocimiento surgido de esta *élite* (Schön, 1998, 2002). En el caso de la FH, esta incipiente *élite* ha *relegado* su profesión inicial para dedicarse a la academia. En esta transición, se ha despojado de saberes propios de la profesión para adquirir competencias propias del investigador. En otras palabras, ha dejado atrás el ámbito laboral propio de su profesión inicial y ha ingresado a un ámbito que no produce productos ni servicios, sino conocimiento.

En esta transición, el individuo deja de ser arquitecto o diseñador⁹⁷ para convertirse en académico. Quienes estudiaron diseño o arquitectura egresaron

⁹⁷ En lo que resta del trabajo, utilizaré diseñadores en el sentido que les asigna Buchanan (2001): profesionales que conciben, planean y realizan productos para el logro de objetivos, grupales o individuales, de los seres humanos. El contexto le indicará al lector que me refiero tanto a los diseñadores gráficos e industriales como a los arquitectos.

–deseablemente– con las competencias indispensables para insertarse en un mercado laboral donde producen básicamente diseño, proyectan muebles/ inmuebles u ofrecen un servicio. Cuando este diseñador o arquitecto opta por la carrera académica, debido a los requisitos establecidos por la universidad para su permanencia y desarrollo, deben de realizar investigación: investigación del diseño. Así, el que otrora fuera diseñador debe convertirse en investigador. Ambas profesiones persiguen objetivos distintos y los conocimientos y las habilidades puestas en marcha son disímiles.

Entonces, no sólo se crea una escisión entre la docencia y la investigación, sino entre las dos profesiones, una enfocada al mercado laboral y otra al mercado académico, del cual, respectivamente, obtienen sus ingresos y prestigio. La división no sólo se encierra dentro de la universidad, sino también impacta la labor del diseñador en el ámbito social/profesional.

En el caso concreto de la FH, esta separación resulta nociva porque no puede haber investigación del diseño sin diseñadores, pues la investigación del diseño indaga cómo los diseñadores trabajan, piensan y ejecutan el diseño (Bayazit, 2004). Asimismo, esta investigación puede ofrecer al diseñador vías para la vinculación de sus productos con su contexto social y, por tanto, visualizar futuros posibles para el desarrollo de productos y servicios acordes con la vida social de los usuarios (Postma, Lauche, Stappers, 2012).

Las nuevas reformas universitarias han significado para la FH un quiebre entre teoría y práctica y pareciera que *echan en saco roto* que en el caso específico de estas profesiones, antes del investigador, el diseñador y el arquitecto, como profesionales de su disciplina, cimentaron los saberes propios del área. La construcción identitaria de los académicos de la FH, dentro del ámbito universitario, proviene de *fuentes* contrapuestas y desde esta contradicción cada académico resignifica el papel de su profesión –académica, disciplinaria o ambas– dentro de su identidad diacrónica.

Cuarta fase

Planes a futuro

Para adentrarme en los planes a futuro de los académicos de la FH, divido a los entrevistados en dos grupos: los que se incorporaron al personal académico durante el periodo de expansión, con más de veinte años laborando en la universidad, y aquéllos contratados en el periodo de deshomologación, con menos de diez años dentro de la carrera académica.

Académicos contratados en el periodo de expansión no regulada

Dentro de este grupo, se distinguen dos claras tendencias provenientes de la diferencia entre los académicos de tiempo completo y los contratados con 40 horas. Ambos grupos tienen rutas muy bien definidas. Por un lado, los entrevistados con un tiempo completo piensan permanecer en la universidad indefinidamente para realizar investigación, una de las actividades recientemente descubiertas gracias a sus estudios de doctorado. Por otro, los contratados por 40 horas tienen una certeza: cumplir con sus años de servicio y jubilarse. Tras la jubilación, algunos continuarán con la docencia en universidades privadas, donde los han invitado a laborar y los han acogido mejor que en sus propias instituciones; otros echarán a andar un negocio vinculado con su profesión y otros más apoyarán a sus hijos a iniciar alguna empresa, ya sea del ramo de la construcción o de la educación.

Sobre estas decisiones no hay nada sorprendente: se quedan dentro de la universidad quienes se han ceñido a los requisitos que ésta ha estipulado a lo largo de los últimos años, pues, además de desarrollarse en una nueva área que los ha cautivado —la investigación— seguirán recibiendo los beneficios económicos que perderían si decidieran jubilarse. Por su parte, los que no tienen opción ni de investigar ni de recibir bonos económicos sí contemplan la jubilación como una nueva etapa de sus vidas, una que deja atrás la universidad (pública) y donde ellos podrán continuar con sus propios planes.

Académicos contratados en el periodo de deshomologación

Los académicos contratados durante este periodo se encuentran menos cercanos a su periodo de jubilación, por lo que sus planes incluyen su paso por la universidad como académicos. En el capítulo 4, expuse el caso de Mirna. Ella ejemplifica, de alguna manera, los planes de este grupo de académicos. Como recordará el lector, Mirna se encontraba en medio de la construcción de un proyecto personal que *embonara* elementos de su biografía y las normativas de la ES. Sus planes se centraban en no *abandonar* su experiencia previa profesional, sino integrarla en la nueva etapa de su vida como académica.

Este grupo percibe la universidad como un espacio de construcción identitaria sólo por medio de la *combinación* de otros aspectos de su vida que los acompañó durante su niñez. Mario también pertenece a este grupo y, como anoté en el capítulo anterior, él tenía contemplado seguir en la universidad y, a la par, iniciar un negocio personal vinculado con su área profesional. Magda también se ubica dentro de este grupo. Ella, por ejemplo, tiene muy claro que conjugará su experiencia profesional adquirida fuera de la universidad con su labor dentro de la universidad. Los que se encuentran en este grupo son académicos noveles y sus planes a futuro pretenden unir lo que los académicos contratados en el periodo de expansión escindieron: su labor profesional de su labor académica.

Según las exigencias de la universidad moderna, quizá, estos planes se verán desestabilizados, por lo menos eso ocurrió con el grupo de académicos antecesor. Ese grupo no pudo mantener *atado* lo extra y lo intrauniversitario: o la profesión disciplinaria o la profesión académica. Este grupo de académicos contratados en el periodo de deshomologación sabe que para ascender académicamente han de acceder a un doctorado, que –como cualquier aspirante a doctor o doctor sabrá– demanda tiempo y dedicación, muchas veces incompatibles con otro tipo de trabajo. Por ahora, como parte de su identidad sincrónica y desde una retrospectiva que valora los caminos tomados hacia la academia (identidad diacrónica) contemplan en sus planes a futuro permanecer en la universidad según sus prioridades, gustos e intereses.

5. 3. Académicos de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades

La Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades (CCSyH) tiene sus antecedentes en la Facultad de Humanidades de la UASLP, entidad educativa que dejó de ofrecer sus carreras en 1961. Desde entonces, el estudio de la ciencias sociales y las humanidades no figuró dentro de la oferta educativa de la UASLP; sin embargo, en la década de los noventa comenzó un proyecto cuyo objetivo consistía en retomar la enseñanza de estas disciplinas a nivel universitario. Tras el esfuerzo conjunto de un grupo de académicos, en 2002 se aprueba dicho proyecto y se crea la CCSyH.

La CCSyH, como proyecto y como institución, se originó en el periodo de deshomologación (Gil, 2004), por lo que todos los académicos que actualmente laboran en esta entidad educativa ingresaron en este mismo periodo: la mayoría de ellos ha participado en una convocatoria para obtener una plaza de profesor investigador de tiempo completo. No podía ser de otra manera, puesto que la visión de la CCSyH implica “contar con una planta docente, organizada en cuerpos académicos consolidados, con la más alta habilitación académica, acreditada y de perfil internacional, que realiza tareas docentes, tutoría, investigación y gestión académica para formar integralmente a sus alumnos” (UASLP, s. f).

Esta visión se fundamenta en los cuerpos académicos, las actividades y las cualidades establecidas para un profesor con Perfil Deseable de acuerdo con el Promep. Entre otras cosas, el profesor debe poseer, preferentemente, el grado de doctor o, mínimamente, un grado mayor al de los programas educativos que imparte. Asimismo, debe cumplir con actividades de docencia, tutoría y gestión académica, así como otras vinculadas a la generación de conocimiento. Debido a esta visión de la CCSyH, el personal de tiempo completo con contrato de profesor investigador posee un doctorado⁹⁸ y, por ende, experiencia en investigación. Los

⁹⁸ A excepción de una de las entrevistadas, quien al momento de la entrevista se encontraba cursando su doctorado en el extranjero.

profesores contratados por asignatura poseen una maestría y muchos de ellos se encuentran en las fases finales de su doctorado.

La mayoría de los académicos participantes en esta investigación poseen un doctorado y el resto tiene estudios de doctorado o, dentro de sus planes a corto plazo, se encuentra ingresar a uno. Todos los académicos de esta entidad, ya sean de tiempo completo o de asignatura, conocen las *reglas del juego*. Al contrario de los académicos de la FH, estos académicos no han transitado dentro de la misma entidad educativa por el periodo de expansión y el de deshomologación; llegaron a la CCSyH por medio de una convocatoria; pasaron por un proceso de selección, una competencia con otros candidatos, y obtuvieron una plaza por sus méritos académicos.

En el caso de los profesores de asignatura, saben que sus estudios de doctorado no les garantizan nada, mucho menos en una institución que no tomará en cuenta el tiempo dedicado a las asignaturas, sino los grados académicos obtenidos y su experiencia en investigación. Estos académicos se encuentran construyendo un *currículum vitae* útil para un futuro próximo dentro de la misma institución a la que desean pertenecer.

Primera fase

Elección profesional

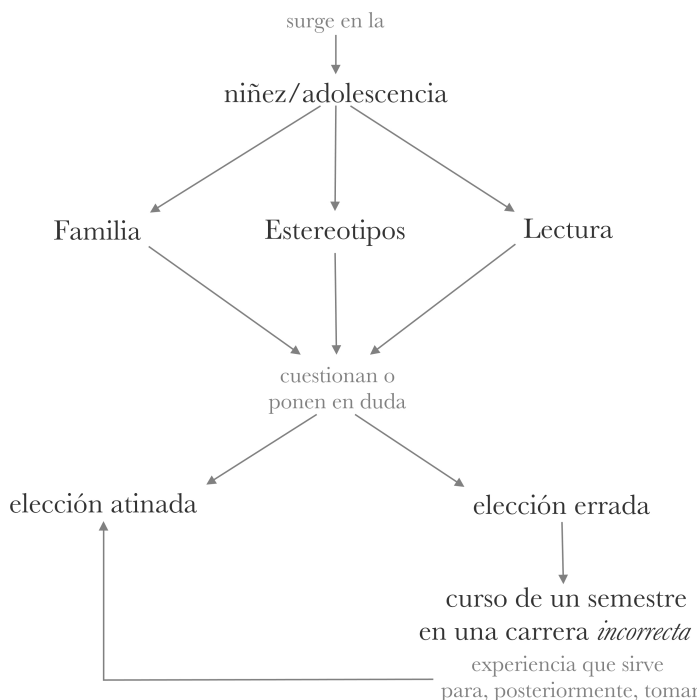
En capítulos anteriores, he presentado algunos de los relatos de los académicos de la CCSyH y cómo sus identidades sincrónica y diacrónica se han entrelazado para elegir determinada carrera. En este apartado, ahondaré en cómo los académicos de esta entidad decidieron estudiar cierta disciplina en el marco de una ES en crecimiento con varias opciones de estudio.

Itinerario de elección de carrera

Tras releer los relatos de los académicos, surgió un itinerario característico, con una serie de puntos coincidentes. El itinerario comienza en la niñez o temprana adolescencia y posee fuertes influencias de círculos cercanos, como la familia; de

círculos más amplios, como diversos medios de comunicación (el radio, la televisión, el periódico, los libros...); de discursos diseminados en la sociedad en torno de las profesiones, y de la subjetivación de las cualidades y aficiones de cada académico. A continuación, presento un esquema del itinerario.

Itinerario de elección de carrera



Esquema 6. Itinerario de elección profesional.

El itinerario de elección de carrera surgió de la revisión de la estructura del relato, es decir, de distinguir cómo los académicos construían narrativamente el proceso para elegir una carrera. Durante su niñez o temprana adolescencia, los académicos definen qué les gustaría ser,⁹⁹ de tal suerte que, desde el inicio de su narración hasta el momento de elección de una carrera, diseminan frases, anécdotas y aseveraciones sobre lo que querían ser. Su decisión surge de

⁹⁹ Como el lector percibirá, el relato de David, analizado en el apartado 4. 2., escapa de este itinerario, pues David, de acuerdo con su narración, en ningún momento previo a la elección de su carrera definió o generó alguna idea sobre *querer ser algo*.

diferentes fuentes, algunas de ellas integradas en el relato como marcas referenciales. Las fuentes más claras son tres: la familia, los estereotipos y la lectura. Enseguida reviso con mayor profundidad cada una. A pesar de que las presento separadas, dentro de los relatos se interrelacionan y retroalimentan.

Familia

La tradición familiar, por una parte, y las expectativas familiares, por otro, funcionan como referentes para la elección profesional. Asimismo, la presencia de hermanos mayores llevará a los académicos a reproducir las decisiones de éstos en su futuro profesional. Enseguida, expongo con mayor detalle estas tres influencias.

a. Tradición familiar. Los antecedentes profesionales de los padres o abuelos establecen una especie de alineamiento de los descendientes en relación con su profesión, sobre todo en aquellas carreras con un amplio prestigio dentro de la sociedad, como la abogacía o la medicina, por ejemplo. Así, dentro de esta tradición, si el padre es ingeniero, se espera que el hijo también lo sea. Moisés explica este proceso durante su entrevista.

VANESSA.—Te voy a pedir que me introduzcas a tu primer recuerdo relacionado con alguna profesión. ¿De niño, qué te hubiera gustado ser?

MOISÉS.—Ingeniero [...] Mi papá es ingeniero civil [...] Mi mamá es licenciada en química farmacéutica; no ejerció porque se casó con mi papá y, aún así, desde chiquitos, nos han inculcado el hábito por la lectura, por el trabajo escolar y por desarrollar siempre proyectos vinculados —según ellos— con la parte numérica, enfocados en la ingeniería o enfocados en la parte de enfermería o en la parte de la química [...] Cuando eres niño, el único referente que tienes, laboralmente hablando, es el papá. Así como con los profesores, los papás son profesores, los hijos son profesores y los nietos ya van a ser profesores, por ende, la tradición de ingeniero tendría que ser la misma, esa misma tradición: desde el papá, el hermano mayor, el menor, etcétera. Mi papá es el único letrado de su familia, entonces, para él era importante que los hijos siguieran los mismos pasos (1-2).

En el relato de Moisés, se percibe la fuerte influencia jugada por la familia en las elecciones profesionales. De manera explícita, no sólo se espera que los hijos *sigan los mismos pasos* del progenitor, sino, de manera implícita, las

actividades y los juegos provistas por los padres de Moisés se vinculaban con el aspecto matemático, un elemento crucial para cualquier ingeniero. Dentro de la familia, se gesta un discurso de carácter profesional tanto verbal como por medio de la promoción de ciertas habilidades.

b. Expectativas familiares. Otra influencia de la familia proviene de las expectativas que ésta tiene en relación con su hijo. En algunas ocasiones, las expectativas atienden más los gustos de los progenitores que las aptitudes de los hijos. En el caso de Diego, su madre le insistía estudiar medicina porque ella no pudo cursarla. El relator concluye así la idea de su madre: “[...] lo que a veces pasa: los hijos se vuelven la vía de solución de las frustraciones de los padres. En mi caso, afortunadamente, no le tomé la palabra; pero sí estaba ese señalamiento constante: ‘Ésta podría ser una ruta’” (9).

En el caso de Alexa, las expectativas de su familia surgen de las cualidades de la relatora, por lo que su madre, desde que Alexa era pequeña, le pronostica una carrera en comunicación.

Mi mamá me decía: “Como que yo te veo cara de licenciada en ciencias de la comunicación”. Yo ni sabía que eso existía. Eso se convirtió en “yo soy buena para ciencias de la comunicación”. Mi mamá me empezó a decir que tenía que ver con el teatro, con platicar, con cámaras, con producir y crear. A mí, eso siempre me ha gustado mucho. Crecí con eso (16).

Cuando Alexa ha de decidir qué estudiar, se decanta por ciencias de la comunicación, en parte, por esta temprana influencia de su madre y, en parte, porque, tras cursar su bachillerato en ciencias sociales, se dio cuenta de que otras disciplinas como la psicología o la contabilidad no *eran lo suyo*. Al ingresar a ciencias de la comunicación, Alexa se enfrenta a una carrera que no era como se la había imaginado –o como se la había *pintado* su madre: “[La carrera] se enfocaban mucho a lo que eran los aparatos, cargar cámaras, hacer videos... Eso no me gustaba. Finalmente, lo que a mí me gustaba era salir al frente, no tras bambalinas. Me empecé a dar cuenta de que lo técnico no era lo mío” (17).

Esta influencia de las expectativas de la familia sobre los hijos, vinculada con la díada elección/posibilidad de la identidad, resalta, por una parte, las

posibilidades sopesadas por la familia sobre el futuro profesional de los relatores y, por otra, la elección de los académicos. Diego, al contrario de Alexa, no se decanta por las sugerencias de la madre. Cuando le pregunto qué lo llevó a ignorarlas, el relator vacila.

VANESSA.—¿Cómo fue que tú decidiste: “No quiero ser ni médico ni esto ni otro”, o sea, qué te llevó a decir: “No”?

DIEGO.—(Silencio prolongado) Eh... eso sí es muy difícil de responder. Yo creo que es una especie de tabla de salvación interna que a veces uno tiene (silencio). Sí, es una pregunta que difícilmente podría yo responder porque, de acuerdo con lo que te estoy presentando como contexto, lo más fácil era eso: haber tomado la palabra de mis padres para complacer sus deseos o sus necesidades; pero sí, yo, francamente, no veo... no veo o no racionalizo una respuesta para haber dicho: “No”. Eh, supongo que era una convicción interna que no sé de dónde me venía [...] Creo que era algo que no me interesaba (silencio prolongado). No, realmente no lo sé. Esta parte sí me resulta un poco oscura (silencio). Es para medítármelo un rato: qué pasó en ese momento para no haber escuchado la voz de mis padres. A lo mejor, era simplemente un fenómeno de rebeldía... o, a lo mejor, hasta de salud mental: “No voy a hacer lo que ellos están indicando porque yo tengo que irme hacia otro lado”. No lo sé (11).

Diego alude dos veces a la palabra *interna* para acompañar los términos salvación y convicción. Los padres ejercen cierta presión sobre las posibilidades; pero Diego elige, por medio de sus recursos subjetivos —definidos como internos por él mismo— desoír a su padres. Salta a la vista el carácter *espontáneo* de su decisión: “No sé de dónde me venía”, “esa parte me resulta un poco oscura”. Por medio de sus recursos subjetivos, Diego esquiva la ruta sugerida por los padres.

Alexa, por su parte, se siente muy cómoda con la predicción de su madre, tanto que crece con esa idea sin descartarla en ningún momento previo a la elección de su carrera. Alexa elige la posibilidad planteada por su madre; pero, sólo hasta su ingreso a la carrera de comunicación, la relatora encarará una *realidad* distinta de aquella provista tiempo atrás. Alexa se percató de que, a lo largo de los años, había elegido no una carrera, sino una idea grata y cautivadora. Esta idea se vincula con los estereotipos en torno de las profesiones, tema sobre el que profundizaré más adelante.

c. Reproducción. La presencia de hermanos mayores con estudios superiores también fungirá como una guía para la decisión sobre la carrera profesional de los académicos. Glenda y Fernanda, por caso, sopesan las carreras de sus hermanas mayores como una posibilidad. Glenda lo narra de la siguiente manera:

Una de mis hermanas, la que me leía *Navidad en la montaña*, es como la sustitución de mi mamá para muchas de [mis hermanas]. Ella estudió comunicación. Ella es muy –¿cómo te diré?–... Ve algo y empieza a armar una historia. Es muy creativa, con muchísima imaginación, muy incisiva e irónica. Yo decía: “Igual y yo también”. ¡No, de ninguna manera! Cada quien tiene su personalidad (7-8).

Esta influencia de la familia deja entrever rasgos de la diada singularidad/universalidad. Si bien como parte de un grupo la relatora cree, en algún momento, poseer las mismas cualidades de su hermana y, por tanto, tener la capacidad de emular su trayectoria profesional, su singularidad –definida por ella como su personalidad– le revela lo contrario. Con Fernanda sucede lo mismo: en un principio piensa continuar los mismos pasos de su hermana mayor, quien estudió algo relacionado con recursos humanos; pero, después de titubear y encontrar un artículo de divulgación sobre la carrera en ciencias de la comunicación, decide virar su rumbo e incursionar a comunicación.

La familia, dentro del itinerario encontrado sobre la elección de carrera de los académicos de la CCSyH, posee tres distintas influencias y los relatores enfrentarán las tensiones de su construcción identitaria dentro de este grupo de pertenencia. La familia, asimismo, se convierte en un espacio donde los académicos podrán comenzar a construir su decisión profesional. Las ideas, las conductas y los modelos provenientes de ella fungirán como referentes para los académicos sobre la profesión y, en este espacio, iniciarán el proceso de construcción de su identidad, específicamente en relación con la profesión.

Estereotipos

Otro influjo sobre la elección profesional de los académicos se evidencia por la alusión de marcas referenciales de personas y personajes históricos: influencias

de un círculo cercano o de imágenes y discursos diseminados en círculos más amplios y conocidos dentro de la sociedad. Por ejemplo, Hugo, desde pequeño, se aferró a la idea de estudiar derecho.

En ese entonces, ya sabes, todos los presidentes eran abogados, eran licenciados: el licenciado López Portillo. Ser licenciado implicaba algo que te autorizaba gobernar un país. Mi madre era funcionaria y mi padre luego la pasaba mal porque, como tenía consulta particular, le iba a veces bien, a veces mal. Mi padre decía: “No, busca lo que quieras; pero trata de tener esa seguridad económica, estar bien”. Dialogando, viendo, dije: “Bueno, finalmente, en este país, la gente que está bien es la que está metida en la burocracia. Para ser burócrata, primero tengo que ser licenciado y para ser licenciado hay que estudiar derecho [...] Es una lógica un tanto absurda; pero es lo que ves todos los días como niño. Decías: “Aquí las personas respetadas son los licenciados. El presidente es licenciado” (4-5).

La idea proviene de una marca referencial explícita sobre un presidente, José López Portillo, y se acompaña de otra más ambiguas: las personas respetadas. Así, en la narración de Hugo, durante muchos años, el estereotipo del licenciado marcará su camino, a tal grado que estudia derecho un semestre. Este estereotipo, proveniente del discurso social (“todos los presidentes eran licenciados, abogados [...] es lo que ves todos los días como niño”) se transforma en el relato de Hugo en una sencilla ecuación, un estereotipo: *persona distinguida y respetada = licenciado/abogado*.

Algo común en los relatos de los académicos reside en la relación establecida entre cierta profesión y su situación económica y destino profesional. Así, la filosofía y la literatura serán las carreras con mayor incertidumbre económica y cuyo fin, sin requerirlo necesariamente, desemboca en la docencia. Aunque los académicos se sientan atraídos por estas disciplinas, les causará mucho conflicto asumir su deseo de estudiarla debido a los estereotipos que orbitan en torno de estas profesiones. Por caso, Diego menciona la limitación económica:

Se me apareció la literatura como una posibilidad, también es cierto que empezaron a pesar factores económicos, digamos. Yo, por lo que entendía, estudiar literatura implicaba una situación de desarrollo

económico muy precario. Entonces, yo decía: “Bueno, es que puedo ser psicólogo, que seguramente me resolverá ciertos problemas económicos, y la lectura puede ser –como en muchos casos lo es– simplemente una afición” (8).

Para Hugo, estudiar filosofía o letras auguraba un camino hacia la docencia, algo poco atractivo.

VANESSA.—A pesar de que te empezaron a gustar la filosofía y la literatura [durante la preparatoria] no fueron opción cuando decidiste escoger tu carrera.

HUGO.—No. Yo hablaba con mi maestra de filosofía... Veía lo mal que la había pasado. Me decía el director de la escuela: “Titulados de filosofía, usted no lo sabe, pero hay cuatro”. De hecho, en la secundaria, tuve un titular de filosofía de la UNAM y él mismo decía: “¿Saben cuántos [titulados] hay? Somos cuatro”. Y conocí a la otra maestra en la preparatoria. Es muy duro. Ellos mismos, los mismos maestros, te lo dejan claro: “Esto es muy, muy pesado”. Acabas de maestro y acabas enseñándoles a estos muchachos que son tremendos (18).

A pesar de que literatura y filosofía llevan la palma en el estereotipo económico y docente, el relato de Gabriel también muestra que la categorización se expandía a otras carreras, sobre todo si localmente éstas se ofertaban en la misma facultad de las primeras.

Uno nunca piensa que va a ser geógrafo. Lo primero que uno asocia es que va a ser profesor. No hay otra opción, más que ser profesor. “¿Qué vas a hacer?” Todo el mundo me preguntaba lo mismo. “¿Para eso te saliste de arquitectura? Ahí se gana bien. ¿Quieres ser un pobretón toda tu vida ahí en [nombre de la facultad], con esos greñudos, todos apestosos?” (18).

Gabriel narra la construcción del estereotipo: “Lo primero que uno asocia es que va a ser profesor”. Se trata de la ecuación elemental explicada en el apartado Estereotipos del análisis de los académicos de la FH, esto es, una *cosificación* de la profesión. Asimismo, el fragmento suma otros estereotipos en torno de otra profesión, la arquitectura, y de los estudiantes de letras filosofía y geografía. Sobre la primera, descuella su asociación con una buena percepción

económica; sobre los segundos, su apariencia desprolija y, por lo tanto, cargada de una visión negativa.

Además de la relación entre ganancia económica/profesión y docencia/profesión del estereotipo, también se suman las competencias intelectuales. David, en el último semestre de la preparatoria, piensa estudiar filosofía, pero desiste.

Me sedujo mucho la filosofía. Llegó un momento que, junto con mis amigos, decíamos: “No, es que filosofía es mejor”. Yo después empecé a tener –yo decía– mucho respeto por la filosofía. No se trataba de rollo. No se trataba de leer y nombrar autores, sino de algo mucho más sistemático, complejo, de pensamiento. Yo digo: “No, yo no tengo talento para ser filósofo. Se requiere más allá de querer leer o que leas a los filósofos”. Eso sí lo reflexioné bien: “No, filosofía la verdad que sí se necesita otro tipo de talento”. No nada más es esto de leer, de repetir, de nombrar, creo que iba más allá y, en ese momento, dije: “No, pues como que filosofía no” (14).

“Filosofía [...] necesita otro tipo de talento” dice David y con esta frase esencializa a los filósofos, a la filosofía: se trata de un talento que no se enseña ni se reproduce: la frase implica que se trata de algo *consustancial* al individuo. Este esencialismo acompaña continuamente a los estereotipos, ya que, como mencioné en el apartado previo, no se actualizan continuamente y sólo sirven para hacer una generalización. Además, David habla de los filósofos reconocidos históricamente, cuyos textos son ampliamente conocidos y divulgados; pero *borra* de este grupo a los filósofos *comunes*, es decir, a los que profesionalmente estudian filosofía.

Los estereotipos, como textos desperdigados en la sociedad, también serán utilizados por estos académicos como referentes para constituir sus identidades sincrónica y diacrónica. Se trata de la asimilación de discursos provenientes de la arena social. En primera instancia, el estereotipo se aceptará por los académicos como una *realidad inmutable*, por lo que titubearán para decantarse por alguna de estas profesiones. En segunda, sólo algunos relatores subjetivarán el estereotipo a partir de su experiencia, sus preferencias y su

proyecto de vida y lo resignificarán; otros, más que evadir la profesión, rehuirán el estereotipo y, finalmente, estudiarán otra cosa.

Lectura

Desde la infancia, los académicos de la CCSyH, en relación con su elección profesional, intercalan en sus relatos indicios o claras evidencias –según el caso– de eventos que los encaminaron a una carrera humanística o de las ciencias sociales. La actividad más citada por los académicos es la lectura, ya sea porque disfrutaban practicarla o porque en casa había ambientes propicios para su desarrollo: tenían padres asiduos lectores o una amplia biblioteca.

De manera general, la lectura es altamente valorada –no por ello practicada– en la sociedad¹⁰⁰ y en la educación formal en todos los grados, desde educación básica¹⁰¹ hasta superior. Daniel menciona esta cualidad en su relato:

¹⁰⁰ La lectura, desde una perspectiva sociocultural, se valora no sólo por su insoluble –e innegable– lazo con la alfabetización, sino porque permite a los individuos realizar actividades sencillas (saber qué autobús abordar, descifrar un instructivo, leer un contrato, buscar un anuncio clasificado...) y complejas (escribir, utilizar una computadora, navegar por internet, comprender una novela...). Estas actividades, sin lugar a dudas, permiten a los individuos ejercer cierta autonomía e independencia en su vida diaria; pero la lectura, desde una perspectiva cognitiva, también desarrolla otros procesos intelectuales complejos como la reflexión, la creatividad, la generación de ideas, el análisis, el contraste, la memoria, la interpretación. Asimismo, la lectura permite a los individuos adquirir conocimiento de su mundo y de sí mismos y acceder a información relevante para tomar decisiones. Un ejemplo de Eco (1996) me sirve para ilustrar cómo la lectura, a lo largo del tiempo, ha poseído un gran valor social vinculado con el acceso al conocimiento: “Víctor Hugo, en *Nuestra Señora de París*, nos muestra a un sacerdote, Claude Frollo, señalando con su dedo, primero a un libro, luego a las torres y a las imágenes de su catedral querida, diciendo ‘ceci tuera cela’: esto matará aquello. (El libro acabará con la catedral; el alfabeto acabará con las imágenes)”. La escena se ubica en el siglo XV, cuando saber leer estaba reservado a una selecta minoría, un puñado de personas del clero y la realeza. En aquella época, se adoctrinaba por medio de las imágenes de la catedral; éstas también servían para enseñar cuestiones de historia, geografía y otras ciencias. Frollo vaticina la muerte de las imágenes porque “el libro habría distraído a la gente de sus valores más importantes, animándolos a buscar información innecesaria, a interpretar libremente las escrituras y a fomentar una curiosidad insana”.

¹⁰¹ En educación, específicamente desde el ámbito de la evaluación, la lectura ha adquirido un papel central en los últimos años. En la arena internacional, por caso, existen dos pruebas enfocadas en baremar la comprensión lectora: PISA y PIRLS. Ambas se centran en la comprensión lectora, entendida como un proceso complejo y prolongado cuyos requisitos, además de la construcción de significados, establecen exigencias en relación con la ciudadanía y la productividad (OCDE, 2006). PISA (Programme for International Student Assessment, por sus

“hay una percepción social positiva en torno a la lectura” (3). Esta percepción positiva y la afición de los académicos por la lectura constituye un elemento que, en cierta medida, labra el deseo de *ser algo*, un tipo de profesional. Mauricio lo narra de la siguiente manera:

Lo que pasa es que el gusto te va forjando también la vocación. Creo que tiene que ver mucho con qué disfrutas. Eso, inclusive, en la escuela, te va marcando derroteros. Yo no fui malo en matemáticas. Tuve calificaciones muy decentes; sin embargo, no me causaban el mismo placer que la lectura. Las lecturas que hacía me permitían generar una creatividad diferente a la de las ciencias duras. Para mí, esta parte de investigar ciertas cosas se volvió de mucho interés. Era investigar no sólo el pasado, sino darle vida (4).

El mismo Mauricio, recuerda que desde pequeño, un tanto por su propia curiosidad y otro tanto por las lecturas que le allegaba uno de sus tíos, se interesa por la arqueología.

[...] recibí como obsequio un libro que se llama *Dioses, tumbas y sabios* de Ceram. Ese libro me lo regalaron cuando tenía seis años, cuando ya podía leer. Para mí, fue despertarme este interés por la arqueología. Era ver un poco la arqueología a la Indiana Jones; pero, de alguna manera, me llevaba a satisfacer mi curiosidad por conocer otra gente y por conocerme a mí mismo, también, como parte de un grupo [...] Toda esta serie de curiosidades empezaron a salir. Libros de historia, antropología, arqueología fueron pavimentando mi camino desde niño (2).

Algo disfrutado durante la niñez/adolescencia se puede convertir en un evento temático para dotar de continuidad la vida de los académicos y elegir cierta profesión. Ana adquiere su gusto por la historia, primero, por el ejemplo de su

siglas en inglés) evalúa la lectura porque la considera como una competencia básica para el aprendizaje durante toda la vida y para la inserción del individuo en la vida productiva, mientras PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, por sus siglas en inglés) también valora el disfrute, la obtención de información, los hábitos y las actitudes hacia la lectura. En la arena nacional, el valor de la lectura se evidencia en la constante promoción de programas en torno de esta actividad, debido a su vínculo con el *desarrollo humano* y el acceso al conocimiento: Programa Nacional de Bibliotecas Públicas (1983), Libros del Rincón (1986), Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992), Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica (PRONALEES, 1995), Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (2000, 2008), Programa de Fomento para el Libro y la Lectura: México Lee (2008), Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior (2012).

padre y, más tarde, por medio de sus asignaturas preferidas durante sus años escolares. Su afición por la lectura, en específico de temas históricos, la llevó a imaginarse como profesora de historia.

Desde la primaria, leía de historia, de geografía porque me gustaban mucho esas materias [...] Mi papá siempre ha sido un lector asiduo. Desde que era muy pequeña, nos narraba, contaba historias [...] En la primaria, lo que se exacerbó es que me gustara más la mitología escandinava, que me llevó a buscar la historia, a leer [...] Mi objetivo era uno, y lo tenía muy claro: quería ser maestra de historia. No me importaba si estudiaba derecho o estudiaba la normal. El caso es que quería ser maestra de historia (3, 7).

En el relato de Ana, la lectura de corte histórico se concatena con su idea de convertirse en profesora de historia; sin embargo, su padre le sugiere que en lugar de estudiar para maestra, estudie una carrera universitaria vinculada con la historia, como el derecho:¹⁰² “Una carrera universitaria no sólo te ofrece que puedas entrar a la docencia, sino ejercer en un campo mucho más abierto que una normalista” (9). Finalmente, Ana concuerda con su padre: “Tiene razón. Si no puedo ejercer docencia, le hago a la abogacía” (9).

En estos pasajes de Ana, se percibe con mayor claridad la indisolubilidad entre la familia, los estereotipos y la lectura. El gusto por la lectura de Ana proviene de la misma afición de su padre. La lectura, a su vez, la hace sopesar ser maestra de historia; sin embargo, el padre diseminará en el pensamiento de su hija un estereotipo en torno de los normalistas y los universitarios. Los primeros están *confiscados* exclusivamente a la docencia; mientras que los segundos, además de desempeñar su profesión, *también* pueden ser profesores.

Si bien presenté la familia, los estereotipos y la lectura por separado, en el relato de los académicos, estos elementos pueden entrecruzarse o correr paralelos. Muchos de los relatores transitarán un buen tramo de su vida afianzados más en, por ejemplo, la familia; pero, al momento de la elección profesional, la lectura o los estereotipos pesarán más en la balanza. Los tres

¹⁰² De acuerdo con la narración de Ana, su padre le sugiere derecho porque ignoraba la existencia de una escuela particular con la carrera de historia en su ciudad.

elementos proveen a los académicos de información y significados que, en un momento crucial, subjetivarán para poder reflexionar sobre su futuro, por lo que formarán parte de la construcción de su identidad.

Ahora bien, como se muestra en el esquema Itinerario de elección de carrera, los tres elementos, en algún momento, se cuestionan o ponen en duda por los relatores, sobre todo en el momento de elegir su carrera. Como se trata de elementos con una fuerte influencia en los entrevistados durante sus identidades sincrónicas respectivas, cuando se enfrentan a la decisión de qué carrera estudiar, entran en una etapa de incertidumbre o indecisión.¹⁰³ Esta etapa lleva a dos rutas completamente opuestas: por un lado, a una elección equivocada; por otro, a una decisión atinada. La primera, más costosa temporalmente, llevará a los académicos a ingresar a una carrera en la que, tras los primeros meses de permanencia, descubrirán que *no es lo suyo*.

En el tercer capítulo, presenté el relato de Diego para comprender cómo las epifanías estructuran las narraciones de los relatores. Como recordará el lector, Diego atraviesa por esta indecisión identificada en el Itinerario: por un lado, la lectura lo acompañó toda su vida; por otro, su autocompromiso con la familia lo guiaba hacia psicología. Diego toma la ruta equivocada e ingresa a psicología para darse cuenta de que debió elegir literatura.

Otro caso ya lo he esbozado en apartados anteriores: el cambio de carrera de Gabriel. Él ingresa a arquitectura, ya que desde pequeño fue una idea recurrente.

Entro a arquitectura porque siempre me gustó eso. En el fondo, desde chiquito, sí pensé que me gustaría construir edificios enormes o diseñar un auto, eso era lo que yo quería hacer. La mala experiencia con el profesor de cálculo en el bachillerato me bloqueó [...] Ya te imaginarás, desde el primer semestre en arquitectura, llevas álgebra, cálculo, derivadas integrales y me empezó a costar trabajo, mucho trabajo [...] álgebra más o menos la libraba, trigonometría, también; pero cuando me empezaron a dar cálculo, estaba absolutamente bloqueado, totalmente bloqueado (16, 17).

¹⁰³ Esta etapa puede presentarse en otros periodos previos a la elección de carrera.

Antes de terminar el primer semestre, Gabriel comienza a dudar de su capacidad y, por ende, de su decisión. En su desánimo, se encamina al departamento de orientación vocacional de su universidad para solicitar apoyo.

Fui a la asesoría psicológica, la orientación vocacional. Eran pedagogos y psicólogos. Ya sabes: “Sí puedes con las matemáticas, tienes capacidad y todo”; pero yo sentía que no podía. Me hacen todos los exámenes psicométricos [...] La psicóloga me dijo que estaba arriba del promedio y que no debería tener ningún problema para estudiar arquitectura. Me comenta los resultados: “Las opciones que tienes son abogado, trabajador social, psicólogo, médico... [Le pregunté:] “¿Oiga y geografía?” [Me respondió:] “¿Existe geografía?” La única que me supo decir algo fue una pedagoga porque pedagogía se estudia en la misma facultad. “Geografía sí es bonito; pero vas a acabar de profesor” (19).

Las dudas que asaltaron a Gabriel son acalladas por los resultados de las pruebas; pero no del todo resueltas, ya que él, tras equivocarse en su elección, ya había comenzado a construir una narrativa en torno de la geografía,¹⁰⁴ una disciplina que también desde pequeño le atraía.

Al errar la decisión, algunos académicos acudirán a orientación vocacional sin que esta asistencia resulte útil en un sentido relevante. Algunos, por una reflexión en torno de las influencias de la familia, los estereotipos y sus propias aficiones, retomarán la ruta correcta.

Segunda fase

Inserción en la academia

Algo común de los académicos recae en que su ingreso a la CCSyH se trata de su primer trabajo académico, es decir, donde desarrollan docencia, investigación, tutorías y gestión equitativamente. Algunos habían trabajado sólo en docencia; otros, sólo en investigación; unos más aún cursan sus programas de doctorado o recién obtuvieron el título.

¹⁰⁴ Sugiero al lector recurrir al capítulo 3 para mayor detalle de esta narrativa.

Los académicos de tiempo completo se contrataron durante el periodo de deshomologación, su inserción en la academia se marca por haber concursado por una plaza: el académico participó en una convocatoria para la contratación de un profesor investigador de tiempo completo con determinado perfil. Como requisito, se pedía al aspirante un título de doctorado.

En el caso de los profesores por asignatura, todos poseen estudios de maestría y la mayoría cuenta con estudios de doctorado. Estos profesores, además de ejercer la docencia, también realizan su propio proyecto de investigación y se vinculan con los grupos de investigación de la CCSyH. Su objetivo consiste en obtener una plaza de tiempo completo, así que su ingreso en la ES se enmarca en la necesidad de establecer contactos y generar un currículum competitivo en el futuro próximo. Como se percibe, los académicos de la CCSyH se ciñen a los requisitos estipulados por las universidades en el periodo de deshomologación; sin embargo, sus relatos de vida ofrecen información más puntual sobre por qué decidieron ingresar a la academia y exploran sus razones para estudiar un posgrado.

Tras la revisión de los relatos, sobresalen tres planos comunes de mejoramiento que llevaron a los entrevistados hacia la academia: el profesional, el laboral y el monetario. Los estudios de posgrado acarrearán una promoción socioeconómica, además de un escalamiento en las posiciones de las IES, un elemento de prestigio. Con el ingreso a un posgrado, estos relatores obtienen elementos de competencia relevantes en la ascensión dentro de la carrera académica y, a la par, la oportunidad de especializarse y ganar más dinero por medio de apoyos y bonos extraordinarios.

A pesar de estos tres planos comunes y previsibles, los relatos de los académicos trazan diversos repertorios interpretativos para justificar su inserción dentro de la academia. A continuación, presento los tres motivos más citados para ingresar a la academia. Como en otros casos, los motivos carecen de linealidad y pueden entrecruzarse o correr paralelos dentro de las identidades sincrónica y diacrónica de los relatores.

a) Postergación de la inserción laboral. Tras egresar de la licenciatura, el campo laboral no ofrece a los académicos ninguna posibilidad, por lo que ingresan a una maestría, con lo cual estabilizaban su situación económica, se especializan en su área de conocimiento y obtienen la experiencia y las competencias indispensables para, posteriormente, optar por un doctorado y competir por una plaza de profesor investigador.

La precariedad en la obtención de un empleo bien remunerado y estable lleva a los relatores a optar por una carrera académica. La ventaja de las becas no sólo funge como un apoyo económico, sino como la posibilidad de adquirir los conocimientos para competir en el mercado académico. Como recién egresados de licenciatura, los académicos perciben los posgrados como opciones de desarrollo de su carrera profesional, al contrario de los estudiantes de la FH. Moisés lo relata de la siguiente manera:

MOISÉS.—[...] Algunos trabajos requieren de experiencia y cómo vas a tener experiencia si no te dan trabajo. Una cosa estúpida. Metí solicitud de trabajo en la misma universidad, en un área totalmente diferente porque se estaban abriendo espacios. No me aceptaron porque no tenía el conocimiento ni el grado académico requerido, que era maestría en ese entonces [...]

VANESSA.—¿Cuánto tiempo estuviste en busca de trabajo?

MOISÉS.—Como un año [...] antes de titularme, hago solicitud de maestría [silencio] porque, como te digo, estaba buscando trabajo y no encontraba. ¿Qué hice? Dije: “Pues vamos a la maestría” (15, 16).

b) Retribución a la beca Conacyt. A la hora de decidir ingresar a la academia, un factor influyente en esta elección recae en el deseo de retribuir. Si obtuvieron una beca Conacyt durante sus estudios de posgrado, los académicos *agradecerán* esta confianza en ellos con el fortalecimiento de la planta profesional, por lo que buscarán trabajo dentro de una IES.

Esta ruta devela una visión en torno de la beca Conacyt. Los académicos, en lugar de considerarla como un reconocimiento a sus méritos académicos, la ven como una especie de inversión en la producción de investigadores: si Conacyt invirtió en ellos, deben retribuir y convertirse en investigadores para contribuir en la

profesionalización de la academia. Mauricio, al respecto, relata cómo esta ruta fungió como guía para su regreso a México, después de cursar sus estudios de posgrado en el extranjero: “Cuando terminé la carrera [...] me entró este asunto ético, esta fiebre ética –como yo le llamo–. Me dije a mí mismo: ‘Tu país te becó. Tienes que retribuir al país que beca. Tienes que retribuirle’” (25).

c) Visualización como académicos. Ingresar a la academia permitía a los relatores dedicarse a lo que durante sus estudios de licenciatura contemplaron: docencia e investigación. A unos, la academia les ofrecía la oportunidad de ser maestros; a otros, investigadores. Desde sus estudios, la mayoría de los académicos de estas áreas de conocimiento piensa escalar académicamente por medio de la culminación de posgrados: la academia les ofrece la libertad para continuar con el estudio y la especialización de su disciplina. En las áreas de ciencias sociales y humanidades, el futuro común de los estudiantes es la academia (Becher, 1987), por lo que pronto optan por un posgrado.

La presencia de profesores prestigiosos durante el relato (ofrecida usualmente por medio de un recuento panorámico) apoya en esta visualización a futuro, donde se ven como sus profesores: “¡Hombre! lo primero que sientes en la ENAH es que quieres ser investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia” (Hugo, 26).

Visualizarse como académico también requiere realizar los pasos necesarios para ingresar a la academia, entre ellos, culminar posgrados, adquirir experiencia en docencia y planear un proyecto profesional futuro. En los relatos de los profesores por asignatura, se patentiza más este proceso aún en desarrollo.

El plan próximo es doctorado y quedarme con una hora de clases aquí, una materia, no más, porque no me quiero desprender de la docencia y tampoco quiero perder el camino que ya he estado trazándome aquí [...] Al terminar el doctorado, quiero competir por una plaza de profesor investigador aquí. Quiero estar aquí con mi proyecto [...] A mí, la investigación me gusta, me gusta la docencia. Quiero mi proyecto (Lilia, 34-35).

Si bien son tres rutas diferenciadas, como mencioné, varias de ellas pueden coexistir en los relatos y sobresalir en alguna época según la identidad

sincrónica de los entrevistados. De las rutas destaca, curiosamente, la ausencia de la iniciativa privada como una opción laboral permanente:¹⁰⁵ los académicos jamás contemplaron ingresar a este rubro, siempre avizoraron la academia como la opción para desarrollarse profesionalmente.

En síntesis, ingresar a la academia, en el caso de este grupo de académicos de la CCSyH, se convierte en una meta y cursar los posgrados respectivos será el medio para alcanzarla. En general, los relatores consideran que estudiar sólo licenciatura sería dejar trunca su carrera, como asevera Hugo: “Claro, si quieres ser investigador, tienes que tener maestría, tienes que tener doctorado [...] En realidad, entrar a la maestría era para tener el doctorado. Yo no me planteaba: ‘Voy a ser maestro’ [más bien] ‘Quiero hacer la maestría para poder hacer el doctorado’” (27, 32). Yo agregaría: “Quiero hacer el doctorado para ingresar a la academia”.

Los entrevistados de la CCSyH tienen muy claro qué es la academia y, en este sentido, la consideran una carrera, un profesión. Un aspecto contrastante con los relatos de los académicos de FH estriba en que las áreas del conocimiento de las carreras de ciencias sociales y humanidades encuentran su crecimiento profesional en la investigación, en cambio el área de diseño en la producción. Los prestigios de ambas profesiones se cimientan en diversos fundamentos no irreconciliables; pero que requieren de habilidades y destrezas distintas.

Tercera fase

Permanencia en la academia

Después de conocer las rutas seguidas por los académicos de la CCSyH para insertarse en la academia, su permanencia resulta obvia: no abandonarán la

¹⁰⁵ Salvo los casos de Hugo y Mauricio. Hugo no sólo tenía en la mira a la academia, sino también a una institución estatal o la iniciativa privada. Mauricio, por su parte, su primera apuesta se enfoca en una institución estatal para realizar, básicamente, investigación; sin embargo la academia también se encontraba dentro de sus alternativas. Asimismo, varios académicos trabajaron o trabajan para escuelas de ES particulares; pero jamás mencionan como opción ingresar de lleno en este rubro.

profesión a la que le han invertido tanto tiempo, esfuerzo y dedicación. En este subapartado, revisaré ciertos factores externos que, por un lado, retroalimentan la decisión de permanecer en la academia y, por otro, causan cierto malestar a los relatores que, aunque se percibe como una amenaza, no desestabiliza su elección.

En cuanto a los factores que avivan la permanencia en la academia se encuentran tres: el incentivo económico, el prestigio y el reconocimiento. Estos tres factores han sido analizados prolijamente en otros estudios sobre ES; sin embargo, brevemente, realizo algunas observaciones específicas de este grupo de académicos de la CCSyH.

Los académicos de tiempo completo, pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, ya sea como candidatos o en alguno de los niveles del Sistema; asimismo, se encuentran contratados según el Perfil deseable. Al pertenecer al SNI y contar con el Perfil deseable, reciben una bonificación extraordinaria que complementa su salario. Ahora bien, por estar contratados según los lineamientos del Promep, estos académicos deben cubrir cuatro funciones de manera equitativa: docencia, investigación, tutoría y gestión; pero debido a que también pertenecen al SNI han de dedicar bastante tiempo a una sola función: la investigación.

Por una parte, el SNI remunera económicamente mejor entre más se asciende dentro del Sistema. El SNI valora, sobre todo, la producción de conocimiento: publicación en revistas indexadas, participación en foros nacionales e internacionales, y dirección de tesis de posgrado. Por otra parte, el Promep no valora sólo la investigación, sino otras funciones. Al estar adscritos a dos sistemas de evaluación distinta, los académicos experimentan la incompatibilidad de las funciones y notan que dedicar más tiempo a una le resta sistematización y una *buena* calidad a la otra. En esta disyuntiva, las preferencias y los gustos de los académicos también se verán contrariados.

Si bien los académicos cumplen con sus funciones académicas, muchos de ellos se insertaron en esta carrera para especializarse en su disciplina y desarrollar investigación, por lo que le restarán preponderancia a la docencia y le

otorgarán un espacio más acotado dentro de su construcción identitaria. El siguiente pasaje de Hugo resume esta idea: “La docencia se aprende, se aprende mucho. Al reflexionar en voz alta se reflexiona mucho mejor. Está bien. Lidar con chavales me cuesta un poco de trabajo, pero es lo de menos. Sí me gustaría tener más tiempo para investigar; pero va saliendo bien” (41).

El fragmento expone que la docencia se aprende, no con lecturas sobre el tema, no con el ingreso a cursos de actualización, no con el perfeccionamiento de la práctica; sino por medio de la reflexión en voz alta del discurso emitido en las clases impartidas. Esta idea confina la docencia al aula, específicamente en horas de clase. La docencia no trasciende el salón, se queda aislada. Además, el pasaje circunscribe la docencia a un monólogo, ya que la reflexión proviene sólo del discurso disciplinario del académico. Enseguida, Hugo menciona la dificultad para tratar con los alumnos; pero, a final de cuentas, resulta irrelevante, es decir, que no ha cruzado por su cabeza hacer algo para generar una comunicación más fluida y productiva con sus alumnos. Y termina diciendo que le gustaría tener más tiempo para investigar e, implícitamente, la idea de que la docencia le quita tiempo se *escabulle* dentro de su discurso.

El fragmento de Hugo resume el apego de ciertos académicos de la CCSyH por la investigación y su compromiso con esta tarea; pero, al mismo tiempo, revela un problema profundo en el ámbito académico: la diversidad de funciones que, como parte de las políticas de la modernización de la ES, se les exigen a los académicos. La docencia y la investigación, labores sustanciales de la ES, no pueden cumplirse al mismo tiempo con la misma excelencia. El pasaje de Hugo, en cierta manera, muestra cómo los académicos se ven *rebasados* por la tarea de enseñar porque se trata de un intercambio comunicativo con diversidad de individuos que necesitan el desarrollo, la sistematización, la evaluación de ciertas estrategias didácticas para la generación de un proceso de aprendizaje significativo. Los académicos perciben sus deficiencias en la enseñanza; pero creen poder sobrellevarlas con por medio del dominio de su disciplina y no con la ayuda de la pedagogía (Clark, 1983).

El hecho de que las tareas de docencia *sobrepasen* a los académicos se entiende a la luz de las demandas generadas por esta actividad. Enseñar a otros no resulta una labor sencilla y requiere el dominio de ciertas habilidades y competencias en las cuales los académicos no han sido formados. Durante su formación inicial, en cambio, investigar ha devenido la actividad en la cual se han especializado y con la que se identifican más. Entonces, resulta obvio la preferencia de los académicos por la investigación. Investigar es una actividad conocida, en cambio, la docencia se tiene que aprender, como menciona Hugo. La docencia se convierte en algo relativamente nuevo, un ámbito donde los académicos no tienen una amplia experiencia y en la que, para ser diestros, han de invertirle tiempo que no tienen.

En los relatos de estos académicos se percibe nítidamente el conflicto latente entre disciplina y profesión académica. Por ejemplo, un historiador desea dedicarse a la investigación, ya que su disciplina lo impele a la generación de nuevos conocimientos; pero como profesional académico no sólo debe atender la investigación, sino también otras funciones señaladas institucionalmente. Generalmente, los académicos de estas áreas de conocimiento buscarán puestos con las características idóneas donde puedan descargarse de horas clase y dedicarse a la investigación (Land, 2008).

Si bien hay académicos que escinden la docencia y la investigación, también hay otras posturas más conciliadoras, provenientes de biografías donde hubo eventos específicos en la vida de los académicos que los llevaron a reflexionar sobre la relevancia de la docencia dentro de la ES. Uno de los casos que muestra una postura integral entre la docencia y la investigación es la de David. En el apartado 3. 2. revisé profundamente su relato. Él, según sus identidades sincrónica y diacrónica, descubrió en la pedagogía un medio para cuestionar la *dignidad intelectual* aprendida y reproducida por él mismo en ámbitos escolares. Como académico, David conoce las estrategias y los procesos para generar aprendizajes en sus alumnos. Sus lecturas sobre pedagogía lo han llevado a mejorar su práctica docente.

Max ejemplifica otro. Para él la función de tutorías resulta crucial para la formación de recursos humanos, por lo que, como parte de su identidad sincrónica, este aspecto conforma un papel sustancial en su quehacer. La distinción de la tutoría como una actividad relevante, proviene de su propio relato de vida: “No tuve la oportunidad de tener un gran mentor. Ese mentor debía orientar mi tesis. Que tanto mis temas de tesis de licenciatura y de maestría hayan sido resultado de un interés personal, refleja que los profesores no representaron más que algunos ejemplos...” (15).

Otro caso relevante proviene de la narración de Glenda quien ha construido una relación muy estrecha con sus alumnos, específicamente con sus tutorados. A tal grado se ha comprometido con ellos que orgullosa menciona: “De quince que se han titulado conmigo, por lo menos doce están en posgrado. Casi todos. [Los insto:] “Sigan estudiando. No le paren”. [Me interesa] darles seguimiento” (19).

Glenda percibe el contacto con sus alumnos valioso y, por ende, personaliza el acompañamiento académico brindado: no los pierde de vista durante la incipiente carrera académica que ellos, con su guía, inician. Para Glenda, la academia también se trata de formación de recursos humanos y no sólo una posición individualista donde lo único relevante consista en investigar.

El interés por la formación de sus alumnos de estos tres académicos proviene del componente personal de la identidad. Ellos están convencidos de la relevancia de estas actividades, no porque les den un bono económico por ellas o reciban reconocimiento, sino porque ellos mismos, debido a su experiencia personal, han reflexionado y valorado esta actividad en la formación de sus propios alumnos y tutorados. Si este convencimiento se acompaña de un apoyo económico extraordinario y un agradecimiento, la actividad se refuerza.

La investigación mantiene a los académicos de la CCSyH dentro de la academia, pues es uno de los lugares más privilegiados para realizarla, debido a los apoyos económicos, el prestigio que emana de la ES en estas disciplinas y el respeto por esta actividad. La investigación funge como el *anclaje* que les permite

sortear el resto de funciones con las cuales no se identifican o no dominan; pero han de cumplir.

Cuarta fase

Planes a futuro

Después de establecer las tres primeras fases de los académicos de la CCSyH, resulta previsible su estancia dentro de la ES como investigadores; sin embargo, hay una sutil distinción entre los académicos con tiempo completo y los académicos contratados por asignatura. Ésta surge de la posición que, al momento de la entrevista, ocupaban.

Para los académicos contratados por asignatura, sus planes consisten en comenzar a *desterrar* la imagen del investigador sabelotodo, perteneciente a una élite de la producción del conocimiento y que, además, cobra por eso. Este reto comienza en el aula, donde los alumnos interactúan con el investigador en su papel de maestro y este papel no se cumple a cabalidad por ciertas deficiencias formativas. El reto, asimismo, implica la transformación de la labor docente y, por tanto, un compromiso mayor en la formación de científicos sociales –un aspecto relegado por los investigadores. En general, los académicos contratados por asignatura establecen un mayor compromiso con sus alumnos porque dedican gran parte de su tiempo a la construcción de aprendizajes significativos. Lilia lo relata de la siguiente manera:

Si en el momento de dar clases logro hacer que uno de los treinta alumnos tome conciencia de la importancia de ser un científico social y de la responsabilidad social que tenemos, que no es nada más generar libros y generar varo, sino es a dónde vas a llevar todo este sentido, toda esta existencia [...] Yo soy un profesionista que presta un servicio educativo. A mí, nadie me ha enseñado. He estado aprendiendo de mis errores y creo que más errores que aciertos. A final de cuentas, hay que cambiar la imagen que tenemos como maestros, en general [...] Todas esas imágenes se tienen que ir quitando, pero también he visto que dentro de los investigadores debe de haber un compromiso más profundo con los alumnos, en el sentido de darles las bases metodológicas que no tienen. Ésa es otra de las cosas que tengo como proyecto a corto plazo: generar

cursos que les den a los alumnos las herramientas metodológicas que nosotros tampoco tuvimos cuando fuimos estudiantes. Muchas cosas las hemos aprendido sobre la práctica [...] ¿Por qué? Porque tampoco a ellos [a los investigadores] nadie les enseñó a transmitir conocimiento (36-37).

Los desafíos de estos académicos se circunscriben en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos para robustecer la investigación social por medio de una idea básica: si formas alumnos en el dominio de estrategias metodológicas, fomentas la profesionalización de las ciencias sociales y coadyuvas en el fortalecimiento de los investigadores sociales. Se trata de una idea elemental; pero soslayada por los propios investigadores. Estos académicos parten del reconocimiento de la falta de profesionalización de las ciencias sociales –incluso por experiencia propia– y del discurso paralelo entre la responsabilidad social, la generación de publicaciones (dirigidas a grupos especializados, en su mayoría) y la remuneración económica. En este sentido, su búsqueda se centra en la formación de recursos humanos y tratan de resarcir las deficiencias sufridas por ellos mismos durante sus estudios iniciales y de posgrado.

Al contemplar como plan la mejora de la calidad educativa en ES, estos académicos también tienen como objetivo ingresar a la ES con un contrato de profesor investigador de tiempo completo. Dentro de este plan, contemplan la integración de sus alumnos en sus propios proyectos de investigación, porque observan en ellos individuos cuya inteligencia, destreza o pericia puede, incluso, *rebasarlos*, como lo narra Alexa: “Pienso que no es ningún delito decir: ‘¡Oh! –hay muchos alumnos que mis respetos– ¡Enséñame, maestro!’ Y se los digo [a mis alumnos]. Realmente, hay mucho aprendizaje y seguimos innovándonos. Digo: ‘No merezco estar frente a ustedes’” (46).

Por su parte, los académicos con un contrato de tiempo completo, dentro de sus planes, contemplan seguir en la ES, continuar con sus investigaciones y con la labor realizada hasta ahora, ya sea en la CCSyH o en otra IES. Enseguida, analizo con mayor detalle, por una parte, la asunción de su futuro dentro de la CCSyH y, por otra, la posibilidad de movilidad a otra institución.

En su futuro próximo, Hugo centra sus propósitos en básicamente una de sus funciones: publicar.

Planes a futuro: publicar mi libro. He estado concursando... Publicar esto, publicar mi trabajo [de maestría], reformular el primer trabajo que hice sobre organización social y publicarlo también. Estoy trabajando en ello. Publicar mis tres libros. Escribir artículos, difusión, vincularme con otra gente en Europa, encontrar contactos y posibilidades de hacer más trabajo de campo. Es difícil hacerlo en Europa porque es caro. Perfeccionar mis clases y esas cosas, si es que tengo que permanecer aquí (Hugo, 41).

Hugo, sólo al final de este fragmento, menciona apresuradamente otra de las funciones, la docencia; pero ésta se condiciona a su permanencia en la CCSyH. Esta posición refleja una clara predilección por su propia investigación, por sus propios intereses. Sus planes no hacen referencia a un conjunto de investigadores ni a un claustro ni aun cuerpo académico. Sus planes lo incluyen sólo a él y una posibilidad de contacto en el extranjero.

Fernanda ofrece una postura más moderada, equitativa y grupal. Cuando indago sobre sus planes, la relatora menciona:

Terminar el doctorado [risas]. Hacer la tesis. Terminar la tesis. Graduarme. Regresar a la Coordinación e incorporarme al posgrado. Espero que haya un posgrado en la Coordinación. Esto es también parte del proyecto. En cuanto se abra este posgrado, sí me gustaría participar en él. Tener un proyecto propio para poder formar estudiantes. Ése es mi plan de vida (17).

Fernanda focaliza necesidades personales y grupales: terminar el doctorado y conducir un proyecto significan un logro personal; pero también contempla participar en el posgrado de la CCSyH: insertarse dentro de un grupo y apoyar en el programa de posgrado. La relatora no sólo percibe sus propias oportunidades de desarrollo, sino cómo puede colaborar con la evolución de la Coordinación dentro de un grupo de trabajo. Asimismo, con su proyecto buscaría la formación de alumnos, en otras palabras, su dedicación a la docencia y la tutoría.

Los fragmentos de Hugo y Fernanda discrepan, sobre todo cuando se piensa contempla a ambos relatores como parte de un mismo grupo académico

ubicado dentro de una misma entidad educativa. Esta discordancia se comprende a la luz de las identidades sincrónicas previas de los entrevistados y sus experiencias previas sobre la docencia y la investigación. Ambos han de cumplir con las cuatro funciones, su contrato lo establece; más sus planes reflejan otro panorama.

Las vivencias previas de Fernanda, como alumna y profesora de licenciatura, le mostraron, primero, las deficiencias en la formación de recursos humanos dentro de la ES y, después, la necesidad de prepararse para apoyar a sus estudiantes en la adquisición de conocimientos y habilidades. Estas vivencias le sirven de baremo para definir su posición actual en la ES. Ella, por tanto, decide seguir reconstruyendo su identidad como académica a partir de la pertenencia a un grupo, sus propias metas profesionales y la formación de recursos humanos. En cambio, en el relato de vida de Hugo, la docencia no aparece como evento temático y la investigación sí, por lo que durante esta etapa como académico se enfocará más en el desarrollo de su propia investigación.

El fragmento de Hugo también me permite tratar el papel de la institución en la constitución de las identidades sincrónica y diacrónica de los académicos. En el apartado Academia, señalé que mi interés de estudio recaía en la exploración de las diferencias disciplinares y no en las institucionales, dos vertientes claramente diferenciadas para el estudio de la profesión académica (Braxton, 2011; Clark, 1997; Jones, 2012; Ruscio, 1987); sin embargo, realizo algunas puntualizaciones pertinentes sobre la institución.

Clark (1983) propone un experimento para comprender la persistencia de la disciplina en las identidades de los académicos: dar a escoger a un académico entre su disciplina o su institución. El especialista concluye que la mayoría de los académicos, sin duda alguna, elegirán su disciplina, pues el costo de dejar la institución será menor al de abandonar sus conocimientos, su experiencia, su arduo trabajo, sus logros y el dominio de una serie de técnicas y procedimientos. Treinta años después, la formulación de este autor sigue vigente.

Los planes a futuro de Hugo incluyen una frase turbia: “si es que tengo que permanecer aquí”. ¿Acaso el relator no forma parte de aquellos estudiantes

deseosos de ingresar a una IES como profesores investigadores? Sí, Hugo forma parte de esos estudiantes; sin embargo, él, como otros, no se ata a su actual institución, la CCSyH. Sus miras reposan en una plaza dentro de una institución donde pueda especializarse en su disciplina, es decir, dedicarse casi por completo a la investigación. Lo mismo sucede con Gabriel. Cuando lo entrevisté, Gabriel buscaba certidumbre en el aspecto laboral; pero también la opción de ingresar a una institución de mayor prestigio académico y, por lo tanto, de mayores oportunidades de dedicarse a la investigación:

Creo que si fuera un muy buen proyecto en otra parte, no lo pensaría tanto, si tuviera más investigación que docencia o por lo menos algo más nivelado [...] Para serte sincero, ahora recién van abrir un campus de la UNAM en León. La que fue mi directora de tesis de maestría me dijo: “Si te interesa, ya hay posibilidad allá. Va a ser muy rigurosa la selección de profesores y todo” [...] Yo lo que busco ahora, sabes qué es, como plan a futuro sí es certidumbre [...] Entonces, le digo a mi esposa: “Mira, si no me dan certidumbre ahora –me toca evaluación en junio–, si no me dan definitividad y tengo esa misma posibilidad en otra parte...” No es por menospreciar; pero no es lo mismo la UNAM que la UASLP, con todo respeto. Aunque la UASLP tiene muy buenos indicadores... (40-41).

Dentro de la academia, hay una idea subyacente: la incompatibilidad entre docencia en investigación. La mayor aspiración de los académicos de las áreas del conocimiento de las humanidades y las ciencias sociales radica en pertenecer a las universidades de *primera división*, destacadas por su fuerte producción de conocimiento (Becher, 1987; Clark, 1989; Land, 2008). Esta aspiración se transparenta en el fragmento de Gabriel y se deduce de la frase fugaz de Hugo.¹⁰⁶ En los académicos, la disciplina y la institución se traslapan, ¿pensarían lo mismo de la institución si poseyera las mismas oportunidades de investigación; pero su prestigio fuera más acotado? ¿O decidirían ingresar a esta institución condicionados a modificar sus intereses de estudio?

¹⁰⁶ Tras la culminación de su doctorado, una de las primeras opciones de Hugo fue concursar por una plaza en una institución ampliamente reconocida en el área de antropología y en donde Hugo comenzó a trabajar durante el segundo año de su carrera y de la cual depende la institución donde cursó su licenciatura y maestría. Por diversos eventos que aún continuaban durante la entrevista, Hugo persiste en poder incorporarse en esta institución.

El relato de Mauricio¹⁰⁷ profundiza en cómo la disciplina rige las decisiones profesionales; pero también focaliza la relevancia del prestigio institucional:

VANESSA.—¿Te ves aquí [en la CCSyH] por largo rato hasta jubilarte o...

MAURICIO.—Me encantaría decirte que sí. La vida es caprichosa. Me encantaría decirte... Ahorita te lo juraría, pero sería una mentira. No. No podría decirte eso porque, hace no mucho, me ofrecieron una oportunidad en [universidad extranjera] aunque no en arqueología. Era un trabajo en estudios latinoamericanos, particularmente, literatura e historia. Sobre esas áreas, me ofrecieron el trabajo. Lo pensé. Me vi tentado a irme [...] pero ya no me veía yo mismo en el área de literatura [...]

VANESSA.—¿Pero si te dan otra opción en otro lugar?

MAURICIO.—Si es una buena opción, sí. Algo que valga la pena. No voy a aventar esto por la borda. Si es una buena opción... la tomo [...] Por otra parte, dentro de este espacio [la CCSyH] sigue habiendo muchos retos [...] Tengo todavía muchas cosas que escribir en el tintero, actividades que me gustaría hacer y que se pueden hacer desde aquí: es un buen nicho. Tengo unos excelentes colegas. Es una institución noble [...] También, si llega un buen reto, por qué no [...] si me dicen: “Oye, tal universidad te ofrece tal cosa”. Dices: “A ver, qué universidad es, qué institución es la que lo ofrece” (29-30).

Si bien el segmento narrativo de Mauricio fortalece la idea de Clark (1983) sobre la primacía de la disciplina sobre la institución (el relator rechaza la oferta institucional porque no desea abandonar la arqueología), también trae sobre la mesa otras dos ideas: por un lado, una ya sopesada en los relatos de Hugo y Gabriel: el prestigio institucional imanta los intereses de los académicos; por otro, las preferencias geográficas de los académicos.

En relación con el prestigio institucional, Mauricio menciona: “Si me dicen: ‘Oye, tal universidad te ofrece tal cosa’. Dices: ‘A ver, qué universidad es, qué institución es la que lo ofrece’”. La frase entraña la idea de que, a pesar de una destacable oferta de trabajo, la decisión se tomará a partir de cuál institución realiza la oferta. Si, como en el caso de Gabriel, se trata de una universidad que sobrepase en reputación a la UASLP, los académicos se despedirán de la UASLP.

¹⁰⁷ En el capítulo 3, mencioné que Mauricio primero estudió una carrera en letras para, posteriormente, cursar la carrera de arqueología.

En estos casos, la disciplina se equipara al estatus académico de la institución. De manera coloquial, sería como contrastar frases tan simples como: “soy historiador; pero del Colmex” *versus* “soy historiador de la UASLP”. Quizá este posicionamiento resulta cuestionable; pero habitual en los ámbitos académicos (Clark, 1989), donde un ascenso hacia una universidad reconocida no merma el estatus de la disciplina, al contrario.

En relación con las preferencias geográficas, los relatos de Hugo y Mauricio revelan una propensión a permanecer en el extranjero después de culminar sus estudios de doctorado; el de Mauricio, además, al momento de la entrevista, aún sopesa oportunidades fuera del país. Cuando Mauricio solicitó becas de doctorado, Europa y Oceanía fueron sus opciones. Hugo y Mauricio realizaron su doctorado en una universidad europea y, cuando terminaron sus estudios, su primer impulso fue quedarse en el país donde se graduaron. Por diversos avatares, finalmente, ambos consiguen contratos como profesores de tiempo completo en la CCSyH; sin embargo, todavía no descartan moverse al extranjero si existe la posibilidad.

A pesar de que la comunidad académica se caracteriza por su cosmopolitismo, pues se desperdiga alrededor del mundo por medio de intercambios, eventos y oportunidades laborales, en las narraciones de Hugo y Mauricio lo extranjero no se vincula directamente con el prestigio académico, sino con otro tipo de imágenes relacionadas con gustos y preferencias. Hay un pasaje en el relato de Hugo revelador: “Si me preguntan: ‘¿A qué lugar del mundo quieres irte a vivir?’ Yo me voy a vivir a Madrid” (34). Mauricio, por su parte, cuando le pregunto por qué eligió una universidad ubicada en Oceanía como su primera opción para solicitar beca de doctorado, responde: “Porque era lo más lejano [...] Era completamente ajeno a lo que ya conocía. Era alejarme, irme hasta los confines del universo. Si hubiera una universidad en la Antártida, me iba” (22). De hecho, Mauricio, antes de ingresar a la CCSyH, solicitó empleo en una universidad de Alaska.

El gusto de Mauricio por lugares inhóspitos proviene de su particular biografía, de la atracción por los retos y las aventuras. La preferencia de Hugo por

Madrid sobre cualquier otra ciudad del mundo proviene de determinadas vivencias en este sitio. La atracción por estos lugares no sólo descansa en un interés académico, sino en eventos diseminados en sus identidades diacrónica y sincrónica. ¿Si a estos relatores les ofrecieran empleo académico de su disciplina en las ciudades de su preferencia, lo tomarían o antepondrían ingresar a una universidad de prestigio en cualquier otra ciudad?

Las preferencias geográficas han sido poco correlacionadas con el binomio disciplina/institución en estudios sobre intentos de abandonar la academia,¹⁰⁸ donde el estrés (Zhou y Volkwein, 2004), la satisfacción (Daly y Dee 2006; Johnsrud y Rosser, 2002) y la producción (Porter y Umbach, 2001), con sus respectivas variables, han sido estudiados exhaustivamente. En los planes a futuro de algunos académicos de la CCSyH, se presenta la intención de irse de esta institución ya sea para llegar a una de mejor prestigio o para moverse de ciudad. En específico, comprender las razones subyacentes entre institución/preferencia geográfica pudiera complementar el análisis de la movilidad de los académicos y apoyar en el diseño de estrategias de retención de personal, ya que la universidad invierte muchos recursos en reclutamiento, soporte institucional y diversas compensaciones para los académicos (Ryan, Healy y Sullivan, 2009).

5. 4. Una misma profesión, disímiles relatos

Evidentemente, el análisis presentado del último capítulo muestra las identidades sincrónica y diacrónica de los académicos de la Facultad del Hábitat y los de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades con tintes distintivos. Aunque no fue mi intención establecer comparaciones entre ambas entidades debido a sus propias características, ahora resulta pertinente establecer algunas conexiones o

¹⁰⁸ En este estudio, de nueve profesores de tiempo completo, dos cambiaron sus antiguos trabajos académicos para moverse a otra ciudad, ya sea porque preferían su clima o su tranquilidad (Gabriel y David, respectivamente) y dos más todavía contemplan la oportunidad de cambiarse a otra ciudad de su predilección (Hugo y Mauricio).

escisiones entre ambos espacios educativos a partir de la disciplina y la profesión académica.

Durante la exposición de las diádas de la identidad, el lector encontró relatos donde no se establecía un contraste entre disciplinas. Las narraciones de los capítulos 3 y 4 recorren cómo los académicos –independientemente de su profesión– utilizan ciertas estrategias para (re)edificar su identidad: la asunción de una posición frente al entorno (elección/posibilidad), la identificación de sus cualidades únicas e irrepetibles (singularidad/universalidad) y el encuentro de temas transversales que los han acompañado durante toda su vida (continuidad/intermitencia). Estas estrategias siempre se encuentran en constante tensión entre lo social y lo personal.

En cambio, cuando el análisis viró hacia el estudio de la identidad a partir de la diferencia entre espacios educativos, el universo de estudio cubrió categorías sociales específicas: académicos y profesionales de las áreas de conocimiento de artes y arquitectura (FH), y de ciencias sociales y humanidades (CCSyH).¹⁰⁹ Los relatores dejaron de ser universales –con características afines a cualquier otro relator en busca de sentido y coherencia a su vida– y se comenzaron a diferenciar por sus disciplinas. Las elecciones profesionales y el camino de los entrevistados hacia la academia, de manera específica, me permiten realizar algunas consideraciones no sólo sobre los académicos, sino de la estructura social en la que se insertan. En otra parte de este trabajo, mencioné que el estudio de la identidad, además de atisbar la subjetividad –nivel micro– apoya en la comprensión de elementos pertenecientes a la sociedad –nivel macro–. En otras palabras, no existe una contienda entre los niveles micro y macro, más bien, la mirada atenta a casos singulares ilumina resquicios y recodos de un mismo mundo: “La profesión académica se comprende mejor en su diversidad que en su unidad” (Becher, 1987).

¹⁰⁹ Cuando haga alusión a estas áreas del conocimiento siempre me referiré exclusivamente a las disciplinas abarcadas en este estudio: antropología, arqueología, arquitectura, diseño gráfico, diseño industrial, geografía, historia, lingüística y literatura.

De manera individual, los relatores comparten las estrategias narrativas para construir su relato identitario. Éstas les han sido inculcadas desde pequeños: crecieron en una sociedad donde se relataban historias de todo tipo (textuales –orales y escritas– y visuales) y, durante su paso por la escuela, este conocimiento se perfeccionó y practicó reiteradamente. Aunque este conocimiento es común, la estructura elegida por los académicos de la FH y los de la CCSyH discrepa según su profesión.

En primera instancia, destacan los elementos elegidos por los participantes para organizar narrativamente por qué estudiaron cierta profesión. Analíticamente, presenté distintas vías para la elección profesional.¹¹⁰ En éstas, sobresale la mención a cierta propensión: el dibujo en los relatores de la FH y la lectura en los de la CCSyH. Estas aficiones, asimismo, se rodean por ciertos estereotipos en torno de las profesiones.

El dibujo se caracteriza por ser una habilidad intrínseca, una destreza adquirida sin enseñanza previa y en ambientes no formales; la lectura se vincula estrechamente con ambientes escolarizados, donde esta actividad se enseña. El dibujo no es una actividad socioeducativa relevante; la lectura es altamente valorada dentro de la sociedad, a tal grado que posee un fuerte vínculo con la alfabetización y la adquisición de conocimiento. El dibujo se presenta en los relatos de los académicos de la FH como un elemento *inherente* a ellos, en cambio, los relatores de la CCSyH presentan la lectura como un gusto aprendido.¹¹¹

Al momento de decidir qué estudiar, estas aficiones se correlacionan más claramente con la integración de los estereotipos. Mientras los relatores de la FH identifican su habilidad para el dibujo y de ésta establecen una relación con el estereotipo de los arquitectos, los de la CCSyH escudriñan los estereotipos

¹¹⁰ En el caso de la FH, el dibujo y, en el de la CCSyH, el Itinerario se estudiaron en el apartado previo.

¹¹¹ Esta contraposición entre dibujo y lectura, y las *predisposiciones* para su práctica, Claudio incluso la vincula con la manera en cómo se acerca al aprendizaje: “De alguna forma, sí sobresalí en el diseño [...] Sí entiendo y aprendo, pero no soy muy dedicado. Digo: ‘A mí enséñame un libro de monitos, no me des de letras’” (4).

diseminados en torno de ciertas profesiones y a partir de éstos deciden qué estudiar. Se trata de un posicionamiento opuesto: interior/exterior. ¿Qué dicen estos hallazgos sobre las profesiones y su relación con la profesión académica?

Una mirada de respuestas pueden surgir; pero sobre la construcción de la identidad desde los ejes diacrónico y sincrónico, así como las diadas de la identidad, se vislumbra la relación entre identidad y los campos de conocimiento. ¿Podría ser que los profesionales de las artes y la arquitectura tengan una *predisposición* al dibujo?; ¿una habilidad más subjetiva e intuitiva?; ¿una indagación de su mundo por medio de la representación gráfica? ¿Podría ser que los profesionales de las ciencias sociales y las humanidades se vean más acuciados por la lectura y los *descubrimientos* que ésta conlleva?; ¿un interés más agudo por ideas, razones, motivaciones y comportamientos ajenos?; ¿una curiosidad por conocer su mundo por medio de la palabra de otros?

En los relatos de los entrevistados, estas interrogantes se *resuelven* de manera cronológica: su destreza por el dibujo y su afición por la lectura, ancladas en su infancia o adolescencia, los encaminan hacia el estudio de ciertas disciplinas, una explicación causa-efecto. En otras palabras, estudiar cierta carrera *surge* de un evento previo. ¿Pero podría ser a la inversa? ¿Qué pasaría si su posición actual como profesionales en cierta área de conocimiento fuera el *origen* de la concatenación de eventos del pasado? ¿Por qué no la construcción identitaria surge del presente y desde éste establece el sentido y el significado de las experiencias pasadas?

Profesión como punto de vista del mundo

Los relatos ofrecen un diseño de causa-efecto entre las acciones de los académicos. Las experiencias y los acontecimientos se encuentran concatenados linealmente, como una trayectoria con puntos intermedios entre el pasado remoto y el momento actual. En la vida *real*, ser diseñador no antecede a la atracción por el dibujo. En la *realidad*, la atracción por el dibujo se presenta primero, después

viene la elección de la profesión; sin embargo, esta investigación no *hurta* en la vida *real* de los académicos, sino en su identidad.

Si la identidad, como he establecido, es un relato construido a partir de varios puntos temporales y espaciales, donde la retrospectiva dirige la recuperación del recuerdo y la asignación de significados, ¿podría el momento presente –compuesto por todo lo que el relator ha llegado a ser/hacer– reformular el pasado para darle sentido y *encajarlo* en el momento actual? Según la asunción del concepto identidad en esta investigación, sí.¹¹²

Desde esta perspectiva, la profesión ofrece a los relatores una manera de conocer/ver el mundo (Brubaker, Loveman y Stamatov, 2004). La profesión se ofrece a los relatores como una estructura predeterminada para volver sobre sus pasos y reinterpretar su pasado a la luz de ciertos esquemas según su profesión. El antropólogo no escogió esta profesión porque le gustaba leer; sino porque para ser antropólogo (tiempo presente) la lectura tuvo que ser una afición primaria.

La profesión como punto de vista del mundo implica la preexistencia de estructuras de pensamiento y comportamiento sobre los campos de conocimiento y sus disciplinas. En este estudio en particular, se evidencia una distinción entre artes y arquitectura, y ciencias sociales y humanidades. En relación con las ciencias sociales y las humanidades, muy probablemente, hay un discurso sobre la relevancia de la adquisición de conocimiento, una exploración de lo *externo*. ¿Cómo un historiador puede serlo sin escrutar su entorno y los eventos pasados? ¿O cómo un antropólogo puede nombrarse como tal sin sopesar y analizar la otredad? ¿O cómo un estudioso de la literatura puede abocarse a ésta sin adentrarse en otros mundos ficcionales?

Alrededor de las artes y la arquitectura, quizá, más que la adquisición de conocimiento, se haya diseminada la idea de las actuaciones desplegadas en el

¹¹² A lo largo del capítulo 4, este *ir y venir* entre el presente y el pasado lleva a los académicos a *ajustar* sus recuerdos. Sin hacer mención incisiva en lo académico y lo profesional – de eso se encarga el último capítulo– en ese capítulo se escucha, por ejemplo, a un David *reinterpretando* sus actuaciones durante sus estudios previos a la licenciatura por medio del concepto *capital cultural* o una Mirna *recortando* eventos pasados para *embonarlos* en su reciente identidad de académica de tiempo completo.

terreno de campo: la intuición, la exploración de lo *interno*, la solución de problemas prácticos.¹¹³ En estos campos, la invención resulta un aspecto relevante para la profesión.

Los anteriores razonamientos sobre las disciplinas de la FH y de la CCSyH se han erigido a lo largo del tiempo y ofrecen un cúmulo de ideas alrededor de las profesiones, es decir, los estereotipos. Así, resulta más resonante para un académico de la FH hablar de su habilidad innata para el dibujo porque esta alusión crea una relación entre los estereotipos circulantes sobre su profesión y su propia vida. En cambio, los académicos de la CCSyH enmarcarán su niñez o adolescencia entre variadas lecturas, una circunstancia que empalma con el estereotipo diseminado sobre estas disciplinas.

¿Qué significa esto para la construcción identitaria? Significa que los estereotipos de las profesiones –parte de la estructura social– *determinan* la manera en cómo los académicos seleccionan la forma de su relato y, por lo tanto, su identidad. En otras palabras, según la manera de ver el mundo de un profesional del área de las artes y la arquitectura, el dibujo cobrará relevancia en su identidad o, según la manera de ver el mundo de un profesional de las ciencias sociales y las humanidades, la lectura se convertirá en una actividad primordial en su definición identitaria.

Según esta perspectiva, la identidad sincrónica de los relatores se acopla a su categoría social más dominante y desde ésta los académicos hilvanan su relato y destacan aquellos eventos de su pasado que se ajustan con esta categoría y su estereotipo. Las categorías sociales de la identidad sincrónica, de esta forma, ofrecen un marco de interpretación de la vida de los entrevistados.

Estos razonamientos dividen a los relatores según dos esquemas vinculados a los campos de conocimiento. Estos esquemas dotan a las profesiones de cierto rasgo fundamental: a los diseñadores, uno vinculado con la

¹¹³ Schön (1998: 57) nombra estas actuaciones como *arte profesional*: “gran parte de nuestras conductas espontáneas de la práctica experta [revelan] un tipo de saber que no proviene de una previa operación intelectual”. Se trata de competencias accionadas durante situaciones singulares, inciertas y conflictivas durante el proceso de diseño.

habilidad para dibujar; a los estudiosos de las ciencias sociales y las humanidades, uno relacionado con la afición temprana por la lectura. Ahora bien, tanto el dibujo como la lectura se enlazan con las profesiones y no directamente con la academia. El lazo entre la academia y las profesiones posee un cariz distinto.

Profesión, academia e identidad

Si se parte de la conexión entre identidad, profesión y estereotipos, se puede generalizar que las ciencias sociales y las humanidades han forjado su prestigio dentro de la academia. Estas profesiones han cosechado sus mayores frutos en educación superior (ES); sus planes de estudio se enfocan en la adquisición y producción de conocimiento especializado, y la investigación y la docencia han sido actividades consustanciales desde sus inicios. En cambio, el diseño y la arquitectura se han sesgado más hacia las artes, en un principio, y, con su incursión en la ES, hacia la creación de objetos (gráficos y utilitarios) convenientes con ciertos objetivos humanos. En resumen, los profesionales de la CCSyH se han formado en la producción de conocimiento y los de la FH en la producción de objetos muebles/inmuebles.

La producción de conocimiento, a su vez, posee un parentesco con la ES, sobre todo en los últimos años cuando la investigación ha irrumpido potentemente en la escalada académica. Éste se refleja, especialmente, en la publicación de libros o artículos en revistas de prestigio. La producción de objetos, en cambio, se practica fuera de ámbitos académicos, ya sea *freelance*, en grandes empresas privadas, en Pymes o en el sector público. En esta tesitura, los relatores de la CCSyH se encuentran más familiarizados y comprometidos con la generación de conocimiento; durante sus estudios fueron formados en la investigación. Por su parte, los entrevistados de la FH tuvieron una formación enfocada a la creación de objetos donde la investigación posee un papel acotado.

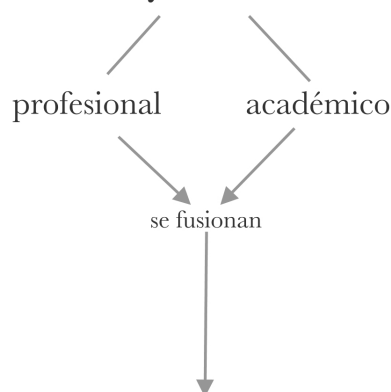
Esta distinción entre producción de conocimiento y producción de objetos ofrece finos matices en la exploración del vínculo entre profesión y profesión académica, por lo menos en los relatos recopilados en esta investigación.

En el capítulo 5, establecí cuatro fases para el estudio de la construcción identitaria de los entrevistados: elección profesional, inserción en la academia, permanencia en la academia y planes a futuro. Por sus propias evoluciones, tanto la FH como la CCSyH son entidades difíciles de comparar; sin embargo, los relatos de los académicos irradian ideas en torno de la profesión y la academia relacionadas con la identidad.

Las profesiones de los académicos de la CCSyH, en contraste con los diseñadores, llevan la delantera en su integración en ámbitos académicos por una razón preponderante: los profesionales de las ciencias sociales y las humanidades están acostumbrados a investigar y generar conocimiento. Desde su formación inicial, las profesiones de estas áreas de conocimiento llevan una fuerte formación en la investigación. Cuando se insertan a ES, la investigación no ofrecen un gran reto, al contrario, se vuelve una tarea agradable, cultivada por los académicos.

En los relatos resulta patente cómo los entrevistados de la CCSyH desde muy jóvenes ponen sus miras en la academia y hacen lo necesario para insertarse en espacios de ES. Asimismo, en la academia encuentran actividades que ellos disfrutan: la lectura, la investigación y, en algunos casos, la formación de recursos humanos. Entre las profesiones de estos relatores y las exigencias de la academia existe una completa avenencia: las identidades sincrónicas (profesional/académico) de los relatores coinciden. El siguiente esquema lo muestra con mayor claridad.

Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades



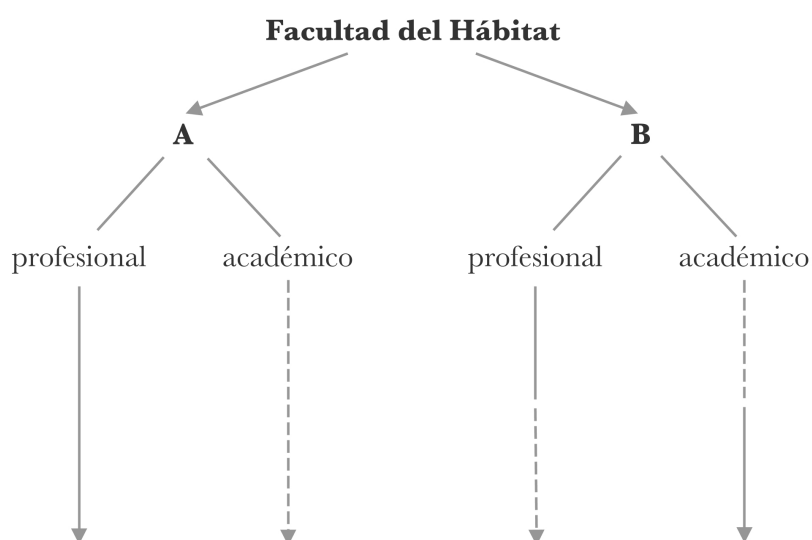
Esquema 7. Academia y profesión en la CCSyH.

La categoría social *profesional* (antropólogo, historiador, lingüista...) se fusiona con la categoría social *académico*. En los relatos, no se percibe una disociación o una incompatibilidad de actividades entre las categorías. Los relatores no han de darle mayor prioridad a una categoría sobre otra, pues ambas persiguen objetivos comunes. La identidad sincrónica de los académicos se articula excepcionalmente con la diacrónica: en los relatos se observa cómo los entrevistados desde su formación inicial contemplan la inserción en la academia como un objetivo. Éste se refuerza con su paso por sus estudios de posgrado.

En el caso de los entrevistados de la FH, se observa un recorrido sumamente distinto. Los diseñadores no cursan estudios de ES para convertirse en académicos; sino para convertirse en diseñadores.¹¹⁴ Los programas de estudio se enfocan más en la construcción de una profesión cuyos objetivos se

¹¹⁴ Algo que llamó mi atención en la investigación –debido a mi propia formación inicial– es que mientras los diseñadores no titubean en definirse a sí mismos como tales, los estudiantes de literatura difícilmente apelarán a ellos mismos como literatos. No obstante el diseño y la literatura se vinculan a los aspectos creativo, intuitivo y subjetivo, un estudiante de literatura, generalmente, recibirá una formación para la crítica literaria, no para la creación literaria. En otras palabras, *estudiará* la literatura, no *hará* literatura. En cambio, un estudiante de diseño *hará* diseño y se formará para tal fin. Quizá esta relación entre la literatura y el diseño provenga de su estirpe artística, aunque en los áreas de conocimiento del ISCED, ocupadas en esta investigación, diseño se encuentra en el área de artes, mientras literatura, en humanidades. Esta distinción seguramente proviene de los objetivos y perfiles de los programas de estudio en estas disciplinas.

focalizan en la resolución de problemas prácticos de los seres humanos y no en la investigación. Al contrario de los académicos de la CCSyH, los de la FH crean una escisión entre su profesión y la academia. Ésta persigue metas disímiles a las de la profesión. No es lo mismo la investigación del diseño y el diseño como profesión. La investigación del diseño puede llevarse a cabo por profesionales no formados en el diseño, como antropólogos, sociólogos, psicólogos... El diseño como profesión, en cambio, sólo puede practicarse por individuos entrenados en este campo. Esta escisión se percibe claramente en los relatos de la FH.



Esquema 8. Academia y profesión en la FH.

En la FH, se evidencian dos tipos de asunciones (*A* y *B*). Ninguna de éstas presenta las categorías sociales *profesión* y *académico* fusionadas. En ambos casos, las categorías corren paralelas; pero con distintos matices. En *A*, lo profesional se presenta con una línea continua, como categoría dominante. Lo académico se muestra con una línea punteada: un carácter menos sólido en la constitución identitaria de los relatores. En *B*, la líneas se dividen. En un principio, lo profesional se muestra con una línea continua y lo académico, con línea una

punteada; después, las líneas se invierten y lo profesional cede terreno ante lo académico.

Estas asunciones se presentan en las posiciones de los relatores en el capítulo 5. A es una asunción asumida por los académicos abocados más por su profesión e identificados más con las actividades de ésta que con las requeridas por la academia. Lo académico y lo profesional aparecen en los relatos identitarios de los entrevistados; pero, a pesar de trabajar cuarenta horas en una institución de educación superior, lo académico no logra sobrepasar a lo profesional. A muestra a unos relatores más centrados en ser diseñadores y –sí– en enseñar a hacer diseño.

B, por su parte, se presenta en los relatos de aquellos académicos con posgrado, con una transformación en la percepción de sí mismos y de la academia.¹¹⁵ Se trata de una transformación dolorosa; se abandona lo que se ha sido: el diseñador ha de *retroceder* ante el investigador del diseño. En el esquema 8, presento esta asunción sin fusionar las categorías, ya que durante la entrevista se percibía en los académicos esta transición; pero no una completa fusión todavía.

Mientras para los participantes de la CCSyH lo profesional y lo académico se acoplan de manera *natural*, los relatores de la FH tendrán que construir una conexión más *artificial* entre estas categorías sociales en su reelaboración identitaria. Este fenómeno proviene de los estereotipos y las estructuras sociales diseminados alrededor de las profesiones, formados a lo largo del tiempo. En el caso específico de las profesiones de diseño, considero que, debido a su corto trayecto dentro de la ES,¹¹⁶ se puede hablar de *identidades paralelas* una profesional y una académica. Estas identidades, por lo menos en la FH, se

¹¹⁵ El relato de Fabio ilustra magistralmente esta asunción. En un pasaje de su entrevista estudiado en el apartado 5. 2., se nota la transición de lo profesional a lo académico, un proceso complejo donde el académico –con estudios de posgrado, más orientado a la investigación y al conocimiento científico– *despoja* al diseñador –con habilidades creativas y orientación subjetiva.

¹¹⁶ Y a los problemas acarreados. Recuerde el lector la posición *desdeñosa* de los relatores hacia la academia debido a su propio trayecto como estudiantes de diseño sin profesores diseñadores.

encuentran en un proceso de conciliación que las dote de mayor estabilidad en la academia, como sucede con los relatores de la CCSyH, donde se puede hablar de *identidades fusionadas*. Las identidades paralelas presentan una visión esquizofrénica sobre una misma labor. Unos diseñadores no *comprenden* cómo sus conocimientos profesionales pueden coincidir con los académicos. Otros diseñadores se encuentran en la transición entre identidades paralelas e identidades fusionadas: se esfuerzan por amoldar su saber profesional con su profesión académica.¹¹⁷



El objetivo de esta investigación se centra en el estudio de la construcción identitaria de los académicos: cómo narrativamente diseñan y ejecutan un relato sobre quiénes son, quiénes han sido y quiénes serán. La postura para *desenredar* la configuración de la identidad muestra que ésta es compleja y tornadiza, por lo que su *captura* siempre resulta parcial e incompleta.

A pesar de recopilar relatos de vida con recuerdos vetustos y actuales del devenir de los entrevistados, la narración sólo recupera un fragmento de su vida relacionado con sus elecciones profesionales y su inserción en la academia. A lo largo del análisis, el lector leyó sobre niños y adolescentes cuyas experiencias se vinculan estrechamente con el designio de los caminos tomados por un profesional para dirigir sus pasos hacia la academia.

Vivencias inconexas –puntos diseminados en el tiempo y el espacio– se leen como coordenadas para trazar *un* camino, en este caso, el que ciertos académicos eligieron contarme a mí. Justo en este sentido, debe quedar claro que la reconstrucción sobre la identidad de los académicos es parcial y provisional, basada exclusivamente en los relatos narrados según específicas circunstancias.

¹¹⁷ Margolis (2010) incluso enfatiza la ausencia de una clara conexión entre la práctica del diseño y las necesidades de la universidad en la formación de ese tipo de expertos: ¿para qué la universidad ofrece este tipo de programas de estudio cuando su naturaleza misma les impide a estos profesionales insertarse en la academia cuyos objetivos se orientan a la investigación?

Este camino, sin embargo, trae consigo detalles excepcionales sobre cómo los académicos se reelaboran: lo social y lo personal se sutura, se traza una línea –a veces casi sin rastro– entre el pasado y el presente, se alumbran nuevos contornos y algunos recovecos permanecen inadvertidos.

A pesar de que la identidad, en tiempo actuales, se vincula con un proceso llevado a cabo por los individuos, poco se ha profundizado en su relación con la negociación. En este breve apartado, he tratado de mostrar cómo categorías sociales globales pueden coincidir o discrepar con las categorías sociales locales. Existe una definición sobre la profesión académica que rige los ámbitos de la ES, con ciertas normas, comportamientos y expectativas; pero esta definición no contempla los procesos particulares de cada disciplina y de cada entidad educativa.

El estudio de la (re)construcción identitaria de los académicos de la FH y la CCSyH me permitió profundizar en cómo la categoría académico se comprende, asume y reinterpreta no sólo por ciertos profesionales (identidad sincrónica) insertados en ámbitos de la ES, sino cómo se resignifica retrospectivamente (identidad diacrónica). Esta revaloración deviene una negociación entre pasado y presente, entre lo social y lo personal. En sus narraciones, los relatores negocian para perpetuar o modificar las categorías sociales (De Fina, 2003).

En el caso concreto de los diseñadores encontrados en la FH, esta negociación se patentiza en dos bandos. El primero, ejemplificado en la asunción A del esquema 8, trata de mantener el diseño como una actividad cuyo dominio se encuentra en ambientes fuera de la academia, una labor donde su *pericia* se alcanza por medio de su práctica y no de su investigación. El segundo, mostrado en la asunción B, se encuentra en un proceso de modificación, donde el diseño ha de virar a una visión que apoye en su perfeccionamiento y su consolidación en ES como una profesión productora de conocimiento. Este bando negocia un nuevo sentido del diseño de cara a los estándares de la ES.

En el caso de la CCSyH, los relatos tienden más a una consolidación de la investigación en ES, encumbran, en general, la ES, y, en particular, la investigación. Los narradores se sintonizan con las demandas de la universidad

moderna y continúan con la especialización de sus disciplinas. En cierto sentido, se trata de la reproducción –con ciertos matices– del discurso diseminado por la estructura social académica, donde la investigación ha cobrado un papel preponderante.

Si los *nuevos* relatos de los diseñadores de la asunción A comienzan a desestabilizar la estructura establecida sobre la práctica de la profesión ceñida sólo a ambientes extrauniversitarios, posiblemente se comience a gestar la *reinención* de su propia profesión, indispensable dentro del marco de la ES (Margolis, 2010); sin embargo, también existe el peligro de abandonar los procesos propios de la disciplina a favor de las tendencias dominantes dentro de la ES.

Las disciplinas del diseño, donde lo visual y lo táctil guían el proceso de producción, *investigan* con enfoques distintos a los de otras áreas de conocimiento; pero a partir de las demandas de la ES a nivel internacional la parte escrita cobra predominancia. El alineamiento a una metodología donde el rigor, la validez y la fiabilidad se demuestran por escrito significa que muchos diseñadores dentro de la academia se sentirán marginalizados y otros, acreditados, según sus habilidades para adaptarse a estos requisitos. Para Trowler (2012b), lo anterior significa una pérdida de pluralidad en la ES y representa un peligro para el futuro de estas disciplinas.

Ya sea que el diseño se consolide dentro de la ES como una disciplina donde pervivan sus características o ya sea a costa de ellas para encajar mejor con los requisitos académicos, cualquier transformación dentro de la ES comprobará una de las características medulares de la identidad: su capacidad de transformación no sólo de los individuos, sino de las estructuras por medio de la *reinención* de ellos mismos (Burke y Stets, 2009).

COLOFÓN

Josselson (2011: 49) recuerda a los investigadores narrativos que la reflexividad durante el proceso de escritura de los resultados de un estudio debe establecerse tanto con los participantes, como con los mismísimos lectores:

We need to say who we are as interpreters who bring our own subjectivity to the topic or people we are writing about. Interpretive authority cannot be implicit, anonymous, or veiled. We have to come out from behind the curtain and say who we are who we are claiming our authority [...] Such revelation also invites our readers to form an image of who it is who is doing the interpreting, who is guiding their understanding.

En esta tesitura, durante este apartado resulta oportuno mostrar quién se encuentra detrás de este trabajo. Al hacer visible al lector mi posición en la construcción de este estudio, le generaré una idea más cabal del proceso. La organización del trabajo, la colocación de la información, la elección de informantes, la realización de las entrevistas, las decisiones sobre qué autores citar y cómo citarlos, la disposición de los datos, la clasificación de temas, las selecciones escriturarias, la transcripción de entrevistas, en fin, la edición de todo el material ha sido mediada por mi subjetividad, ¿no debería conocer el lector, aunque sea de manera fugaz, quién guía su lectura? (Pinnegar y Daynes, 2007).

Este afán también deriva de mi necesidad como investigadora de permanecer siempre alerta de, por un lado, lo fragmentario y provisional de mis interpretaciones y, por otro, mi propia trayectoria biográfica, influida por lo que leo, escucho y escribo para la construcción de esta investigación (Merrill y West, 2009). Lo anterior pareciera una perogrullada; pero ¿qué tan conscientes son los individuos del influjo de sus propias vivencias en la comprensión de sí mismos y su entorno? ¿Qué tan lúcido está el lector de la influencia de sus experiencias durante su lectura? En este apartado, de manera condensada, muestro el trabajo hecho tras bambalinas, sobre todo en relación con las entrevistas, pieza toral de esta investigación.

Mi atracción por el estudio de narrativas, en específico, proviene de mi formación inicial en letras; sin embargo, el gusto por las narrativas en general se puede rastrear desde mi adolescencia. Mi formación inicial y mi posterior trabajo autodidáctico en torno a la narrativa, los géneros literarios y la escritura me llevó a la sistematización y clasificación de diferentes elementos del lenguaje. Durante los últimos años, me especialicé en la enseñanza de la lengua y la literatura, por lo que muchas de mis decisiones sobre la estructura de los relatos autobiográficos de los entrevistados, así como su presentación en este estudio surgen de este trabajo previo, supeditado a continua reflexión y reordenamiento constante.

Como investigadora social en ciernes, formada tanto en universidades disímiles como en disciplinas complementarias, mi interés por saber quiénes estaban frente a grupo y frente a proyectos de investigación de la ES comenzó durante mi trabajo en la formación de profesores de educación básica y media superior. En la institución donde laboraba había una amalgama variada y colorida de profesores. A la par, esa diversidad me embelesaba y atemorizaba: ¿cómo confluían en un mismo espacio, a pesar de los roces y gracias a las alianzas? *Fauna académica* (Pedró, 2004) ha sido el término más atinado de acuerdo con mi experiencia para referirse a la comunidad académica, conformada por tantas estirpes, tradiciones, idiosincrasias y personalidades adaptables al entorno y reacias al cambio. A grandes rasgos, de esta experiencia surge mi interés de estudio por tratar de *deshebrar* la identidad de los académicos.

Para realizar esta investigación, en ningún momento me asumí como un agente neutral o una observadora anónima, sobre todo cuando sé cuánto me empeñé en lograr un *buen rapport* en las entrevistas. McCall y Wittner (1990), atinadamente, señalan que las investigaciones donde se utilizan entrevistas deben de dar cuenta de cómo se realizaron, por lo que detallaré esta situación de intercambio comunicativo.

Nunca antes había realizado entrevistas. Todo lo que sabía sobre cómo conducir una lo obtuve de la lectura de algunas, de programas de radio o televisión y de los manuales de metodología. Antes de iniciar el estudio, tenía prejuicios sobre la población elegida. Oía en mi cabeza otras voces: “San Luis es muy cerrado”; “la comunidad académica de San Luis es muy chiquita y no se van a animar”; “no creo que los profesores estén interesados en contarte su vida”; “¿por qué no mejor estudias a los académicos con alguna relevancia en San Luis?” Mi inexperiencia, los prejuicios y mi condición de advenediza minaron mi seguridad en un primer momento; sin embargo, la primera entrevista y las sucesivas aceptaciones de los académicos para participar desvanecieron mis dudas y traspiés. Durante mi periodo de dudas sobre las entrevistas, Weiss (1995) me inspiró con su amplia experiencia y sus anécdotas en este terreno.

Como no tenía intención de parecer una simple observadora o fingir que mi presencia no sesgaría las entrevistas, las entrevistas se convirtieron, por mi parte, en una charla cordial, amable y atenta. Los entrevistados, a su vez, fueron abiertos, complacientes y detallistas en sus respuestas y, en general, despreocupados por el tiempo. Como intercambio comunicativo, las entrevistas traen a la mesa varios aspectos biográficos tanto de los entrevistados como míos. Ambos llegamos al encuentro con una trayectoria marcada por distintas experiencias y perspectivas; asimismo, los prejuicios y el carácter influyen en la dinámica comunicativa, incluso la manera de vestir, de hablar, de interactuar pudieron determinar el curso de la entrevista (Merrill y West, 2009).

Lejos de pensar que en el relato de los académicos mi presencia no hizo mella, la entrevista fue una coconstrucción, donde aspectos de mi proceso identitario establecieron un diálogo –o discusión– con el proceso identitario de los

entrevistados. ¿Qué relato construyeron los académicos? Eso dependió, entre otras cosas, de quién creyeron que era yo (Josselson, 2011). Los académicos, junto conmigo, construyeron una narración sobre ellos mismos en respuesta a mi presencia y mi petición de que me contaran su vida. En cierto sentido, me relatan: ellos forman un relato sobre quién soy yo y, a partir de éste, construyen otro para narrarme su vida (Clandinin y Connelly, 2000). Al forjar un relato sobre mí, los entrevistados seleccionan ciertos eventos y recuerdos de su vida y los organizan para ofrecerme una imagen de ellos mismos previamente seleccionada: se presentan como quieren que yo los conozca (Taylor y Spencer, 2004). Monitorear la imagen ofrecida por los individuos a los otros sobre ellos mismos, representa la continua reformulación de proceso identitario.

En gran medida, la información vertida en las entrevistas surge del intercambio comunicativo enmarcado en los argumentos y las situaciones anteriores. Mi presencia, mi propia presentación, así como la coproducción discursiva y la selección del relato coadyuvieron a construir la biografía de los académicos. El lector debe tener en cuenta que todas las interpretaciones y los elementos de análisis de este trabajo se dieron gracias a estos eventos que permearon las entrevistas.

Aunado a lo anterior, el lector también debe estar consciente de que en este momento final escribe una estudiante de doctorado ansiosa por terminar su proyecto de investigación; pero a lo largo del texto también han emergido las voces de la investigadora novata, agobiada por tanta información que, en unos momentos, confiaba en sus aseveraciones y, en otros, dudaba de todo; de la estudiante presionada por los tiempos y los requisitos del programa, deseosa de cumplir; de la integrante de una familia con su propio relato de vida... Todas estas posibilidades se mezclaron en este trabajo y cada una de ellas creó un *sesgo auditivo* en la interpretación de los datos. La investigación la culmina la Vanessa que justo ahora escribe; pero en el texto, con sus múltiples ediciones, resuenan otras Vanessas con sus propios relatos hechos a la medida de la ocasión, tal cual sucede en la (re)construcción identitaria.

CONCLUSIONES

Para sus investigadores, el problema de la identidad radica en su carácter plural: múltiples temporalidades, categorías sociales, autorreflexiones, espacios colapsan en la reconstrucción narrativa realizada por los individuos sobre ellos mismos. Su naturaleza miscelánea impide adherirse exclusivamente a un aspecto. Para comprender la construcción identitaria de los académicos, recurrí al mapeo de las superposiciones de las identidades sincrónicas y diacrónica de los relatores. El estudio minucioso de la imbricación de las experiencias vividas y revividas otorga una mirada panorámica sobre la identidad de los académicos: un entramado indisoluble y complejo entre el pasado y el presente, la vivencia y la retrospectiva, lo personal y lo social, lo trascendente y lo superfluo. Eventos pertenecientes al pasado refuerzan o difuminan ciertos aspectos de la identidad y, por tanto, de su reconstrucción precaria e incesante. No hay académico sin identidad, no hay identidad sin relato.

La confrontación de lo que los académico *son*, lo que *fueron* y lo que *quieren ser* coloca en el foro, de manera narrativa, las tensiones sorteadas en su construcción identitaria a lo largo del tiempo. El estudio de la identidad puede realizarse desde alguno de sus dos componentes: por un lado, un enfoque que

parta del tejido social y ofrezca una mirada de las posiciones, las asunciones, las creencias de determinados grupos sociales; por otro, un acercamiento centrado en el individuo y atento a sus reflexiones, autodeterminaciones, motivaciones. En esta investigación, en lugar de estudiar a los académicos desde uno u otro componente, decidí explorar las construcciones identitarias a partir de la articulación de los dos: la (re)creación en la interacción continua y el despunte ocasional de alguno de sus componentes a lo largo de la vida de los relatores.

Si bien el enfoque de la identidad desde esta perspectiva no pondera lo social o lo personal, tampoco evade la responsabilidad de decidir la *direccionalidad* del análisis. En otras palabras, implica elegir si el estudio partirá de lo individual para explicar lo social o a la inversa. Debido a los objetivos de mi estudio, como el lector habrá notado en los capítulos precedentes, utilicé ambas direcciones. En algún momento, centro mi atención en los académicos, como seres singulares y únicos; pero, por medio de la selección de casos ejemplares, desarticulo estructuras y expongo el funcionamiento narrativo de la construcción identitaria a partir del análisis minucioso de las tensiones de la identidad. En otro momento, el recorrido es inverso, pues asumo el universo de estudio como un grupo, debido a su posición en la esfera social, con ciertas normas de comportamiento y de excelencia compartidas. Desde esta estructura social, separo casos específicos para iluminar mejor los contornos y vértices de dicha estructura; pero el mayor interés consiste en hallar patrones semejantes.

En unas partes de la presentación de la investigación, resalto que los académicos participantes, además de serlo al momento de la entrevista, también *son* todos aquellos relatos dichos a ellos o a otros sobre sí mismos: una superposición de facetas de su vida, recuerdos, sucesos, expectativas, creencias *a lo largo del tiempo* de donde los relatores obtienen recursos para (re)inventar sus relatos, para (re)inventarse. Así, resuenan nítidamente las previas identidades sincrónicas de los entrevistados y se percibe un entrecruzamiento de varios planos: el temporal, el espacial, el social y el personal. Por medio de la distinción de las díadas de la identidad, los cruces de los planos se analizaron con mayor

detalle y las tensiones de la identidad adquirieron nuevos significados en las voces de los entrevistados.

En cambio, en otras partes del trabajo, la presentación se circunscribe a la academia y priorizo la identidad sincrónica de los relatores como académicos; pero, también, reconstruyo cómo esa identidad se conforma por otras dentro de una entidad educativa específica, con cierta historia de origen, desarrollo y (virtual) consolidación. Asimismo, resalto los vínculos, contruidos y diseminados en la sociedad, entre los relatos de los participantes y el propio relato social producido sobre la profesión académica y la universidad. En esta tesitura, capturo los puntos comunes que, a pesar de los relatos singulares de cada uno, los hace confluír en una misma carrera.

Stryker y Burke (2000), en una revisión sobre el pasado, el presente y el futuro de la teoría de la identidad, indican que el camino para reformular las actuales escisiones de la identidad estriba en el reconocimiento de que la separación entre estructura social e individuo ya no ofrece vías para el estudio de la identidad. La insistencia en hablar de identidades étnicas, nacionales, religiosas, de género, profesionales... sólo lleva a privilegiar la comprensión del mundo desde las categorías sociales. En las investigaciones, la predeterminación de cierta identidad como relevante para cierto grupo, de entrada, relega otro tipo de definiciones más apegadas a las autodefiniciones de los individuos (Parekh, 2009).

En este estudio, me acerqué a mi universo de estudio desde una posición basada en la categoría social: entrevisté a los académicos como tales. A pesar de este corte analítico preestablecido, condicionante de los relatos de vida de los académicos, descubrí que no todos se adhieren a esta categoría y, de hecho, en ocasiones, hay un cierto desdén por la profesión académica, con su tensión irresoluble entre la docencia y la investigación (evidente en la FH y mucho más matizada en la CCSyH), o una asunción personalísima sobre lo que es *ser académico*, en constante negociación con el discurso proveniente de la identidad personal y el diseminado en la arena social. Evidentemente, se trata de un proceso de singularización (Martuccelli, 2010b) donde los individuos se resisten a

ser catalogados de manera externa y privilegian sus propios puntos de referencia, provenientes de sus autorreflexiones, autorregulaciones, autodefiniciones y motivaciones intrínsecas.

Los participantes de este estudio, a lo largo de su vida, han interactuado con diferentes grupos sociales. La diversificación de conexiones, experiencias y relaciones permite un *desapego*, una especie de independencia y autonomía que impele a los relatores a tomar lo *mejor* —o lo que prefieren— de sus grupos de pertenencia, las interacciones con otros, los lugares visitados o de residencia, las lecturas, la escuela... Estos intercambios marcan a los relatores y los hacen forjarse preferencias y gustos *híbridos* donde las categorías sociales se difuminan y cobra preponderancia la experiencia individual. Y, como puede verse en los capítulos de análisis de las entrevistas, se trata de un *sí, pero a mí manera*, es decir, *sí soy académico, pero según mi propia forma de entenderlo (y asumirlo)*.

Obviamente, el proceso de singularización resulta notorio en la revisión de la identidad diacrónica, seguramente porque ésta, debido a su constante reformulación, ha dado paso a una reflexión profunda sobre las interconexiones entre los componentes social y personal donde prima el punto de vista del relator. En contraparte, la revisión de la identidad sincrónica de los académicos ofrece relatos más ceñidos a las categorías sociales y, por lo tanto, una mayor adhesión a sus normas y expectativas. Lo anterior tiene sentido porque en un momento sincrónico, por una parte, no ha habido tiempo suficiente para una integración y revaloración de los sucesos y, por otra, los académicos, en ese corte temporal, se encuentran circunscritos a un tiempo y espacio específicos, en cierta medida, determinantes.

Este estudio de la identidad de los académicos muestra cómo sus relatos se encuentran en un punto liminal entre el componente social y el personal. Desde este punto, los académicos *suturan* las categorías sociales y su identidad personal. Los relatos (re)creados dan sentido a sus vidas y los sitúan dentro de un contexto que da cuenta de las intrincadas relaciones entre la sociedad y ellos mismos (McAdams, 2008). Estos relatos exponen la continua negociación para reconciliar el pasado y el futuro de los académicos con su presente.

Uno de los hallazgos de esta investigación sobre las construcciones identitarias de los académicos proviene de la distinción de tipos de contrato de los académicos, su periodo de contratación y su tiempo dentro de la academia. No es lo mismo un académico en ciernes o uno a punto de jubilarse: su historia personal los hará interpretar un mismo evento de manera distinta. Dentro de un espacio común, los significados y los sentidos construidos por los individuos son heterogéneos: provienen de individuos singulares con puntos de vista dispares, surgidos de los diferentes contextos sociales con los que han interactuado (Piña, 2004). Asimismo, la exploración de los relatos de dos distintas entidades académicas muestra cómo, los entrevistados, a pesar de converger dentro de la profesión académica, poseen percepciones y valoraciones distintas.

Este estudio profundiza en la inestabilidad de la profesión académica en disciplinas afines, tema poco trabajado en el estudio de los académicos (Becher y Trowler, 2001; Trowler, 2012a) que desafía la virtual idea de solidaridad de la profesión académica (Ruscio, 1987). En el caso de las áreas de conocimiento de la Facultad del Hábitat, la nula referencia de la profesión académica como una profesión de prestigio valdría la pena explorarse con mayor detalle, una nueva veta de investigación en relación con los significados *movilizados* como enclaves identitarios. En esta investigación, se observó en los participantes un apego, desde niños, por el diseño, en general, y desde ahí se construye un relato social sobre los estereotipos, la profesión en la disciplina y la profesión académica. En esta vinculación entre estereotipo y profesión, la profesión inicial lleva la palma en prestigio y no la académica. En otras palabras, funciona más como enclave identitario ser diseñador o arquitecto.

En el caso de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades, la interpretación de los académicos en ciernes sobre la profesión académica también valdría la pena ahondarse: en los relatos analizados se percibe un distanciamiento de la imagen de un académico preocupado sólo por investigar, cobrar y dejar de lado una de las labores esenciales de la ES, la formación de recursos humanos. El análisis podría ser longitudinal y entrevistar a los académicos años más tarde para escudriñar si esta perspectiva, como parte de su identidad sincrónica durante este

estudio, se modifica con el paso del tiempo, cuando estos académicos consigan un tiempo completo y, por ende, accedan a los sistemas de bonificación como Promep o SNI.

En relación con el enfoque diseñado para el marco teórico de la investigación, el presupuesto *la identidad es una narración* no sólo otorgó mayor fortalecimiento al concepto identidad, sino que posibilitó la construcción de un marco metodológico idóneo para su estudio por medio de la investigación narrativa y el método biográfico. Actualmente, en la teoría social, la identidad se asume como un proceso con un carácter relacional que genera las tensiones entre los componentes social y personal. Las disertaciones, generalmente, se realizan de manera abstracta, como si al considerar la identidad como un proceso ésta adquiriera *cuerpo y forma*. La investigación narrativa, por basar sus argumentos en casos empíricos, ha logrado salvar este escollo al determinar que la identidad no sólo es un proceso, sino, forzosamente, un proceso narrativo.¹¹⁸ Esta afirmación posee cierto razonamiento irrefutable: ¿de qué otra manera se podría acceder a la identidad de los individuos si no es por medio de sus relatos sobre ellos mismos, sobre sus experiencias y pensamientos? En este sentido, la investigación narrativa establece una relación estrecha entre identidad/ subjetividad/narración.

Esta relación apunta más a la comprensión del devenir que del ser (Clandinin y Connelly, 2000): los relatores poseen una historia y, a partir de ésta, se reconfiguran y pueden crear expectativas sobre ellos mismos. La identidad, un texto temporal, rastrea quiénes han sido, quiénes son y quiénes serán los individuos. En esta investigación, los análisis sobre los académicos trazan el patrón creado entre el cruce de distintas afiliaciones y puntos de referencia, único

¹¹⁸ También en el ámbito neurológico, por ejemplo, donde el estudio de la memoria, la coherencia y la identidad ha ocupado un lugar preponderante en los últimos años, sobre todo en pacientes con Alzheimer o daños cerebrales severos (Medved y Brockmeier, 2010), desde décadas atrás ya se ha convenido en la aceptación de los relatos de los individuos sobre ellos mismos como su identidad. Sacks (1985), uno de los neurólogos que ha consolidado este conocimiento en torno de la narración y su relación en la constitución de la identidad, lo menciona así: "It might be said that each of us constructs and lives a 'narrative', and that this narrative *is* us, our identities" (p. 110).

en cada relator (Thorne, 2005): una red de posiciones en continuo movimiento y vaivén temporal. Los sucesos revividos por un académico nunca son estáticos, como, posiblemente, lo son en la *realidad*. En la ficción narrativa, esos eventos se *capturan* con diferentes lentes y, por ende, su visión nunca es la misma, pues se sujetan ya sea a una reinvención continua, ya sea al olvido –deliberado o imperceptible–.

Según el enfoque de esta investigación, las narraciones de los académicos constituyen *su ficción*, por lo que los aspectos sociales circundantes, más que determinarlos, les ofrecen material discursivo para la composición narrativa de su identidad (Larrain, 2013). Este enfoque, además de cumplir con los objetivos de esta investigación, me permitió:

i. Enfatizar las elecciones y la posición asumida por los académicos en relación con las posibilidades de su entorno, es decir, no sólo atender la construcción de la identidad, sino la posición asumida por el relator para *reproducir* o *producir* su entorno (Deaux, 1993).

ii. Definir a los académicos según rasgos comunes que *definen* sus acciones (la profesión académica); pero no desde una perspectiva monolítica, sino a partir de su diversidad, tanto como individuos, como profesionales en cierta disciplina. Este estudio alumbró el poder de la diferencia no desde el fenómeno de la exclusión –como ha sido trabajado en estudios sobre la identidad, en general, y la profesión académica, en particular (Whitchurch, 2013)–, sino desde una postura más equitativa donde el relator tiene la capacidad de negociar sus apegos y desapegos para echar a andar estrategias donde prive su propia autodefinición.

iii. Enfocar matices sobre la asunción de la categoría social *académico* y distinguir, independientemente de que ésta ha prefigurado la concepción de los relatores sobre sí mismos y el mundo, el grado de identificación de cada individuo con esta categoría. De esta manera, se estudia el nexo entre el estatus de una profesión y la valoración hecha por cada académico, en el marco de la ES (Cohen-Scali, 2003).

La metodología utilizada, asimismo, me permitió estudiar la identidad diacrónica, de dónde provino (identidad sincrónica) y hacia dónde se encamina. La

identidad posee estabilidad, duración y permanencia; sin embargo, también fluctúa según prioridades personales o alteraciones en los entornos por donde los académicos han transitado (Deaux, 1993). Aunque mi investigación expone, en cierta medida, causas y efectos, cambios y consecuencias, un estudio longitudinal permitiría comprender con mayor detalle cómo se *obtiene* una identidad, cómo actúa un individuo cuando *pierde* esa identidad o, en otras palabras, cómo, dentro de la construcción identitaria, las identidades sincrónicas se *añaden*, se *borran* a la identidad diacrónica o se *recrean*. Este estudio longitudinal proveería de mayor agudeza la percepción de cambio y permanencia de la identidad.

Sobre el análisis de la estructura narrativa de los relatos identitarios, el tema ha sido poco desarrollado por los investigadores (Tuval-Mashiach, 2006); pero con resultados prometedores en el estudio de la identidad (Rosenthal, 2006). En esta investigación, tracé un acercamiento a la estructura de los relatos de los académicos, referencia obligada al momento de realizar el análisis y la interpretación del contenido de las transcripciones. Los estudios de la identidad por medio de relatos, ya sea obtenidos por entrevista o por escrito, podrían sistematizar aún más sus resultados si, además de revisar minuciosamente *qué* dicen los participantes de la investigación, complementan esta información con el estudio de *cómo* lo dicen. Las producciones textuales se originan en contextos donde los individuos socializan y, por ende, la estructura de los relatos se incrusta y se forma dentro de la sociedad, así que no resulta ocioso combinar el *qué* y el *cómo* en la investigación narrativa.

Otro de los elementos planteados al inicio de la investigación recaía en la identificación de estructuras narrativas según el género para hallar diferencias entre las formas de narrar de mujeres y hombres, como lo han sugerido otros estudios; sin embargo, el grupo de estudio no mostró diferencias significativas y hubo grupos de hombres y mujeres cuyos argumentos se ciñeron eminentemente al ámbito profesional (Tuval-Mashiach, 2006) o más confidentes, con detalles de su familia y sus seres queridos (Bertaux y Delcroix, 2003). En líneas generales, tanto hombres como mujeres fluyeron entre estructuras narrativas donde la autonomía y la independencia en torno de sus decisiones destacaban y

estructuras más centradas en las relaciones personales (Oyserman y James, 2011).

Si bien en los relatos no hallé patrones sobresalientes para analizar las diferencias de género en la estructura narrativa, en la trama encontré un pequeño grupo de mujeres influidas por su padre en la decisión de su carrera. Esta línea de investigación podría explotarse, pues algunos estudios han demostrado cómo las mujeres tienden a incorporar más fácilmente los deseos de otros en sus elecciones, en general, y, en particular, las hijas son más susceptibles de cumplir las expectativas del padre (Zentner y Renaud, 2007). La profundización en la relación padre/hija en las decisiones profesionales complementaría aún más el campo de los estudios de género (Scott, 1986, 2010).

Elegir el concepto identidad para su estudio fue una decisión espinosa. El vocablo es uno de los más *manoseados* en las ciencias sociales y humanas y en derredor suyo se han formado infinidad de definiciones, escuelas y tradiciones. Tanta producción ocasiona, como mencioné en otra parte de este trabajo, la aparición de posturas encontradas e, incluso, contradictorias. A pesar de esta situación peliaguda, la definición a la que me apegué para su estudio me permitió encuadrarla desde múltiples dimensiones interrelacionadas, coordinadas que develan ciertas rutas específicas elegidas por los académicos para relatarme su devenir.

Obviamente, rehuir el estudio de la identidad a partir de otros vocablos compuestos –como identidad profesional, identidad de género, identidad académica– me llevó a comprender la identidad desde una perspectiva más integral; pero, también, más desorganizada y, en ocasiones, inmanejable. Cubrir toda la vida de un individuo para *hallar* su identidad no era el interés de esta investigación; por lo que definí un tema organizador de los relatos de vida: la profesión. A partir de este tema acotado, la recuperación de eventos pasados y su conexión con el presente y el futuro de los académicos dio paso a la formulación de la distinción entre identidad sincrónica e identidad diacrónica.

A partir de estas dos identidades, esta investigación, más que un análisis de cierto tipo de identidades asumidas por los entrevistados (categorías sociales y

sus resignificaciones a la luz de sus percepciones), se trata del *desciframiento* de la reinención de la identidad desde una perspectiva temporal. El entrecruzamiento entre las identidades sincrónica y diacrónica permite capturar –de manera siempre fragmentaria y efímera– la retroalimentación iterativa entre presente/pasado, espacio actual/espacios (re)vividos, categorías sociales/autodefiniciones.

Para terminar, sólo quisiera puntualizar que los alcances de esta investigación son limitados, ya que mi pretensión radicó en hacer un estudio intensivo de un grupo de académicos y una exploración de cómo construyen su identidad. El trabajo, además de ofrecer un vasto panorama diacrónico sobre las rutas tomadas por los académicos para construir su identidad, ofrece la posibilidad de continuar con esta línea de investigación para profundizar el tema. En la introducción de este estudio, mencioné que uno de los mayores retos consistía en construir un cuerpo de conocimiento para establecer la relevancia social de los relatos donde los académicos exploren y expongan su propio devenir. Este trabajo, uno más en el intento de valorar los relatos de un sector de la ES en crecimiento desde una perspectiva integral, *escucha* la composición de una vida desde varios planos interconectados y en constante movimiento.

Una comprensión más plural y compleja sobre la construcción de la identidad sólo puede provenir del estudio de cómo los individuos y las sociedades participan en la formación de narrativas que, de una u otra manera, se transforman en material identitario, útil en la recreación de quiénes son y han sido los individuos y las sociedades por igual. Sin embargo, una mirada incisiva permitirá profundizar en los motivos enarbolados por los individuos para aceptar o rechazar cierta narrativa social y cómo esa posición, los constituye y les permite decir(se) quiénes son y cómo han llegado al punto actual de sus vidas.

ESQUEMAS Y TABLAS

Esquemas

Esquema 1. Identidad sincrónica.....	54
Esquema 2. Identidad diacrónica.....	54
Esquema 3. Polos de la díada elección/posibilidad.....	173
Esquema 4. Concatenación de eventos, díada continuidad/intermitencia.....	214
Esquema 5. Construcción narrativa de coherencia.....	251
Esquema 6. Itinerario de elección profesional.....	266
Esquema 7. Academia y profesión en la CCSyH.....	302
Esquema 8. Academia y profesión en la FH.....	303

Tablas

Tabla 1. Planta académica de la FH.....	69
Tabla 2. Planta académica de la CCSyH.....	70
Tabla 3. Datos de los entrevistados de la FH.....	78
Tabla 4. Datos de los entrevistados de la CCSyH.....	79

REFERENCIAS

- Abdelal, Rawi *et al.* (2006). "Identity as a variable". *Perspectives on Politics*, 4 (4), 695-711.
- Abel, Theodore (1947). "The nature and use of biograms". *The American Journal of Sociology*, 53 (2), 111-118.
- Adler, Larissa (1999). "Políticas científicas y ciencias sociales". En Rossana Reguillo y Raúl Fuentes (coords.), *Pensar las ciencias sociales hoy. Reflexiones desde la cultura*. Guadalajara: ITESO, pp. 173-202.
- Adler, Larissa (2006). "Cambio social, universidad y clases medias urbanas: el caso de la UNAM". En Carme Bellet y Joan Ganau (coords.), *Ciudad y universidad: ciudades universitarias y campus urbanos. VIII Semana de Estudios Urbanos*. Lérida: Milenio, pp. 111-127.
- Agamben, Giorgio (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- Aguiar, Fernando *et al.* (2010). "Personal identity: a theoretical and experimental analysis". *Journal of Economic Methodology*, 17 (3), 261-275.
- Altbach, Philip G. (2004). "Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo". En Philip G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: UAM, pp. 15-41.
- Appiah, Kwame Anthony (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Arciero, Giampiero (2005). *Estudios y diálogos sobre la identidad personal. Reflexiones sobre la experiencia humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. México: FCE.
- Arfuch, Leonor (2005a). "Introducción". En Leonor Arfuch (comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometo Libros, pp. 13-17.
- Arfuch, Leonor (2005b). "Problemáticas de la identidad". En Leonor Arfuch (comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometo Libros, pp. 21-43.
- Arfuch, Leonor (2010). "Sujetos y narrativas". *Acta Sociológica*, 53, 19-41.
- Azmitia, Margarita, Moin Syed y Kimberly Radmacher (2008). "On the intersection of personal and social identities: introduction and evidence from a longitudinal study of emerging adults". En Margarita Azmitia, Moin Syed y Kimberly Radmacher (eds.), *The intersections of personal and social identities. New directions for child and adolescent development*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 1-16.
- Bailey, Julia (2008). "First steps in qualitative data analysis: transcribing". *Family Practice*, 25 (2), 127-131.
- Bailey, Frederick G. (1977) *Morality and expediency: the folklore of academic politics*. Oxford: Blackwell.
- Balán, Jorge et al. (1974). *La historia de vida en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bamberg, Michael (1997). "Positioning between structure and performance". *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335-342.
- Bamberg, Michael (2010a). "Blank check for biography?: openness and ingenuity in the management of the 'who-I-am question' and what life stories actually may not be good for". En Deborah Schiffrin, Anna de Fina y Anastasia Nylund (eds.). *Telling stories. Language, narrative and social life*. Washington: Georgetown University Press, pp. 109-121.
- Bamberg, Michael (2010b). "Who I am? Narration and its contribution to self and identity". *Theory and Psychology*, 21 (1), 1-22.
- Bamberg, Michael (2012). "Narrative analysis". En Harris Cooper (ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (vol. 2). Washington: APA, pp. 77-94.
- Banton, Michael (2011). "A theory of social categories". *Sociology*, 45 (2), 187-201.
- Barona, César (2006). "La investigación y la modernidad cultural de las universidades mexicanas". En María Luisa Chavoya et al., *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudio de caso en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: UdeG, pp. 99-128.
- Bauman, Zygmunt (2003). "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad". En Stuart Hall y Paul du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 40-68.

- Bauman, Zygmunt (2007a). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bauman, Zygmunt (2007b). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Bayazit, Nigan (2004). "Investigating design: a review of forty years of design research". *Design Issues*, 20 (1), 16-29.
- Baz, Margarita (2003). "La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno de la noción subjetividad en psicología social". En Isabel Jáidar (comp.), *Tras las huellas de la subjetividad* (2ª ed.). México: UAM-Xochimilco, pp. 137-151.
- Becher, Tony (1987). "The disciplinary shaping of the profession". En Burton R. Clark (ed.), *The academic profession. National, disciplinary and institutional settings*. Berkeley: University of California Press, pp. 271-303.
- Becher, Tony (1989). *Academic tribes and territories*. Milton Keynes: Open University Press.
- Becher, Tony (1994). "The significance of disciplinary differences". *Studies in Higher Education*, 19 (2), 151-161.
- Becher, Tony y Paul Trowler (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Suffolk: SRHE/Open University Press.
- Becher, Tony y Sharon Parry (2005). "The endurance of the disciplines". En Ivar Bleiklie y Mary Henkel (eds.), *Governing knowledge. A study of continuity and change in higher education* (vol. 9). Dordrecht: Springer, pp. 133-144.
- Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer y Nico Verloop (2004). "Reconsidering research on teachers' professional identity". *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Bell, Sinclair Jill (2002). "Narrative inquiry: more than just telling stories". *TESOL Quarterly*, 36 (2), 207-213.
- Benveniste, Emile (1997). *Problemas de lingüística general* (14ª ed.). México: Siglo XXI.
- Berger, Peter, Brigitte Berger y Hansfried Kellner (1974). *The homeless mind. Modernization and consciousness*. Nueva York: Vintage Books.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, Daniel (1980). "L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- Bertaux, Daniel (1981). "From the life-history approach to the transformation of sociological practice". En Daniel Bertaux (ed.), *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. Beverly Hills: Sage, pp. 29-45.
- Bertaux, Daniel y Catherine Delcroix (2003). "Case histories of families and social processes. Enriching sociology". En Prue Chamberlayne, Joanna Bornat y

- Tom Wengraf (eds.), *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. Nueva York: Routledge, pp. 71-89.
- Berteley, María (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad I* (vol. 3). México: COMIE.
- Bizberg, Ilán (1989). "Individuo, identidad y sujeto". *Estudios Sociológicos*, 7 (21), 485-518.
- Blackman, Lisa *et al.* (2008). "Creating subjectivities". *Subjectivity*, 22, 1-27.
- Bolívar, Antonio y Jesús Domingo (2006). "The professional identity of secondary school teachers in Spain. Crisis and reconstruction". *Theory and Research in Education*, 4 (3), 339-355.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández (s. f.). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo* (2ª ed.). Granada: FORCE/Universidad de Granada/Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, Antonio, Manuel Fernández y Enriqueta Molina (2005) "Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial". *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6 (1).
- Bourdieu, Pierre (1986). "The forms of capital". En John Richardson (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Nueva York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Boyer, Dominic (2010). "What is driving university reform in the age of globalization?" *Social Anthropology*, 18 (1), 74-82.
- Braxton, John M. (2011). "Introduction: understanding the defining aspects of the academic profession through the scholarship of integration". *The Journal of the Professoriate*, 6 (1), 1-8.
- Brockmeier, Jens y Rom Harré (2001). "Narrative: problems and promises of an alternative paradigm". En Jens Brockmeier y Donal Carbaugh (eds.), *Narrative and identity. Studies in autobiography, self and culture* (vol. 1), Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-58.
- Brooks, Christine (2010). "Embodied transcription: a creative method for using voice-recognition software". *The Qualitative Report*, 15 (5), 1227-1242.
- Brubaker, Rogers y Frederick Cooper (2005). "Más allá de la 'identidad'". En Lóic Wacquant (dir.). *Repensar los Estados Unidos: para una sociología del hiperpoder*. Barcelona: Anthropos, pp. 178-208.
- Brubaker, Rogers, Mara Loveman y Peter Stamatov (2004). "Ethnicity as cognition". *Theory and Society* 33, 31-64.

- Bruner, Jerome (2001). "Self-making and world-making". En Jens Brockmeier y Donal Carbaugh (eds.), *Narrative and identity. Studies in autobiography, self and culture* (vol. 1), Amsterdam: John Benjamins, pp. 25-37.
- Buchanan, Richard (2001). "Design research and the new learning". *Design Issues* 17 (4), 3-23.
- Büchner, Charlotte *et al.* (s. f.). *How do education, cognitive skills, cultural and social capital account for intergenerational earnings persistence? Evidence from the Netherlands*. Maastricht: Maastricht University/School of Business and Economics. Recuperado de <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=25901>
- Burke, Peter y Jan E. Stets (2009). *Identity theory*. Nueva York: Oxford University Press.
- Candau, Joël (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol.
- Cantú, Carlos (2011). "La Academia Nacional de San Carlos". *AAPAUNAM. Academia, Ciencia y Cultura*, 3 (1), 22-26.
- Casillas, Miguel Ángel (2000). "Educación como socialización en la universidad mexicana". En María Luisa Chavoya *et al.*, *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudio de caso en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: UdeG, pp. 157-172.
- CCSyH (2012). *Programa de trabajo 2012-2016*. Recuperado de <http://www.uaslp.mx/Spanish/Academicas/ecsh/Transparencia/documentos/Documents/PlanCuatrienioCCSyH.pdf>
- Chaitin, Julia (2004). "My story, my life, my identity". *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (4), 1-15.
- Chamberlayne, Prue, Joanna Bornat y Tom Wengraf (eds.) (2003). "Introduction: the biographical turn". En Prue Chamberlayne, Joanna Bornat y Tom Wengraf (eds.), *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. Nueva York: Routledge, pp. 1-29.
- Chase, Susan (2005). "Narrative inquiry. Multiple lenses, approaches, voices". En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 651-679.
- Chavoya, María Luisa (2006). "Vida académica en las universidades mexicanas: los efectos del trabajo múltiple". En María Luisa Chavoya *et al.*, *El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudio de caso en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: UdeG, pp.129-144.
- Clandinin, Jean y Michael Connelly (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, Burton R. (1983). *The higher education system*. Berkeley: University of California.

- Clark, Burton R. (1987a). "Introduction". En Burton R. Clark (ed.), *The academic profession: national, disciplinary, and institutional settings*. Berkeley: University of California Press, pp. 1-9.
- Clark, Burton R. (1987b). "Conclusions". En Burton R. Clark (ed.), *The academic profession: national, disciplinary, and institutional settings*. Berkeley: University of California Press, pp. 371-399.
- Clark, Burton R. (1989). "The academic life: small worlds, different worlds". *Educational Researcher*, 18 (5), pp. 4-8.
- Clark, Burton R. (1997). "Small worlds, different worlds: the uniquenesses and troubles of american academic professions". *Daedalus*, 126 (4), 21-42.
- Cohen, Roger (2012, 10 de diciembre). "Time to tune out". *The New York Times*, Recuperado de http://www.nytimes.com/2012/01/03/opinion/cohen-a-time-to-tune-out.html?_r=0
- Cohen-Scali, Valérie (2003). "The influence of family, social, and work socialization on the construction of the professional identity of young adults". *Journal of Career Development*, 29 (4), 237-249.
- Contreras, Juan Manuel, Mahzarin R. Banaji y Jason P. Mitchell (2012). "Dissociable neural correlates of stereotypes and other forms of semantic knowledge". *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7 (7), 764-770.
- Daly, Cheryl J. y Jay R. Dee. (2006). "Greener pastures: faculty turnover intent in urban public universities". *The Journal of Higher Education*, 77 (5), 776-803.
- Davis, John (2007), "Akerlof and Kranton on identity in economics: inverting the analysis". *Cambridge Journal of Economics*, 31, 349-362.
- Day, Shelley (2003). "What is the subject?" *Narrative Inquiry*, 13 (2), 317-330.
- Deaux, Kay (1993). "Reconstructing social identity". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 4-12.
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretive biography* (Qualitative Research Methods Series, 17). Newbury Park: Sage.
- Denzin, Norman K. (2001). *Interpretive interactionism* (2ª ed.). Thousands Oaks: Sage.
- Dillard, Annie (1982). *Living by fiction*. Nueva York: Harper and Row.
- Derrida, Jacques (2004). *Positions*. Chippenham: Continuum.
- Dubet, François (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". *Estudios Sociológicos*, 21, 519-545.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Eakin, Paul John (2008). *Living autobiographically: how we create identity in narrative*. Nueva York: Cornell University Press.

- Eco, Umberto (1996). "De Gutenberg a Internet". Recuperado de http://museosvirtuales.azc.uam.mx/sistema-de-museos-virtuales/sinapsis/gutenberg_internet.html
- Ehrlich, Patricia (2006). "Revolución del conocimiento en la educación superior". En Luis Berruecos (coord.), *Perfil de la educación superior en la transición del México contemporáneo*. México: IEESA/CEA/UNAM/UAM-X/ITESM, pp. 101-118.
- Espezúa, Dorian (2006). "Ficcionalidad, mundos posibles y campos de referencia". *Dialogía*, 1, 69-96.
- Estrada, Claudia, Miriam Oyarzún, Vincent Yzerbyt (2007). "Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos". *Psykhé*, 16 (1), 111-121.
- Fearon, James (1999). "What is identity (as we now use the word)?" [mimeo]. Recuperado de <http://www.stanford.edu/~jfearon/papers/iden1v2.pdf>
- Fernández, Lidia (2003). "La subjetividad: opaco objeto de conocimiento". En Isabel Jáidar (comp.) (2003), *Tras las huellas de la subjetividad* (2ª ed.). México: UAM-Xochimilco, pp. 79-103.
- Ferraroti, Franco (1981). "On the autonomy of the biographical method". En Daniel Bertaux (ed.), *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. Beverly Hills: Sage, 19-27.
- Ferraroti, Franco (2007). "Las historias de vida como método". *Convergencia*, 14 (44), 15-40.
- Fina, Anna de (2003). *Identity in narrative. A study of immigrants discourse*. Filadelfia: John Benjamins.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (2003). "Biographical work and biographical structuring in present-day societies". En Prue Chamberlayne, Joanna Bornat y Tom Wengraf (eds.), *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge, pp. 109-125.
- Freeman, Mark (2007). "Autobiographical understanding and narrative inquiry". En Jean Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, pp. 120-145.
- García, Susana (2000). "La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades". En Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Reconociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* (vol. 3). México: UNAM, pp. 43-60.

- García, Susana, Monique Landesmann y Manuel Gil (1993). *Académicos (La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, 3)*. México: COMIE/SNTE.
- García, Susana, Rocío Grediaga y Monique Landesmann (2003). "Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002". En Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actos y procesos de formación I* (vol. 8). México: COMIE, pp. 115-296.
- Gay, Paul du (2007). *Organizing identity: persons and organizations 'after theory'*. Londres: Sage.
- Giddens, Anthony (2000). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea* (3ª ed.). Barcelona: Península.
- Gil, Manuel (2004). "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México". En Philip G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: UAM, pp. 45-81.
- Gil, Manuel *et al.* (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Giménez, Gilberto (1996). "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología". En Leticia Irene Méndez (coord.), *Identidad, análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*. México: UNAM.
- Giménez, Gilberto (2002). "Paradigmas de identidad". En Aquiles Chihu (coord.), *Sociología de la identidad*. México: UAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 35-62.
- Glassgold, Judith M. (2010). "A process without end: seeking the unrealized yet irrepressible aspects of self", *Women and Therapy*, 33 (3), 246-263.
- Gleason, Philip (1983). "Identifying identity: a semantic history". *The Journal of American History*, 6 (4), 910-931.
- Goffman, Erving (2008). *Estigma. La identidad deteriorada* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, Elba Noemí (2006). "La formación de docentes en la educación superior: un asunto identitario". En Silvia Ayala (coord.), *Nuevos retos y derroteros para la educación superior en el siglo XXI*. Guadalajara: UdeG, pp. 111-124.
- Goodall, H. Lloyd (2008). *Writing qualitative inquiry. Self, stories, and academic life*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Green, Judith, Maria Franquiz y Carol Dixon (1997). "The myth of the objective transcript: transcribing as a situated act". *TESOL Quarterly*, 31 (1), 172-176.

- Grossberg, Lawrence (2003). "Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?" En Stuart Hall y Paul du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 148-180.
- Grundy, Annabelle L., Dawn E. Pollon y Michelle K. McGinn (2003). "The participant as transcriptionist: methodological advantages of a collaborative and inclusive research practice". *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (2), 23-32.
- Grysmán, Azriel y Judith Hudson (2010) "Abstracting and extracting: causal coherence and the development of the life story". *Memory*, 18 (6), 565-580.
- Guillaumín, Arturo (2000). "Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad". En Daniel Cazes, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia* (vol. 1). México: UNAM, pp. 199-220.
- Hall, Stuart (1990). "Cultural identity and diaspora". En Jonathan Rutherford (ed.), *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Hall, Stuart (2003). "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?" En Stuart Hall y Paul du Gay (comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 13-39.
- Harshaw, Benjamín (1997). "Ficcionalidad y campos de referencia". En Antonio Garrido (coord.), *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco Libros, pp. 126-158.
- Henkel, Mary (2010). "Introduction. Change and continuity in academic and professional identities". En George Gordon y Celia Whitchurch (eds.), *Academic and professional identities in higher education. The challenge of diversifying workforce*. Nueva York: Routledge, pp. 3-12.
- Hirsch, Ana (2006). "Construcción de un estado de conocimiento sobre valores profesionales en México". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no2/contenido-hirsch2.pdf>
- Hollway, Wendy y Tony Jefferson (2003). "Biography, anxiety and the experience of locality". En Prue Chamberlayne, Joanna Bornat y Tom Wengraf (eds.), *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. Nueva York: Routledge, pp. 167-180.
- Houkamau, Carla Anne (2010). "Identity construction and reconstruction: the role of socio-historical contexts in shaping Māori women's identity". *Social Identities*, 16 (2), 179-196.
- Hunter, Sally (2010). "Analysing and representing narrative data: the long and winding road". *Current Narratives*, 1 (2), 44-54.

- Ibarra, Eduardo (2000). "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?" En Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* (vol. 3). México: UNAM, pp. 61-99.
- Imbernón, Francisco (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Izcara, Simón Pedro (2009). *La praxis de la investigación cualitativa: guía para elaborar tesis*. México: Plaza y Valdés.
- Jáidar, Isabel (2003). "Por los senderos de la subjetividad". En Isabel Jáidar (comp.), *Tras las huellas de la subjetividad* (2ª ed.). México: UAM-Xochimilco, pp. 39-60.
- Jakobson, Roman (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- James, William (1890/1981). *The principles of psychology* (vol. 1). Cambridge: Harvard University Press.
- Johnsrud, Linda K. y Vicki J. Rosser (2002). "Faculty members' morale and their intention to leave. A multilevel explanation". *The Journal of Higher Education*, 73 (4), 518-542.
- Jones, Willis A. (2012). "Variation among academic disciplines: an update on analytical frameworks and research". *Journal of the Professoriate*, 6 (1), 9-27.
- Josselson, Ruthellen (2009). "The present of the past: dialogues with memory over time". *Journal of Personality*, 77 (3), 647-668.
- Josselson, Ruthellen (2011). "'Bet you think this song is about you': Whose narrative is it in narrative research?" *Narrative Works: Issues, Investigations, and Interventions*, 1 (1), 33-51.
- Kerr, Clark (1963/2001). *The uses of the university* (5ª ed). Cambridge: Harvard University Press.
- Kilpatrick, William H. (1918). "The project method". *Teachers College Record*, 19 (4), 319- 335. Recuperado de <http://tcrecord.org>
- Kohli, Martin (1981). "Biography: account, text, method". En Daniel Bertaux (ed.), *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. Beverly Hills: Sage.
- Kvale, Steinar (2007). *Doing interviews*. Thousands Oaks: Sage.
- Land, Ray (2008). "Academic development: identity and paradox". En Ronald Barnett y Roberto Di Napoli (eds.), *Changing identities in higher education. Voicing perspectives*. Abingdon: Routledge, pp. 134-144.
- Lapadat, Judith C. y Anne C. Lindsay (1998). "Examining transcription: a theory-laden methodology". Ponencia presentada en la Annual Meeting of the

- American Education Research Association. San Diego. Recuperado de http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Lapadat98.pdf
- Larrain, Verónica (2013). "Catalan teacher meets Chilean researcher. (De)constructing subjectivities through the interplay of textual narratives". En Sheila Trahar (ed.) *Contextualising narrative inquiry. Developing methodological approaches for local contexts*, London: Routledge, pp.140-157.
- Lawn, Martin y Jenny Ozga (2004). *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Pomares.
- Leenhardt, Maurice (1997). *Do kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio*. Barcelona: Paidós.
- Light, Donald (1974). "Introduction: the structure of the academic professions". *Sociology of Education*, 47 (1), 2-28.
- Limón, Agustina y Juan García (2003). "Identidad". En Juan Manuel Piña, Alfredo Furlan y Lya Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas* (vol. 2). México: COMIE, pp. 99-112.
- Lucas, Krista (2010). "A waste of time? The value and promise of researcher completed qualitative data transcribing". Conferencia presentada en la NERA Conference Proceedings 2010, Rocky Hill. Recuperado de http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=nera_2010
- Luckmann, Thomas (2004) "On the evolution and historical construction of personal identity". En Peter von Moos (ed.), *Unverwechselbarkeit. Persönliche Identität und Identifikation in der vormodernen Gesellschaft*. Mörlenbach: Böhlau Verlag, pp. 185-205.
- Luckmann, Thomas (2008). "On social interaction and the communicative construction of personal identity, knowledge and reality". *Organization Studies* 29 (2), 277-290.
- MacLure, Maggie (1993). "Arguing for your self: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives". *British Educational Research Journal*, 19 (4), 311-322.
- Maffesoli, Michel (2002). "Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones". En Aquiles Chihu (coord.), *Sociología de la identidad*. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Mahalingam, Ramaswami (2003). "Essentialism, culture, and power: representations of social class". *Journal of Social Issues*, 59 (4), 733-749.
- Mallimaci, Fortunato y Verónica Giménez (2006). "Historia de vida métodos biográficos". En Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp. 175-212.

- Margolin, Victor (2010). "Doctoral education in design: problems and prospects". *Design Issues*, 26 (3), 70-78.
- Marotzki, Winfried (2004). "Qualitative biographical research". En Uwe Flick, Ernst von Kardorff e Ines Steinke (eds.), *A companion to qualitative research*. Londres, Sage, pp. 101-107.
- Martínez, Sergio (2006). "Una perspectiva de política educativa de este siglo: las reformas en la educación superior contemporánea y sus efectos en la universidad mexicana de principio de siglo". En Luis Berruecos (coord.), *Perfil de la educación superior en la transición del México contemporáneo*. México: IEESA/CEA/UNAM/UAM-X/ITESM, pp. 37-57.
- Martuccelli, Danilo (2010a). "Los tres ejes de la identidad". En Daniel Gutiérrez (coord.), *Epistemología de las identidades: reflexiones en torno a la pluralidad*. México: UNAM, pp. 61-75.
- Martuccelli, Danilo (2010b). "La individuación como macrosociología de la sociedad singularista". *Persona y Sociedad*, 24 (3), 9-29.
- McAdams, Dan (2001). "The psychology of life stories". *Review of General Psychology*, 5 (2), 100-122.
- McAdams, Dan (2008). "Personal narratives and the life story". En Oliver P. John, Richard W. Robins y Lawrence A. Pervin (eds.), *Handbook of personality: theory and research*. Nueva York: The Guilford Press, pp. 242-262.
- McAdams, Dan y Regina L. Logan (2006). "Creative work, love and the dialectic in selected life stories of academics". En Dan P. McAdams, Ruthellen Josselson y Amia Lieblich (eds.), *Identity and story. Creating self in narrative*. Washigton: APA, pp. 89-108.
- McAdams, Dan, Ruthellen Josselson y Amia Lieblich (eds.) (2006). *Identity and story. Creating self in narrative*. Washigton: APA.
- McCall, Michal y Judith Wittner (1990). "The good news about life history". En Howard Becker and Michal McCall (eds.), *Symbolic interaction and cultural studies*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 46-89.
- Medin, Douglas y Andrew Ortony (1989). "Psychological essentialism". En Stella Vosnaidou y Andrew Ortony (eds.), *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 179-195.
- Medved, Maria I. y Jens Brockmeier (2010). "Weird stories. Brain, mind, and self". En Matti Hyvarinen *et al.*, (eds.), *Beyond narrative coherence*. Filadelfia: John Benjamins, pp. 17-32.
- Merrill, Barbara y Linden West (2009). *Using biographical methods in social research*. Bodmin: Sage.
- Mier, Raymundo (2003). "Bitácora de seducciones: contribuciones para la construcción de los conceptos de *sujeto* y *subjetividad*". En Isabel Jáidar (comp.), *Tras las huellas de la subjetividad*. México: UAM-X, pp. 11-38.

- Miles, Matthew y Michael Huberman (1994). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mishler, Elliot G. (2004). "Historians of the self: restorying lives, revising identities". *Journal: Research in Human Development*, 1 (1-2), 101-121.
- Morin, Edgar (2010). "La complejidad de la poliidentidad". En Daniel Gutiérrez (coord.), *Epistemología de las identidades: reflexiones en torno a la pluralidad*. México: UNAM, pp. 43-59.
- Musselin, Christine (2007). "Transformation of academic work: facts and analysis". En Maurice Kogan y Ulrich Teichler (eds.), *Key challenges to the academic profession*. Kassel: University of Kassel, pp. 175-190.
- Nightingale, David J. y John Cromby (1999). "Reconstructing social constructionism". En David J. Nightingale y John Cromby (eds.), *Social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice*. Buckingham: Open University Press, pp. 207-224.
- O, Ana María de la (2007). "Las historias de vida en las fuentes orales. Una historia sobre ruedas: Ángel Zapopan Romero." En Patricia Torres (coord.), *Uso y construcción de las fuentes orales, escritas e iconográficas*. Guadalajara: UdeG.
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana.
- Ochs, Elinor (1979). "Transcription as theory". En Elinor Ochs y Bambi B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*. Nueva York: Academic Press, pp. 43-71.
- Ochs, Elinor y Lisa Capps (2001). *Living narrative: creating lives in everyday storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ohnuki-Tierney, Emiko (2001). "Historicization of the culture concept". *History and Anthropology*, 12 (3), 213-254.
- Oliver, Daniel G., Julianne M. Serovich y Tina L. Mason (2005). "Constraints and opportunities with interview transcription: towards reflection in qualitative research". *Soc Forces*, 84 (2), 1273-1289.
- Ortiz, Fernando (2006). "La identidad desde una perspectiva somática". En Rocío Rosales, Servando Gutiérrez y José Luis Torres (coords.), *La interdisciplina en las ciencias sociales*. Moncada i Reixac: Anthropos/UAM-I, pp. 107-116.
- Osorio, Raúl (2009). "La educación superior en México desde la mirada de la revista *Perfiles Educativos*". *Perfiles Educativos*, 30 (122), 109-127.
- Oyserman, Daphna y Leah James (2011). "Possible identities". En Seth J. Schwartz, Koen Luyckx y Vivian L. Vignoles (eds.), *Handbook of identity. Theory and research* (vol. 1). Nueva York: Springer.

- Paláu, María Teresa (2000). *Facultad del Hábitat. Historia y perspectivas*. San Luis Potosí: UASLP.
- Parekh, Bhikhu (2009). "Logic of identity". *Politics, Philosophy and Economics*, 8 (3), 267-284.
- Parsell, Cameron (2010). "'Homeless is what I am, not who I am': insights from an inner-city Brisbane study". *Urban Policy and Research*, 28 (2), 181-194.
- Peck, Stephen (2004). "The Jingle-Jangle Jungle of identity: historical perspective and future directions" [inédito]. Recuperado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/peck04.pdf>
- Pedró, Francesc (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: UOC.
- Peña, Guillermo de la (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada". *Desacatos*, 1, 13-27.
- Pereira, Marcos Emanuel, José Luis Álvaro Estramiana e Inge Schweiger (2010). "Essentialism and the expression of social stereotypes: a comparative study of Spain, Brasil and England". *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 808-817.
- Perkin, Harold James (1969). *Key profession: the history of the Association of University Teachers*. Londres: Routledge/Kegan Paul.
- Perrenoud, Philippe (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrés, José (2003). "La categoría de subjetividad, sus aporías y encrucijadas. Apuntes para una reflexión teórico-epistemológica". En Isabel Jáidar (comp.), *Tras las huellas de la subjetividad*. México: UAM-X, pp. 105-136.
- Perry, John (2002). *Identity, personal identity and the self*. Indianapolis: Hackett.
- Pinnegar, Stefínee y J. Gary Daynes (2007). "Locating narrative inquiry historically. Thematics in the turn to narrative". En Jean Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, pp. 3-34.
- Piña, Juan Manuel (2004). "La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos". En Juan Manuel Piña (coord.), *La subjetividad de los actores de la educación*. México: UNAM, pp. 15-54.
- Porter, Stephen R. y Paul D. Umbach (2001). "Analyzing faculty workload data using multilevel modeling". *Research in Higher Education*, 42 (2), 171-196.
- Postma, Carolien, Kristina Lauche y Pieter Jan Stappers (2012). "Social theory as a thinking tool for empathic design". *Design Issues*, 28 (1), 30-49.
- Pozuelo, José María (2006). *De la autobiografía. Teoría y estilos*. Barcelona: Crítica.
- Prat, Joan (2007). *Los sentidos de la vida. La construcción del sujeto, modelos del yo e identidad*. Barcelona: Bellaterra.

- Prentice, Deborah y Dale Miller (2006). "Essentializing differences between women and men". *Psychological Science*, 17 (2), 129-135.
- Prieto, Marcia (2004). "La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente". *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- Pujadas, Juan José (1992). *El estudio biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Cuadernos Metodológicos, 5). Madrid: CIS.
- Quintero, Jorge E. et al. (2010). "El cambio conducido en la universidad: la percepción de los académicos". *Revista de la Educación Superior*, 39 (1), 7-22.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/>
- Reséndiz, Ramón (2001). "Biografía: proceso y nudos teórico- metodológicos". En María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO/El Colegio de México/Miguel Ángel Porrúa, pp. 35-60.
- Riessman, Catherine Kohler (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousands Oaks: Sage.
- Rodgers, Carol R. y Katherine H. Scott (2008). "The development of the personal self and professional identity in learning to teach". En Marilyn Cochran-Smith et al. (eds.), *Handbook of research on teacher education*. Nueva York: Routledge, pp. 732-755.
- Rodríguez, Mariano (2003). *El problema de la identidad personal. Más que fragmentos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rojas, Martha Luz (2001). "Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos". En María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO/Colmex/Miguel Ángel Porrúa, pp. 171-197.
- Roldán, Concha (1999). "El sujeto se hizo verbo". En Mariflor Aguilar (coord.), *Límites de la subjetividad*. México: UNAM/Fontamara, pp. 207-220.
- Romo, Rosa Martha (2006). "La universidad frente a las demandas sociales y las políticas públicas". En Silvia Ayala (coord.), *Nuevos retos y derroteros para la educación superior en el siglo XXI*. Guadalajara: UdeG, pp. 29-42.
- Rosenthal, Gabriele (2004). "Biographical research". En Clive Seale et al. (eds.), *Qualitative research practice*. Londres: Sage, pp. 48-64.
- Rosenthal, Gabriele (2006). "The narrated life story: on the interrelation between experience, memory and narration". En Kate Milnes et al. (eds.), *Narrative, memory and knowledge: representations, aesthetics, contexts*. Huddersfield: University of Huddersfield, pp. 1-16.

- Rosenthal, Gabriele y Wolfram Fischer-Rosenthal (2004). "The analysis of narrative-biographical interviews". En Uwe Flick, Ernst von Kardorff e Ines Steinke (eds.), *A companion to qualitative research*. Londres: Sage, pp. 259-265.
- Ruscio, Kenneth P. (1987) "Many sectors, many professions". En Burton R. Clark (ed.), *The academic profession: national, disciplinary, and institutional settings*. Berkeley: University of California Press, pp. 331-368.
- Rustin, Michael (2003). "Reflections on the biographical turn in social sciences". En Prue Chamberlayne, Joanna Bornat y Tom Wengraf (eds.), *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. Nueva York: Routledge, pp. 33-52.
- Ryan, John F., Richard Healy y Jason Sullivan (2009). *Oh, won't you stay?: predictors of faculty intent to leave a public research university*. Ponencia presentada en el 49th Annual Forum of the Association for Institutional Research, Atlanta. Recuperado de http://oaa.osu.edu/irp/publications_presentations/oh_won't_you_stay_paper.pdf
- Sacks, Oliver (1985). *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*. Nueva York: Summit.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scott, Joan W. (1986). "Gender: a useful category of historical analysis". *The American Historical Review*, 91 (5), 1053-1075.
- Scott, Joan W. (2010). "Gender: still a useful category of analysis?" *Diogenes*, 57, 7-14.
- Sen, Amartya (2009). "The fog of identity". *Politics, Philosophy and Economics*, 8 (3), 285-288.
- Silva, Blanca Noemí (2006). "El trabajo de los académicos desde la psicología laboral". En Silvia Ayala (coord.), *Nuevos retos y derroteros para la educación superior en el siglo XXI*. Guadalajara: UdeG, pp. 97-110.
- Simpson, Brent (2006). "Social identity and cooperation in social dilemmas". *Rationality and Society*, 18 (4), 443-470.
- Slepian, Michael et al. (2011). "Tough and tender: embodied categorization of gender". *Psychological Science*, 22 (1), 26-28.
- Stets, Jan E. y Peter J. Burke (2000). "Identity theory and social identity theory". *Social Psychology Quarterly*, 63 (3), 224-237.

- Stets, Jan E. y Peter J. Burke (2003). "A sociological approach to self and identity". En Mark R. Leary y June Price Tangney (eds.). *Handbook of self and identity*. Nueva York: The Guilford Press, pp. 128-152.
- Strawson, Galen (2004). "Against narrativity". *Ratio*, 17 (4), 428-452.
- Stryker, Sheldon y Peter J. Burke (2000). "The past, present, and future of an identity theory". *Social Psychology Quarterly*, 63 (4), 284-297.
- Tajfel, Henri (1974). "Social identity and intergroup behavior". *Social Science Information*, 13 (2), 65-93.
- Tajfel, Henri (1981). *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Gary y Steve Spencer (2004). "Introduction". En Gary Taylor y Steve Spencer (eds.), *Social identities. Multidisciplinary approaches*. Abingdon: Routledge, pp. 1-13.
- Terrasa, Eduardo (2005). *El viaje hacia la propia identidad*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Thorne, Avril (2005). "Putting the person into social identity". *Human Development*, 47, 361-365.
- Tiliopoulos, Niko y Chris McVittie (2010). "Aspects of identity in a British Christian sample". *Mental Health, Religion and Culture*, 13 (7/8), 707-719.
- Touraine, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (2ª ed.). México: FCE.
- Touraine, Alain (2005a). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, Alain (2005b). "The subject is coming back". *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 18, 199-209.
- Trahar, Sheila (2009). "Beyond the story itself: narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education". *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 10 (1).
- Trahar, Sheila (2011). "Changing landscapes, shifting identities in higher education: narratives of academics in the UK". *Research in Education*, 86, 46-60.
- Trahar, Sheila (2013). "Preface". En Sheila Trahar (ed.), *Contextualising narrative inquiry: developing methodological approaches for local contexts*. Abingdon: Routledge, pp. xi-xxi.
- Trowler, Paul (2012a). "Disciplines and interdisciplinarity: conceptual groundwork". En Paul Trowler, Murray Saunders y Veronica Bamber (eds.), *Tribes and territories in 21st century. Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Abingdon: Routledge, pp. 5-29.
- Trowler, Paul (2012b). "Doing research: the case of art and design". En Paul Trowler, Murray Saunders y Veronica Bamber (eds.), *Tribes and territories*

- in 21st century. Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Abingdon: Routledge, pp. 68-77.
- Trowler, Paul, Murray Saunders y Veronica Bamber (eds.) (2012). *Tribes and territories in 21st century. Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Abingdon: Routledge.
- Tsiolis, Giorgos (2012). "Biographical constructions and transformations: using biographical methods for studying transcultural identities". *Papers*, 97 (1), 113-127.
- Turner, John (1999). "Some current issues in research on social identity and self-categorization theories". En Naomi Ellemers, Russell Spears y Bertjan Doosje (eds.), *Social identity: context, commitment, content*. Bodmin: Blackwell, pp. 6-34.
- Tuval-Mashiach, Rivka (2006). "'Where is the story going?' Narrative forms and identity constructions in the life stories of Israeli men and women". En Dan P. McAdams, Ruthellen Josselson y Amia Lieblich (eds.), *Identity and story. Creating self in narrative*. Washington: APA, pp. 249-268.
- UNESCO (2010). *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011. Draft*. Recuperado de http://www.regjeringen.no/upload/KD/Hoeringsdok/2010/201003665/International_Standard_Classification_Education_2011_draft.pdf
- Vargas, Lilia Esther (2003). "¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?". En Isabel Jáidar (comp.) (2003), *Tras las huellas de la subjetividad* (2ª ed.). México: UAM-Xochimilco, pp. 61-78.
- Valles, Miguel S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Weiss, Robert S. (1995). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. Nueva York: The Free Press.
- Weiss, Robert (2004). "In their own words: making the most of qualitative interviews". *Contexts*, 44, 44-51.
- Wengraf, Tom (2003). "Uncovering the general from within the particular: from contingencies to typologies in the understanding of cases". En Prue Chamberlayne, Joanna Bornat y Tom Wengraf (eds.), *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. Nueva York: Routledge, pp. 140-164.
- Whitchurch, Celia (2013). *Reconstructing identities in higher education. The rise of third space professionals*. Londres: Routledge.
- Wieviorka, Michel (2008). "L'intégration: un concept en difficulté". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 125 (2), 221-240.

- Witcher, Chad S. G. (2010). "Negotiating transcription as a relative insider: implications for rigor". *International Journal of Qualitative Methods*, 9 (2), 122-132.
- Yuval-Davis, Nira (2010). "Theorizing identity: beyond de 'us' and 'them' dichotomy". *Patterns of Prejudice*, 44 (3), 261-280.
- Zentner, Marcel y Olivier Renaud (2007). "Origins of adolescents' ideal self: an intergenerational perspective". *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (3), 557-574.
- Zhou, Ying y James Fredericks Volkwein (2004). "Examining the influences on faculty departure intentions: a comparison of tenured versus non-tenured faculty using NSOPF-99". *Research in Higher Education*, 45 (2), 139-176.
- Zubimendi, Julián (2003). "Identitat i diferència". *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 23, 114-117.

RESUMEN

Caminos hacia la academia: relatos de vida, identidad y profesión. Académicos de la UASLP explora la construcción identitaria de veinte académicos de las áreas de conocimiento de las artes y la arquitectura, y de ciencias sociales y humanidades por medio del análisis exhaustivo de relatos de vida enfocados en la trayectoria profesional.

La identidad se estudia a partir de dos componentes, el social y el personal. El primero se equipara a las categorías sociales, las posiciones ocupadas por un individuo en la arena social y administradas de manera consensuada por la misma sociedad. El segundo se conforma por la autorreflexión, la singularidad y el significado propio asignado a las categorías sociales, elementos provenientes del propio individuo, internos.

Más que escudriñar los componentes de la identidad por separado, la investigación examina su intersección y realiza un recuento de cómo los componentes se influyen y retroalimentan a lo largo del tiempo. De esta forma, se capturan escenas seleccionadas por los académicos –tanto de su niñez como de su época actual– para construir su identidad.

Asimismo, pondera el papel de la subjetividad y el lenguaje en la construcción de la identidad, por lo que el estudio se desarrolla a partir de un presupuesto básico: la identidad es una narración. La narración, como invención creada y recreada, conforma una parte medular sobre el sentido que los académicos han construido acerca de quiénes son.

El análisis de los relatos de vida desmantela los mecanismos utilizados para la construcción de la identidad. Entre ellos destaca la posición asumida por los académicos en su relato, la selección de eventos para dar sentido a su vida, el despunte de la diferencia como elemento singularizador, la preponderancia de la profesión en el significado otorgado a su trabajo dentro de una institución de educación superior y en su asunción sobre quiénes son y cómo han llegado a ser.