

01087

4

24)

LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR
DE LOS ACADÉMICOS DE LAS
CIENCIAS SOCIALES.

ESTUDIO DE CASO.

TESIS QUE PARA OBTENER
EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JUAN MANUEL PIÑA OSORIO

TUTOR: DR. RICARDO SÁNCHEZ PUENTES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1996



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Abstract

The every day life of Social Science scholars. Case study.

Juan Manuel Piña Osorio

This thesis deals with the every day life of Social Science scholars at an agronomical studies institution. The every day life in school is the scene where the actors construct together their world in a certain space.

The every day life is a collectively constructed space where combined opposite situations such as rational and non-rational actions, routine and exception, solidarity and envy, harmony and stress go across it. This favors the emergency of symbols and academic traditions constantly facing each other in the diverse scholar spaces.

The Social Science scholars move between two stages. The first of it refers to as a conflict between two main traditions: agronomists and non-agronomists. The second one has to do with the conflict within the social sciences as a tradition themselves. The recognition or not recognition of the scholars here comes as a result of the struggle where there is a dominant tradition and the rest of them are marginal. Most scholars in Social Sciences belong to the latter.

La vida cotidiana escolar de los académicos de las Ciencias Sociales. Estudio de caso.

Juan Manuel Piña Osorio

Este trabajo de tesis tiene como referencia la vida cotidiana de los académicos de las Ciencias Sociales de una institución de enseñanza agronómica. La vida cotidiana escolar es el escenario donde estos actores construyen colectivamente su mundo dentro de la institución.

La vida cotidiana es un espacio *construido colectivamente*, donde se conjugan lo racional y lo no racional, lo rutinario y lo excepcional, la solidaridad y la envidia, la armonía y la tensión. La vida cotidiana de los académicos de las Ciencias Sociales está permeada por todo ello. Esto propicia el surgimiento de símbolos y tradiciones académicas que se enfrentan constantemente en los diversos espacios escolares.

El académico de las Ciencias Sociales se mueve en dos escenarios. El primero de ellos se refiere a la pugna entre las tradiciones principales: agrónomos y no agrónomos. El segundo está en relación con la lucha a lo interno de una misma tradición: las Ciencias Sociales. El reconocimiento y la invalidación de los académicos de la institución se determina dentro de la lucha de estos dos escenarios, donde se enfrentan distintas tradiciones académicas y donde una es la dominante y las demás son marginales. La mayoría de los académicos de las Ciencias Sociales representan a una tradición marginal.

Agradecimientos

Todo lo aquí escrito es responsabilidad mía. Sin embargo, las ideas, el abordaje y el tratamiento para la interpretación de la información son resultado de intercambios diarios que he realizado con mis asociados, acerca de lo que es la investigación social, la investigación interpretativa, la investigación cualitativa y la investigación etnográfica. Para algunos este tipo de trabajos son importantes porque permiten analizar al detalle, los hilos más finos y ocultos de la vida social; para otros, carecen de importancia porque no tienen sustento *científico* y se convierten en *simples narraciones*.

Con otras personas discutí las ideas, los planteamientos de cada capítulo y hasta los hallazgos obtenidos en las entrevistas. Algunos se admiraron de ellos y otros mostraron indiferencia. De igual forma, algunas opiniones, sugerencias y discrepancias expresadas fueron tomadas en cuenta y se plasmaron a lo largo del trabajo, mientras que otras sirvieron para afianzar mi punto de vista.

Todas las opiniones repercutieron en mi trabajo de múltiples formas. Por tal motivo, debo apuntar mi agradecimiento a María Eugenia, compañera que me sugirió ideas para la llamada construcción del objeto, estrategias importantes para instrumentar en el trabajo de campo y para la interpretación de las entrevistas. También tuvo la paciencia de leer y corregir la redacción de los borradores; de igual forma, por asumir solidariamente mis actividades familiares durante tres años; a mis pequeños Iván y Oscar, por quitarles el tiempo que destinábamos para jugar fútbol por las tardes, al tener que trasladarme de Texcoco a Ciudad Universitaria varios días a la semana durante tres años; al doctor Ricardo Sánchez Puentes, investigador del Centro de Estudios de la Universidad (CESU-UNAM), por leer detenidamente el proyecto de investigación, guiarme como tutor en esta empresa, orientar mi camino en la investigación, y aportar bastantes ideas para el trabajo empírico y para la exposición de los resultados; al maestro Martiniano Arredondo, quien invirtió tiempo considerable en las minuciosas lecturas que hizo

a varios capítulos de esta tesis y me proporcionó sugerencias en la redacción y en algunas ideas que fueron plasmadas en algunos apartados; a Olivia, quien revisó detenidamente los primeros capítulos del trabajo, me señaló las confusiones y debilidades de algunos planteamientos y me ayudó con la corrección y el formato; al doctor Edgar González Gaudiano, por sus observaciones fundamentales e imprescindibles para mejorar el trabajo; al doctor Angel Díaz Barriga, al doctor Guillermo Villaseñor, a la maestra Patricia Ducoing, a la doctora Sara Rosa Medina y a la doctora Patricia Erlich por la paciencia demostrada para leer el trabajo, elaborar un dictamen y proporcionar importantes apreciaciones al trabajo; a la doctora Libertad Menéndez, por su seminario y por la detallada lectura que se hizo de la obra de Alfred Schutz; a la maestra Martha Corenstein, por su interesante seminario sobre *la perspectiva etnográfica en educación*, donde se problematizó a la investigación cualitativa y a las técnicas específicas para el trabajo de campo; a los participantes del Seminario de Investigación que coordinó el Doctor Sánchez Puentes en la Facultad de Filosofía y Letras, quienes opinaron sobre el proyecto y particularmente sobre los primeros capítulos de esta investigación; a los estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo que participaron en el seminario Sociología de la Cultura, quienes me proporcionaron indicios importantes sobre sus profesores de Ciencias Sociales; a los profesores de la UACH que accedieron a ser entrevistados y observados durante sus clases; a aquellos que revisaron el borrador e hicieron sugerencias importantes para el desarrollo del trabajo; a la Universidad Autónoma de Chapingo, por liberarme de mi carga académica durante un año para realizar los estudios de doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; al gobierno del Estado de México, por la beca que me proporcionó durante 1992 y 1993 para escribir los primeros capítulos de la investigación; a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) por la beca que me asignó durante los meses de julio de 1994 a marzo de 1995, para la terminación de la tesis; al área Educación y Sociedad por abrirme las puertas del CESU.

ÍNDICE

Agradecimientos

Introducción.....1

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

1.1. La construcción de tipos ideales.....8

1.2. La importancia de la interpretación.....10

1.3. Los límites de la vida cotidiana escolar.....13

1.4. La distancia necesaria.....16

1.5. Sobre el universo de estudio.....16

CAPÍTULO II. LA VIDA COTIDIANA COMO PROBLEMA

2.1. Cambios estructurales y cambios cotidianos.....26

2.2. La vida cotidiana y los académicos de
las ciencias sociales de la UACH.....28

2.3. La vida cotidiana como objeto marginado.....34

2.4. La vida cotidiana y las ciencias sociales.....39

2.5. La vida cotidiana y el conocimiento43

CAPÍTULO III. LA VIDA COTIDIANA DESDE DISTINTOS ENFOQUES

3.1. Diferentes concepciones sobre la vida cotidiana.....59

3.2. Las analogías60

3.3. Las diferencias69

3.4.- La vida cotidiana como reproducción social73

CAPÍTULO IV. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA VIDA COTIDIANA

4.1. El particular y su mundo.....	77
4.2. La inserción a un mundo particular.....	80
4.3. Cruzamiento de lo particular y lo general	89
4.4. El particular entero	91
4.5. El académico entero	92
4.6. El académico como profesional	97

CAPÍTULO V. LAS TRADICIONES ACADÉMICAS: LOS BUENOS Y LOS MALOS

5.1. El académico y su mundo	102
5.2. El reconocimiento docente	103
5.3. Los estigmas institucionales	105
5.3.1. Los de primera y los de segunda	106
5.3.2. Los ingenieros y los licenciados	109
5.3.3. Los chapingueros y los universitarios	111
5.3.4. Los sindicalizados y los no sindicalizados	114
5.3.5. El modelo de docencia	115
5.4. La ideología de la ciencia	120
5.5. Los académicos de ciencias sociales.....	128

CAPÍTULO VI. LAS EXCLUSIONES DE SEGUNDO GRADO

6.1. Una lectura posterior	132
6.2. Particulares y singulares	134
6.2.1. Economía agrícola y los otros	135
6.2.2. Exclusiones en lo interno	143
6.2.2.1. Los marxismos y los marxistas	145
6.2.2.2. ¿Crisis del marxismo?	148
6.2.2.3. La lucha por un mundo mejor	150
6.2.2.4. Los teóricos y los prácticos	153
6.2.2.5. Los consecuentes y los inconsecuentes	159

CAPÍTULO VII. EL ACTOR EN SU ESCENARIO

7.1. El mundo particular como escenario	167
7.2. La modernización curricular.....	167
7.3. Los sociólogos y la materia de sociología.....	174
7.3.1. La palabra del docente	175
7.3.2. El programa de materia.....	180
7.3.3. El rol de docente	184
7.3.4. El actor tras bambalinas	188
7.4. Las reuniones de área.....	190

PALABRAS FINALES	196
------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	204
-------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Este trabajo arranca con unas consideraciones metodológicas, donde se destaca el papel que tiene la interpretación en este trabajo, a partir de la elaboración de lo que Weber llamó tipos ideales. También se abordan los vínculos que mantienen los trabajos *teóricos* con los trabajos *prácticos*, así como se describe la estrategia para la recolección de información seguida en nuestra investigación.

En el capítulo dos se analiza a la vida cotidiana como problema. El interés fue problematizarla para construirla como objeto de estudio. Por eso titulamos al capítulo uno *La vida cotidiana como problema*. Nos interesó problematizarla y tratar de construirla como un objeto de estudio. Comprendimos que en México había sido una temática teórica olvidada (más que como temática empírica), especialmente por los académicos de la Sociología. Entendimos que el propio investigador social tiene vida cotidiana y, como toda persona, tiene tradiciones académicas que le indican lo que debe investigar y de enseñar.

La exclusión del estudio de la vida cotidiana ha respondido a las tradiciones académicas que imperan en este gremio. Ninguna persona actúa ingenuamente, sino que lo hace desde su propio punto de vista (desde unas coordenadas de la vida). Un investigador estudia los problemas que él, desde su tradición, considera dignos para ser estudiados. Su enfoque teórico, como los valores que su tradición le imponen, le sirven como guía para acercarse y conocer una problemática social.

Quien esto escribe considera que la vida cotidiana es digna de ser investigada. Muchas de las problemáticas sociales y políticas de gran alcance tienen su sentido sólo en la medida que guardan relación con la vida diaria de las personas que componen una sociedad. Esto nos llevó a considerar que en México había dominado, por parte de los sociólogos, el estudio y hasta la teorización de lo estructural. El estudio empírico de la vida cotidiana no busca la generalización, sino que su pretensión es más modesta: interpretar para comprender los acontecimientos que imperan en la vida social de una institución escolar.

En el capítulo tres hemos introducido la polémica teórica al respecto. Tratamos de confrontar las diversas posturas sobre la vida cotidiana. El interés consistió en confrontar distintos puntos de vista, en buscar las analogías, las coincidencias y las divergencias teóricas. Lo paradójico: los planteamientos de cada autor pueden ser criticados, pero todos tienen una lógica y un sentido. Su solidez depende de los fines que cada autor persigue. Goffman, por ejemplo, en sus estudios no pretende elaborar una teoría de gran alcance, sino la interpretación de una problemática específica. Algo distinto ocurre con Berger y Luckmann y con Kosík y Heller.

Algunos compañeros, con quienes llegamos a comentar las analogías de los distintos autores, nos calificaron de *eclécticos* por no asumir abiertamente un compromiso teórico. Sin embargo, al igual que como lo hicimos con los profesores de Ciencias Sociales de la UACH, decidimos mantener una distancia crítica. No podría decir que neutralidad, sino simplemente distancia, no censurar a un autor y a su obra, sino buscar vínculos en los distintos autores.

En el capítulo cuatro se intenta construir la vida cotidiana como objeto. ¿Cómo entenderla? En primer lugar, incorporando a los distintos autores, porque en todos aparece la posibilidad de construcción de mundos como una tarea vasta, compleja y nunca uniforme, porque se trata del mundo del ser humano y de personas portadoras de cultura. Lo que un grupo respeta es porque tiene significado para ellos, lo mismo que hacen los miembros de otro grupo social. Tomar a la vida cotidiana como objeto es entender la diversidad humana, como también comprender que el ser humano se encuentra en inquietud permanentemente. Cada persona en su vida cotidiana exterioriza su sentido, sus inquietudes, sus gustos y sus pasiones. La vida cotidiana es un diálogo constante entre asociados, porque con ellos se construye el mundo particular que es, finalmente, un mundo vital.

En segundo lugar, en la vida cotidiana se expresa lo racional como lo no racional; lo programado como lo espontáneo; la vida cotidiana es la expresión de las

inquietudes singulares plasmadas en un espacio común. En la vida cotidiana se presentan las personas con sus máscaras, diría Goffman, y como particulares enteros, diría Heller. Cada persona muestra una máscara para cada ambiente, pero difícilmente puede eliminar sus valores y su forma de ser en la vida, sino que la adapta según las circunstancias. En un ambiente puede controlarse, pero nunca puede dejar de ser un particular con una carga valorativa y un temperamento determinado. En otras palabras, independientemente de la máscara, el particular es portador de una situación biográfica determinada que moldea su actuación en el escenario cotidiano.

En tercer lugar, la *vida cotidiana*, como objeto de estudio, es un constructo. La vida cotidiana no es la vida personal o individual de cada sujeto o actor *aislado* sino la manera de ser actor social, en este caso, profesor en un escenario determinado y con una situación biográficamente determinada, en interacción con otros. La vida cotidiana *se construye* con hechos empíricos y situaciones empíricas de sujetos particulares, pero se les interpreta desde un punto de vista teórico o perspectiva de análisis particular (Heller, Schutz, Berger y Luckmann).

El académico se presenta en su escenario como persona entera, con intencionalidad e inquietudes determinadas, con una historia personal específica. Los temas que selecciona para investigar, como los temas y libros que escoge para sus clases, salvo en casos de imposición institucional, tienen relación con su historia personal.

En el capítulo cinco se trabajan las tradiciones académicas en la institución. Partimos del supuesto de que todo docente para asumirse como tal requiere del reconocimiento de los otros. En primer lugar, de los estudiantes a quienes imparte clase. En segundo lugar, de sus compañeros. Asumirse como docente requiere del reconocimiento de los otros. El académico es en la medida que existe para los otros.

El reconocimiento no depende exclusivamente del docente, sino que éste es simplemente una persona inmersa en una institución que tiene un juego y códigos

determinados y consolidados con el tiempo. El buen académico es quien trabaja y enseña lo que en la institución se considera adecuado, esto es, lo legítimo. No lo mejor sino lo que los distintos grupos en cuestión consideran válido. En este proceso se tejen historias que ponderan o invalidan a los distintos grupos o tipos de profesionistas. En una Universidad cuyo fundamento descansa en la agronomía, los académicos reconocidos, incluso respetados, son los agrónomos. Los de Ciencias Sociales, en tanto que su materia de trabajo se convierte en el complemento para la formación agronómica son el relleno, incluso el insumo para un buen producto. Los estigmas aparecen y son intolerantes y generalizadores. El estigma no busca la rigurosidad conceptual, sino su aplicación e intolerancia.

En el capítulo seis se abordan los estigmas o exclusiones de segundo grado. Todo grupo humano al estar en movimiento expresa la contradicción y la pugna a lo interno de él. Las exclusiones de segundo grado se refieren a las existentes a lo interno de un mismo grupo. Esto indica que no todos los académicos de Ciencias Sociales son estigmatizados en la UACH, sino sólo aquellos que su saber no es aplicativo. Si en la UACH domina la idea de que todo saber tiene que ser aplicable en la producción agropecuaria, entonces quienes salen del modelo son fácilmente rechazados. El departamento de Economía Agrícola y sus académicos rompen, en términos generales, con el estigma. No ocurre lo mismo con el resto de los académicos de las ciencias sociales.

Pero también a lo interno de una misma área de trabajo se presentan enfrentamientos. Si algo caracteriza a los académicos de Ciencias Sociales es la adopción de algún tipo de marxismo como postura para el análisis social y para la enseñanza. Los académicos se integran con base en la empatía hacia un enfoque marxista. Cada grupo señala que su postura político—académica es superior a las otras y todos aseguran que luchan por un mundo mejor. Esto propicia enfrentamientos severos y una dinámica abigarrada de la vida cotidiana escolar de estos académicos.

En el capítulo siete se estudia al actor en su escenario, al académico y su participación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana escolar: a) en su postura con respecto a la teoría y la práctica ante la modernización curricular; b) en las clases de Ciencias Sociales ; c) en las reuniones de área. Interesa en este capítulo ver al particular en movimiento, ver al actor en el escenario y cómo representa su papel. En sus actuaciones cambia de careta, pero no elimina su situación biográfica, su intencionalidad política y su posición teórica.

Un programa de materia expresa la intencionalidad del académico, pero esto no necesariamente guarda correspondencia con lo que trabaja en clase. Incluso las opiniones expresadas en una entrevista pueden o no tener su equivalencia con lo vivido en el aula. Los contenidos temáticos discutidos en el aula, el manejo del vocabulario, los ejemplos que se brindan dan cuenta del tipo de docente del área de Ciencias Sociales.

Independientemente de la práctica docente desplegada en el aula, los académicos del área de Ciencias Sociales de la Preparatoria no tienen la misma aceptación que la de un académico de agronomía, o de una área básica. En Sociología Rural, de igual manera, los académicos que poseen un saber instrumental tienen mayor aceptación sobre aquellos que manejan un saber teórico.

Las reuniones de área son el espacio donde se discute el rumbo del colectivo; es donde se preparan las posiciones y los argumentos que se llevarán a una asamblea, o ante una recontractación, o ante el programa de estímulos. En las reuniones de área se discuten los puntos relacionados con el área, pero especialmente los de carácter político. Cada profesor opina que lo importante es lo académico, no obstante, lo político y lo administrativo tienen prioridad en las discusiones de área. Eso simplemente no se discute, porque se asume que así ha sido durante los últimos 13 años del área. En el fondo, las reuniones de área son el espacio que los académicos han construido a lo largo del tiempo; las reuniones de área se respetan y se asiste lo más puntualmente posible, particularmente, cuando

se tratan asuntos políticos importantes para el área, para el departamento o para la Universidad. Lo académico queda subordinado a esto. Las reuniones de área son el resultado de la intencionalidad política de los académicos de las Ciencias Sociales. Su sentido y veneración indican eso, porque términos como democracia, justicia, dignidad son mencionados constantemente.

Se cierra con unas palabras finales. No son conclusiones en sentido estricto, porque aún queda mucho camino por recorrer, con abundantes dudas por responder. Sólo se trata de cerrar el documento y de recapitular el recorrido. Sólo resta formular nuevas problemáticas y re—iniciar el viaje.

CAPÍTULO I
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

1.1. La construcción de tipos ideales

Los acontecimientos educativos pueden estudiarse desde dos niveles de concreción:¹ como generalidad y como particularidad. Desde el primer nivel se busca comprender lo común a múltiples acontecimientos, desde una pureza conceptual que no hace referencia a un ámbito especial sino a los rasgos similares de diversas manifestaciones empíricas. En el segundo nivel se incursiona en el movimiento específico, en las manifestaciones particulares del acontecimiento.

Lo general y lo particular no son la caracterización de la *teoría* y la *práctica*, como actividades separadas una de otra. Toda teorización tiene como sustento a la *empíria*, pero la teorización es algo más que *empíria*,² y es, además una forma de *práctica*. Inversamente, no hay indagación empírica sin fundamentos teóricos. Las investigaciones sociales de inspiración empiricista

¹ De la realidad social se eligen problemas específicos, problemas que se convierten en objetos de estudio. Nadie puede investigar la *realidad tal cual es*, sino que hace recortes de ella, se enfatiza en un perfil de acuerdo con la luz que brinda una teoría y una posición sobre la teoría, y así se construyen objetos de estudio. La concreción se refiere al nivel de análisis de ese objeto de estudio, nivel que puede indicar mayor generalidad o mayor particularidad. Pero en uno y otro nivel de concreción, la teoría es indispensable. Una teoría social, y una posición sobre la teoría del conocimiento social siempre se encuentra presente. El nivel de abstracción es lo que cambia. Al respecto puede consultarse de Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron, *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Siglo XXI, 3a, edición en español, México, 1979. Especialmente la segunda parte: La Construcción del objeto. El hecho se construye: las formas a la renuncia empirista

² Esta idea la desarrolla Jeffrey C. Alexander, *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*, Gedisa, Barcelona, 1a. edición, 1989. Especialmente el primer capítulo "¿Qué es la Teoría?". Para Alexander, la teoría es "[...] una generalización separada de los particulares, una abstracción separada de un caso concreto". p. 12

(que no empírica), aquellas que suponen independencia de la teoría para captar la realidad, obtienen y analizan sus datos desde una teoría en un doble sentido: una teoría social del objeto como una teoría del conocimiento del objeto.³ El énfasis en el nivel de concreción lo establece el objeto de estudio específico, así como la adscripción a cierta orientación teórica por parte del investigador.

El trabajo de investigación se auxilia con la construcción de lo que Weber llamó tipos ideales, o construcciones ideales sobre una realidad empírica específica. El tipo ideal surge de la realidad pero es más que un *retrato* de ésta; tiene datos pero importan más las construcciones que sobre éstos se realizan; es una herramienta metodológica que permite captar una problemática social eliminando aquello que impide su comprensión, porque habla del fenómeno sin perturbaciones. Es *ideal* porque es una construcción intelectual que supone un funcionamiento ideal de una problemática⁴ extraída de la realidad empírica.

Lo general y lo particular como niveles de concreción son, cada uno por su lado, tipos ideales con niveles distintos. Esto no es exclusivo de una obra determinada, sino que, paradójicamente, una misma investigación puede tener diferentes niveles de concreción a lo largo de sus capítulos.

No es posible derivar o aplicar conceptos generales a situaciones empíricas, porque se trata de niveles y construcciones distintos. Antes de aplicar los conceptos es menester historizarlos como historizar la sociedad específica que se pretende estudiar. De igual forma, no es posible criticar una elaboración del primer nivel con la confrontación de abundantes datos. Las

³ Bourdieu, Chamboredon y Passeron diferencian entre teoría del conocimiento social y teoría del sistema social. La primera se refiere al "[...] sistema de normas que regulan la producción de todos los actos y de todos los discursos sociológicos posibles, y sólo de éstos." La segunda se refiere a la derivación de aquella en tanto que es el "[...] principio generador de las diferentes teorías parciales de lo social." La primera corresponde al orden de la metaciencia, mientras que la segunda al orden de las teorías parciales. Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron, *op. cit.*, p. 50.

⁴ Esta idea la expone ampliamente Max Weber en *Economía y sociedad*, Tomo 1, Editorial Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, La Habana, Cuba, 1971, pp. 17-18.

precisiones que se realizan en uno u otro nivel son para el nivel en cuestión y no para fortalecer o invalidar al otro.⁵

El tipo ideal no es lo mismo que concepto. El tipo ideal sirve para confrontar a los conceptos con la construcción que el investigador realiza de la realidad histórica específica, y al no haber adecuación, profundizar así en el saber. El tipo ideal se opone a los conceptos de amplio alcance, aquellos que se les emplea para cualquier acontecimiento, independientemente del contexto histórico cultural.

El investigador puede construir, de un acontecimiento histórico, una multiplicidad de tipos ideales, dependiendo de su creatividad y sus necesidades en la indagación. El tipo ideal se aplica a particularidades históricas, porque su objetivo es desentrañar lo que se individualiza, destacar los rasgos únicos, no los caracteres generales. Un tipo ideal no pretende la generalización, sino la profundización en la particularidad. La presente investigación intenta construir tipos ideales.

1.2. La importancia de la interpretación

No es posible clasificar una realidad en toda su dimensión. Lo que se clasifica es lo que previamente se selecciona desde cierto ángulo, desde cierta intencionalidad, desde cierta teoría o supuestos de ésta o desde ciertos valores.

El fenómeno o acontecimiento clasificado es sólo el síntoma de una

⁵ De acuerdo con Alexander, existen teorías especiales y teorías generales. "Las teorías generales son teorías acerca de todo, acerca de las 'sociedades' en cuanto tales, acerca de la modernidad más que acerca de una sociedad moderna en particular, acerca de la interacción más que acerca de una forma de interacción". Jeffrey C. Alexander, *op. cit.*, p. 12.

manifestación más amplia, manifestación que no se observa ni se expresa a los sentidos sino que tiene que indagarse y problematizarse.

La percepción de un acontecimiento social, no es el acontecimiento mismo sino la forma como el investigador lo percibe. Es el fenómeno tal como se aparece al pensamiento, de suerte que un mismo fenómeno puede tener distintos acercamientos dependiendo de la percepción del sujeto. La interpretación es una percepción de segundo grado, esto es, percepción sobre las percepciones de los actores. La interpretación es la construcción de objetos intencionales, de tipos ideales, de construcciones sobre los actos y las acciones⁶ de quienes participan en un universo social específico.

La presente investigación es de corte interpretativo.⁷ Le interesa captar el sentido de las acciones y de los actos de los académicos de las ciencias sociales de una institución específica. Para interpretar el sentido de los académicos de esta institución, no basta con observar y describir las acciones que se reproducen en un espacio de interacción, sino que es necesario captar el acontecimiento y además describir e indagar en lo oculto del mismo. Las acciones y opiniones de los actores en cuestión son sólo un lado de la moneda, porque éstas se realizan desde el actuar inmediato del actor, mismo que es portador de un rol social específico.

⁶ Existe una polémica con los términos acción y acto. Para Max Weber, la sociología es la ciencia que estudia la acción social interpretándola. Agregará que existen distintos tipos de acciones, a saber, racionales de acuerdo a fines, racionales de acuerdo a valores, basadas en la tradición y las que son respuesta de la emotividad. Max Weber, *op. cit.* pp. 18-20. Para Alfred Schutz, lo importante es diferenciar entre acción que es "una conducta basada en un proyecto preconcebido. El término <<acto>> designará el resultado de este proceso en curso, vale decir, la acción cumplida". Alfred Schutz. *El problema de la realidad social*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina, única edición en castellano, 1974. pp. 49.

⁷ En el capítulo I, *La vida cotidiana como problema*, se exponen las implicaciones del *paradigma cualitativo, la etnografía y el enfoque interpretativo*.

La interpretación toma como base a las opiniones y a las acciones y a los actos de las personas, que son las percepciones de primera mano, pero nunca se queda en ello. La interpretación va más allá de lo empíricamente observable. No basta con describir lo que se ve, incluso *lo que se ve* es desde el lugar donde el observador se e coloca, sino que consiste en observar lo que se va a describir, lo que a su vez implica ya una selección. Se selecciona lo pertinente y lo pertinente es desde un marco de intencionalidad del investigador. Aquello que se observa para ser interpretado debe corresponder al sentido del actor, sin que el sentido signifique plena conciencia de lo que se hace. Esto último, según Weber, es difícil de encontrar porque:

La acción real sucede en la mayor parte de los casos con oscura semiconsciencia de su 'sentido mentado'. El agente más bien 'siente' de un modo indeterminado que 'sabe' o tiene clara idea; actúa, en la mayor parte de los casos por instinto o por costumbre. Sólo ocasionalmente - y en una masa de acciones análogas únicamente en algunos individuos - se eleva a conciencia un sentido (sea racional o irracional) de la acción. Una acción con sentido efectivamente tal, es decir, clara y con absoluta conciencia es, en realidad, un caso límite. Toda consideración histórica o sociológica tiene que tener en cuenta este hecho en sus análisis de la *realidad*. Pero esto no debe impedir que la sociología construya sus conceptos mediante clasificación de los posibles 'sentidos mentados' y como si la acción real transcurriera orientada conscientemente según sentido.⁸

Lo anterior no significa que en la investigación interpretativa todo se vale, porque todo depende de la construcción que realiza el investigador. Se debe considerar que la construcción está mediada por la (s) teoría (s) que explícita o implícitamente guían al trabajo del investigador, porque éste nunca llega limpio a la realidad empírica, sino que lo acompañan prenociones y supuestos, mismos que le iluminan su sendero. Por teoría no se entienda simplemente a los conceptos y a su aplicación o confrontación con una realidad empírica, sino ante todo a los supuestos generales que sirven como base para el trabajo de investigación. Por mencionar un ejemplo, no es lo mismo partir de una teoría del

⁸ Max Weber, *op. cit.* p 18.

orden que de una teoría del caos. El tratamiento específico del objeto de estudio es distinto, porque distintos son los supuestos teóricos de arranque.

El intérprete construye su objeto de estudio, pero lo hace a lo largo de la investigación con el apoyo de la (s) teoría (s) y con imaginación y creatividad. Por eso un mismo acontecimiento puede tener lecturas distintas y todas ellas con una lógica de aprehensión del sentido de los actores, dependiendo de los intérpretes que en el acontecimiento se acercan.

1.3. Los límites de la vida cotidiana escolar

Esta investigación tiene como objetivo conocer la vida cotidiana escolar de los académicos de la sección de Sociología del área de ciencias sociales de la UACH. Interesa la docencia pero no se limita a ello, por eso le llamamos la vida cotidiana escolar. Su sentido es empírico, pero considera que la teoría es importante.

Hay que agregar que los académicos de la sección de Sociología, al igual que todos los de la UACH, son, por contrato, profesores investigadores. No es finalidad de este trabajo polemizar sobre el alcance de término profesor investigador, sino simplemente indicar que, al margen de lo establecido en el contrato, la actividad principal de los académicos de esta institución es la docencia, aunque muchos académicos también realizan investigación en su campo específico. Para evitar confusiones, se emplearán como sinónimo académico, docente, profesor y maestro, entendiendo que con ello se designa al profesor-investigador de la institución.

El tema de este trabajo es la vida cotidiana. Más en concreto: la vida cotidiana escolar de los docentes que enseñan Sociología en una institución específica. A medida que realizamos la investigación nos dimos cuenta que ésta es una tarea difícil, por varias cosas:

a) Porque la vida cotidiana como objeto de estudio es lo que no tiene sentido, a diferencia de los grandes acontecimientos, en particular los problemas estructurales y las coyunturas políticas. Se piensa que es más importante estudiar las políticas educativas, o los cambios derivados de la globalización por el impacto social que tienen y *no lo que se conoce, porque se hace diariamente*. Por el contrario, quien se adentra al estudio de la vida cotidiana encuentra en ella una riqueza enorme, difícil de agotar en una o en varias investigaciones. Eso que a diario hacemos es rutinario pero también diverso; es lo familiar, pero también lo poco reflexionado. Lo cotidiano en los académicos que imparten Sociología en una institución se refiere a su formación, a su práctica docente y de investigación, a la relación entre asociados, a su participación política, a la veneración y rechazo de algunas prácticas académicas. La vida cotidiana es, como diría Marx, *la síntesis de múltiples determinaciones y unidad de lo diverso*.

Para el caso específico de estudio hubiese sido más conveniente haber seleccionado una problemática particular de la vida cotidiana del académico y no toda ésta por su inmensidad y por su dificultad epistemológica. Nadie puede aprehender una realidad social en toda su dimensión, sino sólo perfiles de ésta. Por cuestiones formales, como es el registro de un tema de investigación en el posgrado, la intención original del proyecto se respetó. Sin embargo, quedan múltiples interrogantes sin contestar, a lo más se presentan como problemáticas para futuras investigaciones.

b) Por la delimitación del universo de estudio. Inicialmente se pensó en la interpretación de la vida cotidiana escolar de los académicos de Ciencias Sociales de la UACH, distribuidos en la sección de Sociología del área de

Ciencias Sociales y los del área de teoría social del departamento de Sociología Rural, además los del área histórico social de la carrera de Pedagogía de la ENEP - Aragón. Sin embargo, a medida que avanzamos en el recorrido nos dimos cuenta de la amplitud del trabajo. Las entrevistas prolongadas con los académicos, las observaciones en clase, la transcripción de las entrevistas, la interpretación del material empírico, la asistencia a las reuniones de área fueron actividades imposibles para solventar por una persona. Entre más recorriamos por esos terrenos y caminos poco transitados por los investigadores de ambas instituciones, fuimos acortando el sendero. Cancelamos la posibilidad de estudiar a los académicos del área histórico social de la ENEP Aragón, como también a los del departamento de Sociología Rural de la UACH. Así, decidimos trabajar principalmente con los académicos de la sección de Sociología del área de Ciencias Sociales. Con estos fue suficiente, pero no fue fácil el viaje. Algunos profesores se negaron a la entrevista; otros dijeron que sí, pero fue imposible encontrarlos; otros más aceptaron la visita a los salones pero no a la entrevista, o a la inversa.

Hay que agregar que la vida cotidiana de los académicos de Sociología del área de Ciencias Sociales no existe independiente de la vida de los otros: los académicos de otras áreas y departamentos y de los estudiantes de los distintos departamentos de la institución. La vida cotidiana se despliega en pequeños espacios, pero éstos no están desconectados unos de otros, sino interrelacionados. Los estigmas y las exclusiones existen porque hay diversidad, porque hay un otro con quien se le confronta. Por eso se agregó, cuando se tuvo materiales y se consideró pertinente para la investigación, información de los actores de instancias distintas de los académicos de Sociología. Reducirlo a las opiniones y observaciones de los académicos de las Ciencias Sociales limitaría la comprensión de la dinámica que despliegan estos académicos en su vida cotidiana escolar.

1.4. La distancia necesaria

Mi cercanía con los académicos de los tres lugares y en especial con los del área de Ciencias Sociales fue, en un principio, un obstáculo para que los académicos aceptaran una entrevista profunda, o permitieran que se les observara su impartición de clases. Si las personas no acostumbramos exponernos ante un desconocido, hacerlo con un conocido es más difícil, porque es *exponerse* a muchas cosas. Ningún maestro se negó a proporcionarme una entrevista después de responderles ¿de qué se trata?, pero algunos manifestaron su oposición con su ausencia a las citas programadas. La situación fue más accesible cuando la brecha por recorrer tuvo un giro. Tuve la oportunidad de cambiar de adscripción y con ello tomé distancia, no sólo territorial sino afectiva también, principalmente con los grupos que se enfrentan en el área de Ciencias Sociales. A partir de ahí tuve una perspectiva distinta de los acontecimientos que transcurren en el área de Ciencias Sociales, de los contenidos de los programas de materia, hasta de las conferencias donde se abordó la problemática de la Sociología. Entre más pasaba el tiempo y mis vínculos partidarios se separaban de los compañeros del área de Ciencias Sociales, más entendía que todos los integrantes del área participan en el rumbo de ésta, y no sólo un grupo de ella, como era mi apreciación anterior.

1.5. Sobre el universo de estudio

El área de Ciencias Sociales se compone de 28 profesores y de 4 academias (o secciones) : Geografía, Economía, Derecho Agrario y Sociología. La academia de Sociología está formada por 8 profesores. La organización académico administrativa de la Universidad permite que los profesores ocupen un cargo

administrativo por un tiempo determinado, que gocen de año o semestre sabático, que soliciten descarga de uno o dos grupos académicos para realizar tesis o investigación, que desempeñen el cargo de consejero universitario, o bien que obtengan una comisión con descarga total. Esto ocasiona constante movilidad en los académicos del área, de manera que semestre tras semestre hay cambios en la planta docente de la mayoría de las áreas que componen el departamento de Preparatoria Agrícola, como la de todos los departamentos de la institución.

También se expresa en la heterogeneidad de las cargas académicas, carga que enfatiza principalmente en el número de grupos de estudiantes a quienes se les imparte clase, y el resto de actividades quedan como complemento. Por ejemplo, para los docentes del área de Ciencias Sociales la *carga completa* equivale a tres grupos. Para las especialidades o licenciaturas, dos grupos representan carga total. Sin embargo, algunos profesores logran *descarga* de un grupo para asistir a las reuniones del consejo universitario, o por investigación. Otros más se liberan de la carga académica para realizar estudios de posgrado, o terminación de tesis. En todos los casos, la comisión académica de los respectivos consejos departamentales avala las cargas académicas.

Algo notorio es la variedad de actividades que realizan los académicos de Ciencias Sociales, al igual que los adscritos a otras áreas y departamentos. No solo imparten clases, sino además realizan seminarios para discutir alguna temática, asisten a reuniones del comité de investigación, del de publicaciones, del de servicio, asesoran trabajos de tesis o de investigación de colegas de otros departamentos, asisten a reuniones de área y de academia. Otros preparan ponencias para asistir a congresos y seminarios nacionales e internacionales, o asesoran a los estudiantes, o los acompañan a los viajes de estudio que duran entre dos y diez días. Algunos están comisionados para

cubrir algún cargo en la administración central, o en el sindicato de académicos, o en el consejo universitario o departamental. Todo esto complica la regularidad, durante varios semestres seguidos, de la actividad docente, no obstante que ésta sea la actividad principal. En un semestre se puede llevar carga completa y en el otro descarga de uno, dos o tres grupos. Se puede permanecer en la docencia durante varios semestres, pero ausentarse durante dos años para realizar estudios de posgrado, o para cumplir un puesto como funcionario, todo como parte de la vida cotidiana de ésta y otras áreas de la UACH.

Se quiso mantener el anonimato de la institución, pero no fue fácil por el sentido de identidad que asumen los estudiantes y los académicos egresados de este lugar, bajo el término de *chapinguero*. Un sustituto al nombre afectaría su sentido. Sólo los nombres de los informantes, así como de los expositores de las acciones e ideas que fueron captadas en su escenario, se han eliminado y se indica exclusivamente su rol como estudiante, profesor o funcionario.

Esta investigación se inició en abril de 1992 y, el primer borrador, se concluyó en mayo de 1995. La búsqueda y revisión bibliográfica de los autores que han trabajado la vida cotidiana como problema se realizó entre abril de 1992 y mayo de 1993. La obtención de la información empírica, por su parte, fue desde agosto de 1993 hasta junio de 1994.

La estrategia para el acopio de información de campo consistió en:

a) La aplicación de un *cuestionario a estudiantes (C.E.)* de cuarto año (primer semestre de la licenciatura, año 1993) de la especialidad de Sociología Rural, para detectar la influencia que ejercieron en ellos los académicos de la materia introducción a la Sociología del departamento de Preparatoria Agrícola. Las preguntas estuvieron relacionadas con la importancia de esta materia para su formación, su opinión con respecto al maestro, las causas por las que estudia

Sociología, los temas que le gustaría trabajar y su opinión sobre la crisis de las Ciencias Sociales, especialmente de la Sociología.

b) La realización de tres *preguntas abiertas* (P.A.) a tres académicas egresadas de la carrera de Sociología (una de la ENEP- Acatlán, otra de la UAM Xochimilco y otra de Ciudad Universitaria), que laboran en la UACH en departamentos de apoyo y que no imparten clases. Las preguntas específicas fueron: ¿Por qué estudiaste Sociología?, ¿cuántos enfoques de la Sociología existen? y ¿consideras que existe crisis de la Sociología? Las entrevistas abiertas se efectuaron durante el mes de agosto de 1993.

c) La realización de tres *entrevistas profundas* (E.P.) a profesores del área de Ciencias Sociales que imparten la materia introducción a la Sociología y que además estudiaron esta carrera. Esta actividad se realizó durante el mes de octubre de 1993. Las preguntas de la entrevista se concentraron en cuatro indicadores: antecedentes escolares, características profesionales, enfoques de la investigación sociológica, y práctica docente. En esta entrevistas hubo interacción con los entrevistados, porque nos interesó que ahondaran en detalles que consideramos significativos para nuestro trabajo de investigación.

d) La realización de seis *entrevistas a informantes calificados* (E.I.C.). Se les llamó informantes calificados porque tienen una visión amplia sobre los acontecimientos de la universidad y, especialmente, de las Ciencias Sociales en la institución. Los informantes calificados fueron un profesor agrónomo iniciador de la especialidad y del Departamento de Sociología Rural; un profesor agrónomo adscrito a la oficina de viajes de estudio de la Preparatoria Agrícola; un profesor no agrónomo adscrito al departamento de Sociología Rural; un profesor agrónomo integrante de Centros Regionales y un alto funcionario de la Universidad egresado de Zootecnia.

Esta actividad se realizó durante los meses de septiembre a diciembre de 1993. Los indicadores de la entrevista buscaron detectar la importancia que

tienen las ciencias sociales en la UACH. Por eso se les preguntó cuándo y por qué surgieron, en qué medida responden a los objetivos actuales y el interés de los académicos de las ciencias sociales para involucrarse con la agronomía.

e) La *observación de la práctica docente* (O.P.D.) y del contenido manejado por tres profesores de la materia introducción a la sociología que se imparte a estudiantes de tercer año de preparatoria y de primer semestre de propedéutico. Por las condiciones flotantes de la población académica fue imposible observar las clases de uno de los tres profesores a quienes se les realizó la entrevista profunda (E.P.) . A este profesor entrevistado se le asignó una comisión como funcionario en otra instancia de la Universidad. Para salvar esta limitante, se seleccionó a una profesora con antigüedad laboral similar a la del profesor y pasante también de la licenciatura de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Una diferencia sustancial: es una académica que, como ocurre con muchas mujeres en la UACH, tiene menor aceptación estudiantil que sus compañeros hombres. Por otro lado, prioriza en la actividad política - militante, a diferencia del profesor quien tiene una postura política de izquierda, pero no como militante.

Esta sustitución puede traer consecuencias en el resultado de las observaciones. Sin embargo, consideramos que los actores entrevistados no son autónomos sino que se encuentran conectados con los demás profesores, a través de la formación escolar similar, de los planteamientos teóricos y de la convivencia durante 15 años de actividad laboral. La diferencia estriba en el sexo (uno es hombre y otro mujer) y en la actividad política (uno es militante y el otro no). Por otro lado, las observaciones tenían como cometido fundamental detectar, en uno de los espacios de actuación del docente, la expresión de la llamada crisis de los enfoques marxistas.

Las observaciones se realizaron durante el primer semestre de 1994. Los registros analizados correspondieron a la sesión número cinco, ubicada en la

tercera semana del mes de febrero, debido a dos situaciones: i) para esta clase el profesor y los estudiantes ya actuaban con mayor naturalidad en nuestra presencia, a diferencia de las primeras sesiones. Incluso nuestra presencia les sirvió de carnada para la broma ante los estudiantes, bajo el término de *ya llegó el prefecto, o ahí viene el inspector*; ii) para esta clase los profesores expondrían el tema "el estructural funcionalismo", situación interesante para observar el tratamiento de esta teoría, tratamiento que podría indicar la actitud del académico ante la llamada crisis del marxismo.

Las sesiones son de hora y media, dos veces por semana. Se imparte a estudiantes de tercer año de preparatoria y primer semestre de propedéutico,⁹ alternándose cada semestre. Las clases observadas fueron en la materia de sociología a grupos propedéuticos. Existen diferencias notables entre los dos niveles escolares. La mayoría de profesores opinan que con los grupos propedéuticos se *trabaja mejor* porque los alumnos efectúan la lectura correspondiente, muestran interés por las explicaciones del docente y por las intervenciones de sus compañeros, participan más en clase y les motivan más las temáticas sociales, independientemente de la especialidad que seleccionen posteriormente.

Los estudiantes de propedéutico tienen, en promedio, un año más de edad que los de Preparatoria. Muchos de ellos provienen del medio urbano, no han vivido en un internado o fuera de su casa durante tres años. Los estudiantes de preparatoria, por el contrario, ingresaron al internado o a los alrededores de Chapingo a la edad de 15 años y conocen la estructura democrática y las tradiciones escolares de la institución: puentear nueve días, exigir los derechos

⁹ El propedéutico lo cursan los alumnos provenientes de algún bachillerato ajeno a la UACH. Este consta de dos semestres. Su finalidad es dar la preparación necesaria de un bachillerato agronómico.

estudiantiles, ejercer el voto hacia el jefe de grupo, el consejero, el jefe del departamento y hasta por la permanencia del rector.

f) La participación como integrante de La comisión de evaluación del programa de carrera docente en el segundo semestre de 1993. En esta comisión se aplicaron cuestionarios con preguntas cerradas a estudiantes de todos los años escolares y de todas las especialidades, con la finalidad de que emitieran su apreciación con respecto a los cursos que ofrecen los profesores que obtuvieron la beca del programa de carrera docente. De igual forma, la comisión realizó cuarenta entrevistas a informantes distribuidos en todas las áreas y departamentos de la UACH, que fueron considerados clave, porque conocían la problemática de su área o departamento y porque tenían el reconocimiento de la mayoría de sus compañeros. El objetivo de las entrevistas consistió en obtener información sobre las características del trabajo docente en los distintos departamentos de la UACH.

Nuestra participación en el acopio de información, así como en el análisis de los resultados del trabajo realizado en esta comisión fue interesante, y de un apoyo fundamental para la realización de este trabajo. En los capítulos de nuestra exposición en que se empleen datos o referencias extraídas de esta comisión, se proporcionará la fuente con los créditos respectivos.

g) La instrumentación de un cuestionario de opinión a estudiantes de todas las especialidades y de todas los semestres, a egresados de la especialidad de Sociología Rural y a académicos de los distintos departamentos de la Universidad, donde se les preguntó su opinión sobre la sociología, las ciencias sociales, las humanidades y los profesores que imparten estas materias. Estas entrevistas se efectuaron en distintos espacios de la institución, durante los meses de septiembre de 1993 a junio de 1994. Esta misma actividad la realizamos incluso en un viaje de estudio de doce días, hacia el sureste del

país, con estudiantes de quinto año de la especialidad de agroecología, en noviembre de 1993. De igual forma, comenzamos a registrar todos los detalles que fueran importantes para nuestro trabajo, tales como opiniones vertidas por docentes en reuniones sindicales, conferencias y foros, opiniones de los estudiantes en la fila de la fotocopidora, en la biblioteca y hasta en la tienda conocida como la cooperativa. Por la variedad de actividades realizadas para obtener la información, al presente archivo le denominamos *registro de opiniones* (R.O.) y de los indicios, en diversas instancias y actividades no sólo académicas, que permitieran comprender la vida cotidiana de quienes imparten las ciencias sociales en esta institución. Con fines de organización de la información, este archivo se dividió en el *registro de opiniones de profesores* (R.O.P.) y en el *registro de opiniones de alumnos* (R.O.A.). A cada opinión se le colocó un número, mismo que se agregará al final del código.

La asistencia como observador a las *reuniones de área* (R.A.) realizadas en los meses de mayo y junio de 1994. Las reuniones de área se realizan todos los miércoles de doce a quince horas. En ella se abordan los distintos problemas de la vida escolar, problemas que van desde lo académico, lo administrativo hasta llegar a lo político. La importancia de las reuniones de área en estas fechas fue porque se acercaba la distribución de las cargas académicas para el siguiente semestre y se discutía sobre las recontrataciones de tres profesores. A esto se agregan dos situaciones más: las próximas elecciones del mes de agosto de 1994 y el programa de estímulos para el trabajo académico del siguiente semestre, panorama interesante para comprender las convergencias y las divergencias de los grupos que participan en el interior del área de ciencias sociales.

Las abreviaturas correspondientes tienen el siguiente significado :
(C.E.) Cuestionario a estudiantes de cuarto año de la especialidad de Sociología Rural, aplicado en el mes de agosto de 1993.

- (P.A.) * Preguntas abiertas a tres académicas egresadas de la carrera de sociología de tres instituciones distintas, que no imparten clase, durante el mes de agosto de 1993.
- (E.P.) * Entrevistas profundas a tres académicos egresados de la carrera de sociología y que imparten la materia que lleva el mismo nombre en el departamento de preparatoria agrícola. Las entrevistas se efectuaron durante el mes de octubre de 1993.
- ((E.I.C.) * Entrevistas a seis informantes calificados , durante los meses de septiembre, octubre , noviembre y diciembre de 1993.
- (O.P.D.) * Observación a la práctica docente de tres profesores. Los registros analizados corresponden al mes de febrero de 1994.
- (R.O.P.) * Registro de opiniones de profesores, de septiembre de 1993 a junio de 1994.
- (R.O.A.) * Registro de opiniones de alumnos de todas los departamentos y niveles escolares de la UACH.
- (R.A.) * Reuniones del área de ciencias sociales del departamento de Preparatoria Agrícola, entre mayo y junio de 1994.

* / Para especificar la fuente, se agregará el número de informante, el número de registro, o el número de página, según sea el caso.

CAPÍTULO II

LA VIDA COTIDIANA COMO PROBLEMA

El mundo en el que los hombres nacen es, según Goethe, duro. En este mundo duro ellos trabajan, (en general muchísimo), comen y beben (en general menos de lo que necesitan), aman, (en general uniformándose a las convenciones), educan a los hijos para este mundo y cuestionan con temor y aprensión el rinconcito que han conquistado luchando, por el cual han dispendiado fuerzas y fatigas.

Agnes Heller

2.1. Cambios estructurales y cambios cotidianos

La década de los noventa presenta un panorama crítico para las Ciencias Sociales¹ en México. Algunos indicios² son ilustrativos: disminución en la matrícula de la licenciatura en Sociología de la UNAM; concentración estudiantil en las áreas instrumentales y no en las histórico filosóficas en Pedagogía y Economía; demanda estudiantil por el *saber hacer profesional* como actividad *productiva* y rechazo por la llamada *especulación*; nuevas formas de hacer investigación, donde se enfatiza más en lo instrumental que en lo interpretativo; nuevos contenidos programáticos que deben impartir los docentes, ante la llamada *crisis de paradigmas* en ciencias sociales,³ especialmente de la crisis del marxismo

¹ Decir ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias del espíritu o ciencia social es asumir implícitamente una postura. En este trabajo no entraremos en esa polémica, sino sólo retomaremos el término ciencias sociales y, de éstas, enfatizaremos en la Sociología. Sin embargo, a lo largo de la investigación tendremos que exponer nuestra postura al respecto.

² Sobre los indicios, partimos de la elaboración emprendida por Ginzburg. "Señales, Raíces de un paradigma indiciario" en Aldo Gargari, Ginzburg, et. al. *La crisis de la razón*, Siglo XXI, primera edición en español, México, 1983, p.p. 55-99.

³ La adopción y amplia difusión de la palabra paradigma en el ámbito de las ciencias sociales, implica hacer algunas consideraciones sobre el término desarrollado por Kuhn. Para este autor, el término paradigma: a) tiene como referencia a las ciencias naturales; b) tiene tres niveles de concreción: epistemológico, teórico y metodológico - instrumental. En la investigación en ciencias sociales, usualmente se enfatiza en lo teórico (marxismo o positivismo), o en lo metodológico - instrumental (paradigma cualitativo o cuantitativo), olvidando los otros niveles de concreción; c) Es un término polémico, particularmente por las diversas acepciones que adquiere a lo largo de la obra de Kuhn (22 acepciones, según el mismo autor). Por eso, en 1969, en la posdata a su libro consideró más apropiado hablar de matriz disciplinaria que de paradigma. d) se le considera limitado para dar cuenta de la complejidad de la investigación científica en la sociedad contemporánea, menos aún de la problemática específica en las ciencias sociales. Además de la crisis de paradigmas científicos está la crisis del término paradigma. Con respecto al inciso c) véase T. S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., breviaros número 213, sexta reimpression, México, 1985; Con referencia al inciso d) puede consultarse a Carlos Alberto Plastino, "A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma" en Zaia Brandão (org.), *A crise dos paradigmas e a educação*, Cortez editora, questões da nossa época No.35, Sao Paulo, 1994.

Como no es intención de este trabajo entrar en esa polémica, utilizaremos la palabra enfoque y sólo la de paradigma cuando sea ineludible.

Usualmente se responsabiliza de ello a la política neoliberal del régimen y a sus respectivos programas de estímulos, o al Tratado de Libre Comercio, incluso a la crisis económica y política de los últimos años. No hay duda de que estos acontecimientos han propiciado cambios sociales importantes, empero es menester además hurgar en otros ámbitos de la vida humana para entender el sentido de este movimiento. Hay que comprender que quienes participan cotidianamente de las actividades académicas han sido *presionados* pero no *determinados* para modificar su quehacer, especialmente por una política de estímulos.⁴ Las formas de pensamiento no responden a un llamado externo únicamente, sino que se conjugan a la par con distintas problemáticas sociales. Para adentrarnos es necesario emprender el estudio de la vida cotidiana escolar, de captar las pequeñas cosas de la vida humana, de pensar en lo socialmente impensado, de cuestionar o simplemente interrogarse sobre lo banal, lo intrascendente y lo familiar. Nadie puede negar el impacto de los acontecimientos económicos políticos y sociales de fines del siglo XX, situación que altera la vida de millones de seres humanos, no obstante es necesario también pensar el problema de manera inversa: ¿cómo las pequeñas cosas influyen al nivel macrosocial?

⁴ Al respecto puede consultarse Alfie Konh, el autor toma como referencia a los programas de incentivos en los distintos ámbitos de la sociedad norteamericana. Argumentará que estos programas no sirven porque sólo logran una obediencia temporal, la paga no es motivación, los premios castigan, socavan el interés, entre otras cosas. Los programas de incentivos no logran la "excelencia", pero sí modifican las expectativas de los trabajadores. Alfie Konh, "Por qué no funcionan los programas de incentivos" en *Universidad futura*, vol. 5, núm. 15, UAM, México, otoño de 1994. pp. 61 - 66.

2.2. *La vida cotidiana y los académicos de Ciencias Sociales en la UACH*

En este trabajo se analizará la vida cotidiana de los académicos de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Chapingo, institución que explícitamente indica que su bachillerato y todas sus especialidades requieren de éstas para una adecuada formación⁵ profesional. La Universidad cuenta con una Preparatoria y Propedéutico Agrícola, que tiene la función de ser un tronco común para todas las especialidades o carreras en Agronomía que ahí se imparten. Por su trayectoria de Universidad Democrática, Crítica, Científica y Popular, las Ciencias Sociales se han considerado fundamentales para la formación del ingeniero agrónomo. Por ejemplo, de las 8 áreas académicas del plan de estudios de la Preparatoria Agrícola (Agronomía, Biología, Ciencias Sociales, Disciplinas Humanísticas, Física, Química, Matemáticas y Lenguas Extranjeras), 2 corresponden a la enseñanza de las Humanidades y las Ciencias Sociales. De sus 11 especialidades (Agroecología, Economía Agrícola, Ciencias Forestales, Fitotecnia, Ingeniería Agroindustrial, Irrigación, Mecánica Agrícola, Parasitología, Sociología Rural, Suelos, Zonas Áridas y Zootecnia), también 2 se destinan a las Ciencias Sociales. Con ello se pretende que las áreas de Ciencias Sociales y Disciplinas Humanísticas propicien la formación humanística y social a los estudiantes de bachillerato, mientras que las especialidades de Economía Agrícola y Sociología Rural orienten al estudiante hacia el estudio de los problemas económicos y sociales del campo mexicano. De igual

⁵ El concepto formación es vasto para polemizar con él, aunado a que rebasa los límites de esta investigación. Lo mismo se presentan posturas amplias sobre el concepto de formación, desde una perspectiva histórica donde se destaca el compromiso personal, hasta posiciones instrumentales donde se le asocia con niveles de escolarización y preparación para el mercado de trabajo. Para los fines de esta investigación se entenderá a la formación como preparación intelectual, lo que implica además un saber hacer.

manera se establece como necesario algunas materias de contenido social en todas las especialidades, bajo el principio de la formación *integral* del ingeniero agrónomo.

En términos numéricos (2 áreas entre 8, 2 departamentos entre 11, una materia social entre un mar de materias técnicas) la formación tiende más hacia lo técnico, hacia lo referido a un saber instrumental agronómico, que hacia lo humanístico y lo social. El número indica la situación de las Ciencias Sociales en la UACH, situación que cobra sentido con la marginación que tienen en la Universidad. Los profesores de las áreas de Disciplinas Humanísticas, de Ciencias Sociales y del departamento de Sociología Rural⁶ al no responder al modelo de docencia y dedicación profesional (permanecer cuarenta horas a la semana en el aula y en el cubículo, así como realizar trabajo de campo) que impera en el imaginario chapinguero,⁷ son considerados los profesores de *segunda*.

La creación de materias, áreas y departamentos de corte humanístico y social responde a una idea causalística sobre la formación, difundida principalmente por los sectores progresistas de la Universidad. Se piensa que la formación *integral* se alcanza con el impulso de los saberes humanísticos y sociales en la currícula de Preparatoria y de las Especialidades. Y a la inversa: la disminución de éstas propicia un deterioro en la formación *integral*. Lo *integral* se le entiende como la suma de saberes tecnológicos, básicos y humanístico-sociales. Lo *integral* como una concepción sumativa o acumulativa de distintos saberes con el objetivo de alcanzar

⁶ No ocurre esto con los profesores del Departamento de Economía Agrícola, mismo que tiene una matrícula alta derivada de las imágenes que proyecta hacia los estudiantes de la UACH, situación que se analiza en el capítulo 5.

⁷ En un trabajo previo hemos abordado la situación del imaginario chapinguero. Este imaginario está conformado por imágenes y símbolos asumidos por la comunidad chapinguera como sagrados. Estudiar o trabajar en Chapíngo no significa que se sea chapinguero, porque sólo lo es quien asume, venera y busca que se respeten los símbolos institucionales: la democracia, el trabajo, la dedicación, la responsabilidad, el desarrollo de la ciencia agronómica, entre otras cosas. Juan Manuel, Piña, *Modernización y cotidianidad escolar: Estudio de la UACH*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Sociología Rural, México, 1990.

una formación humanística y agronómica, además con sensibilidad y compromiso hacia la problemática social, y en particular, hacia los sectores desfavorecidos.

En este trabajo se sostiene algo diferente. La suma de materias de contenido social en un plan de estudios no garantiza que automáticamente se logre una formación *integral*, sino que es necesario hurgar en la orientación teórica epistemológica que guarda la enseñanza de lo social, así como otras materias y disciplinas que forman parte de un determinado plan de estudios. Por eso es necesario interrogar las prácticas, las ideas, los ritos y los actos académicos. No es suficiente con introducir materias si a la par no se interroga sobre las prácticas académicas dominantes. Es fundamental, entonces, analizar los contenidos del plan de estudios y las prácticas que se reproducen en el aula, así como lo que transcurre en los pasillos y en todos los espacios donde los estudiantes y académicos intercambian ideas, especialmente en esta institución con herencia militarizada, con internado y con prestigio académico en lo agronómico.

En consecuencia, el hábito no hace al monje. Un profesional de las ciencias naturales puede tener una formación humanística y social (la llamada formación *integral*), independientemente de la cantidad de materias o módulos de contenido social que haya cursado en la carrera, como también un profesional de la Sociología o de la economía puede tener una formación tecnocrática, no obstante haber llevado múltiples materias de contenido humanístico y social, incluso con contenidos caracterizados como críticos. La situación es entonces más compleja que la suma de materias.

Se tomará como objeto de estudio la vida cotidiana escolar de los académicos de las Ciencias Sociales. Parfraseando a Gouldner, se estudiará a quienes están acostumbrados a estudiar a los otros. Se busca comprender la aceptación (y orientación) de la Sociología, a nivel de la Preparatoria Agrícola como de la

especialidad en Sociología Rural, a través de diversos ángulos, actos⁸ e indicios de la vida cotidiana. Se parte del supuesto de que un académico (ya docente o investigador, o docente- investigador, según el reglamento de la UACH), no puede separar su historia personal de su actividad profesional. Las inquietudes personales y sus valores aparecen en la elección de una temática de estudio como en los contenidos que enseña. Y tanto las inquietudes como lo que enseña tienen como base experiencias personales pasadas y presentes del académico. El académico de Sociología o de cualquier otra disciplina social, difícilmente desliga sus vivencias personales de su vida profesional. Los valores personales se vinculan con sus preferencias intelectuales y con su trabajo docente. Y los valores que asume son resultado de su historia personal, de la continuidad o de las rupturas existenciales ocurridas a lo largo de su vida, de lo que Schutz llamó *situación biográficamente determinada*.⁹

Lo antes dicho implica un deslinde con las posturas extremas que caracterizan al docente y a su actividad. Una de ellas considera al docente como un profesional *autónomo* cuando penetra a una aula. A través del principio de que el docente emprende una negociación con los estudiantes, toda experiencia cotidiana es diversa como diversos los académicos y estudiantes que en ella participan. Para la otra posición, el docente se encuentra determinado socialmente. Lo que él realiza, y especialmente el modelo que él se forma sobre su profesión, no es individual sino resultado de lo social, de un mundo histórico del cual él es un representante. Las imágenes que se forma sobre sí y su actividad, no son de él sino de la institución, de las aspiraciones sociales, incluso de sus vivencias como alumno, porque él se encuentra conectado con los códigos institucionales.

⁸ Sobre la diferencia entre acciones y actos y la polémica respectiva, véase la cita número 6 del apartado *Consideraciones metodológicas*.

⁹ Al respecto al autor indica: "Decir que esta definición de la situación está biográficamente determinada equivale a decir que tiene su historia; es la sedimentación de todas las experiencias previas del hombre, organizada en el patrimonio corriente de su acervo de conocimiento a mano, y, como tal, en su posesión exclusiva, dada a él y sólo a él". Alfred Schutz, *op cit.*, pp. 40-41

Ambas posturas son extremas, porque se trata de dos tipos de lectura, con niveles de análisis distintos. El académico se encuentra determinado histórica y socialmente, pero no actúa por simple mandato institucional. El asume un rol, pero, como todo actor que desempeña un papel, la actuación no es la misma, sino variada, no obstante que los distintos actores representen lo mismo. El académico tiene independencia, pero siempre en un marco de acción determinado.

En consecuencia, el académico es un ser histórico en un doble sentido:

a) Por una situación objetiva, esto es, como personas (particulares, adelante definiremos este término) que viven un periodo y una sociedad histórica específica. Actúa y piensa de acuerdo con lo establecido por la sociedad que le corresponde vivir; sus experiencias están delimitadas por una situación histórica determinada. La forma en que cada particular adora, ama, trabaja, odia y se divierte no es eterna, sino acotada histórica y socialmente;

b) Por una situación subjetiva, como persona participante en un mundo particular que se ha construido diariamente. Cada ser humano edifica su vida social con base en los cimientos y muros anteriores. Nadie construye en el aire sino sobre algo firme, algo construido previamente independientemente de la intención y el propósito presente. Cada persona actúa desde el presente y para ello se basa en un acervo de conocimiento a a mano — según el mismo Schutz—, acervo resultado de la historia personal que nadie puede sustituir. Las coordenadas de la vida cotidiana están definidas por el aquí y el ahora de cada persona. Las coordenadas son específicas y cada cual se enfrenta al mundo desde la situación particular que él consolida a lo largo de su existencia.

Lo objetivo y lo subjetivo de la historia se enlazan en lo que Ortega y Gasset llamó circunstancia, una esfera o entorno que rodea la vida de cada particular. La circunstancia está enmarcada por lo inmediato particular, como por lo estructural o general. Es una situación subjetiva particular como objetiva general; es una actuación en lo inmediato, pero en articulación con situaciones amplias. Es una

historia personal, pero concatenada con la historia social, porque nadie, como particular, persona socializada, o como sujeto, está separado de los otros y de su contexto. La persona es resultado de la historia, de un mundo histórico social, de los acontecimientos globales que influyen en su mundo particular, pero también participa activamente en la construcción de su mundo.

Schutz diferencia entre tipos personales que, son subjetivos, y los tipos de cursos de acción, que son objetivos. Ambos tienen una connotación social, porque la subjetividad se construye en grupo, con los asociados con quienes se mantiene una relación de cercanía e intimidad. La objetividad, o los tipos de cursos de acción, son las relaciones de anonimidad, son las que se mantienen con los contemporáneos anónimos (incluso conocidos pero no en relación cara a cara) que influyen en las biografías personales. Esta caracterización "es decisiva para la clarificación de conceptos tales como los de <<funciones sociales>>, <<rol social>> y, finalmente, aunque no menos importante, <<acción racional>>".¹⁰

Los acontecimientos históricos no influyen de igual manera en todas las personas de una misma sociedad. Cada persona es particular, porque así es el mundo que le rodea. Las experiencias también así lo son. La circunstancia está determinada por un contexto, pero cada persona tiene su circunstancia particular, misma que le va indicando el sentido o sendero de su vida. El particular se enfrenta con su circunstancia. El académico tiene su circunstancia, independientemente que lo sepa o no. Al ser académico, aparece en un escenario escolar con toda su personalidad, con sus inquietudes y sus valores. Y esto no lo aprendió cuando se incorporó en la Universidad como profesional de la educación, ni lo aprendió en los últimos meses de contacto con los estudiantes, sino que ya traía la carga subjetiva que se recreará en la institución escolar. El académico es portador de un rol histórico

¹⁰ *ibid*, p.48

que tiene que acatar; pero también se va formando como tal en un diálogo abierto o silencioso con sus compañeros, con los estudiantes con quienes se relaciona, con aquellos que son sus asociados o sus contemporáneos.

La actividad de académico es una actividad social y personal porque se encuentra integrada con las acciones de los otros. El académico se forma como tal porque posee una historia personal, una situación biográfica determinada, que se nutre con la interacción cotidiana. En él se mezclan los tipos de cursos de acción, con los tipos personales.

2.3. *La vida cotidiana como objeto marginado*

Para Peter Berger,¹¹ el ser humano, a diferencia del resto de seres vivos, lleva intrínsecamente una inestabilidad o desequilibrio que le impide mantenerse en reposo y tiene necesariamente que expresar su actividad. La exteriorización de esta actividad se plasma en la construcción de edificios sociales variados. No existe un mundo sino múltiples mundos sociales, mundos donde se integra cada ser humano. Sólo en situaciones totalitarias es posible la vida unidimensional, como ha sido lo ocurrido en sistemas de dictadura política, económica o tecnológica. Y aún ahí, la crítica, la impugnación, la disidencia y el cuestionamiento aparecen, porque es difícil que todos los miembros de una sociedad se integren en un mundo similar. La inestabilidad permanente del ser humano, el caos intrínseco en los grupos humanos, la vital expresión humana de construcción de distintos mundos de convivencia siempre aparecen, porque la plasticidad es otra característica del ser humano. Partiendo de estos supuestos, se intentará comprender los distintos mundos en el ámbito académico.

¹¹ Peter Berger, *El dosel sagrado: Elementos para una Sociología de la religión*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina, 1971. pp. 16-17

Tratar de encontrar el modelo de investigación social *verdadero, superior, sintetizador*, etcétera, es una falacia. No existen las cosas en sí mismas ni el enfoque adecuado para captarlas en toda su dimensión, sino que son los esquemas teóricos y las ideas que los investigadores se hacen sobre la *realidad*, lo que lleva a conceptualizar lo pertinente. Y lo pertinente varía según el enfoque.

Los estilos de investigación (lo que se investiga y cómo se investiga) están enmarcados tanto por la teoría de adscripción como por el grupo académico de pertenencia del investigador. Los estilos específicos de investigación son los caminos que trazan el rumbo y el destino de la investigación. De la realidad social se seleccionan dimensiones o perfiles específicos. La forma o tratamiento que le brinda cada grupo académico cambia, según cambian los enfoques: qué se prioriza y qué se subordina o elimina; qué se articula o se separa del resto de acontecimientos sociales; qué se interpreta o se clasifica, qué se comprende o se estigmatiza. Este es el caso del estudio de la vida cotidiana.

En Europa como en Estados Unidos hay una tradición importante de estudios sobre la vida cotidiana. Los enfoques teórico metodológicos, lo mismo que los objetivos de las investigaciones han sido variados y hasta opuestos. Por ejemplo, la postura marxista hegeliana con Lefebvre, Kosik y Heller, que fenomenólogos como Schutz, Berger y Luckmann,¹² interaccionistas simbólicos como Becker y Gooffman, sociólogos ingleses como Hoggart y Willis, hasta marxistas weberianos¹³ como Bourdieu.

Para algunos, su cometido será la teorización de la vida cotidiana, mientras que para otros la interpretación de problemáticas específicas en contextos

¹² Los autores señalan que su apoyo teórico es la sociología del conocimiento desarrollada por Max Scheler. Sin embargo, no hay duda que en gran parte de su obra se encuentra la influencia directa de la fenomenología de Schutz.

¹³ Nestor García Canclini considera que la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu, al retomar a Marx y a Weber puede ser considerada como un marxismo weberiano. Véase "Introducción a la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" en *Sociología y cultura*, Conaculta-Grijalbo, colección los noventa, núm. 11, México, 1990, pp. 9-50.

determinados. Cada una de estas posturas ha sido criticada por distintas causas: por su generalidad y falta de referentes empíricos, por su énfasis en el estudio de caso y la descripción, por su aplicación mecánica y simplista de conceptos a situaciones específicas, por su acento en lo histórico social o por su ahistoricidad. Independientemente de los análisis específicos, es menester conocer a estas tradiciones intelectuales para tener una visión del panorama de esta problemática de estudio.

En América Latina y en México en particular, el estudio de la vida cotidiana ha quedado descuidado. Una excepción importante han sido los estudios sobre el ámbito educativo conocidos como investigación etnográfica.¹⁴ En las escuelas y facultades de Sociología, por el contrario, la vida cotidiana ha tenido poca importancia, incluso ha sido un objeto marginado. Es común encontrar que los profesionales de la sociología opinen que lo importante por conocer y enseñar es lo que tiene que ver con los grandes problemas sociales. A lo *pequeño*, como es la vida cotidiana, se le ha considerado un acontecimiento de poca relevancia social, argumentando que:

a) Es resultado o reflejo de lo estructural, apelando a la famosa metáfora de Marx: *la estructura determina a la superestructura*. La vida cotidiana es, en consecuencia, una instancia superestructural que responde al mandato de las causas

¹⁴ Martha Corenstein señala que en los últimos 20 años se ha incrementado el interés por los estudios etnográficos en educación. Por ejemplo: " Se registraron 89 investigaciones. Al analizar las fechas, se observa que en la década de 1960 se produjo sólo un trabajo etnográfico. De 1971 a 1979, se elaboraron siete estudios. No obstante, en la década de 1980 se contaba ya con 54 investigaciones más, y en los últimos dos años, se registraron 27 nuevos estudios." Respecto a las instituciones responsables: "[...] 23 corresponden a la UPN en sus distintas Unidades, 22 al DIE, 16 a la UNAM en diferentes dependencias (Colegio de Pedagogía de la FFyL, ENEP Aragón, ENEP Acatlán, FCPyS, CISE, CESU, FP), 8 al CIESAS, 8 a la UIA, 3 a la ENAH, 2 al ISCEEM, 1 a FLACSO, 1 a la UAS, 1 a la UANL, 1 al CIDEM, 1 a la ENSM, 1 a la EN2N y 1 al COLMEX". Por lo que se observa, son distintas las instituciones donde sus integrantes han decidido emprender trabajos etnográficos, mismos que, en su mayoría, abordan alguna situación de la vida cotidiana escolar. Martha Corenstein "Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: una primera aproximación " en Mario Rueda y Miguel Angel Campos (coordinadores), *La investigación etnográfica en México*, UNAM, México, 1992, p.p. 362-363.

económicas estructurales y, por ende, *más profundas*. Mientras no cambie la estructura económica, se dice, es imposible que cambie la vida cotidiana;

b) Es una problemática propia de las sociedades del primer mundo, que se caracterizan por *el escándalo que se hace de las pequeñeces de la vida cotidiana* y no de las latinoamericanas, donde, se dice, los múltiples problemas económicos y políticos *impiden que sus habitantes y sus investigadores sociales tengan tiempo para preocuparse por esas minucias*;

c) Es una temática secundaria, porque lo importante es adecuar la sociedad mexicana al modelo de capitalismo maduro. El objetivo principal consiste, entonces, en modernizar las instituciones, adoptar la tecnología de punta y cambiar las prácticas humanas, como son los hábitos y las costumbres. La vida cotidiana se subsume dentro de un proyecto global modernizador, pero de antemano se supone que funciona mal y que hay que modificarla;

d) Es un objeto que no reviste importancia científica, porque lo general o universal es lo que posibilita la construcción de leyes sociales, leyes que se supone, actúan independientemente de la voluntad de los individuos. Se dice que las Ciencias Sociales tienen como objetivo estudiar los grandes problemas nacionales, o al menos la dinámica de las instituciones. Lo particular o singular, y todo problema de tipo *existencial*, corresponde estudiarlos a la Psicología;

e) Es una problemática que se asocia con el empirismo. No es remoto escuchar comentarios que califican a Peter Berger o Agnes Heller como *etnógrafos*, como *empiristas* y como *positivistas*. En consecuencia, aquellos grupos académicos que enarbolan una bandera de supuesta criticidad rechazan a la vida cotidiana como temática de estudio.

La vida cotidiana tiene variadas connotaciones porque son distintas las disciplinas y los enfoques que opinan sobre ella. Por ejemplo, si se asocia sociología

con marxismo,¹⁵ la vida cotidiana se reduce a reflejo de la base económica. Si se considera como el tiempo libre, entonces se le asume como problemática propia y exclusiva de los países altamente industrializados. Si se piensa que ella es lo intrascendente, entonces basta con retratarla lo más fielmente posible, utilizando para ello técnicas de corte cuantitativo. Si se busca la elaboración de leyes histórico social, entonces su estudio resulta insignificante. Si se entiende como la vida privada y los conflictos existenciales que transcurren en ella, entonces se le adjudica su exclusividad a la Psicología.

La vida cotidiana (v.c. en adelante) es todo eso, pero la limitante es la fragmentación con que se conceptualiza. Conceptualizarla desde el marco disciplinario particular, o desde un enfoque productivista que pretende la modernización y la eficiencia, o desde una opinión derivada del sentido común, obscurecen e impiden contemplar el panorama de esta problemática. Las diversas opiniones sobre la v.c. indican que se trata de una temática de corte transversal, porque atañe a distintas disciplinas de estudio y porque se presenta en todos los ámbitos de la vida humana.

A la marginación de la v.c. como objeto de estudio ha contribuido también la legitimación de ciertos parámetros sobre la validez y finalidad del conocimiento científico, como son ponderación en la medición del objeto de estudio y la elaboración de propuestas instrumentales a los problemas detectados. Sin negar la importancia que tienen los instrumentos que cuantifican la realidad social y los datos

¹⁵ No existe *el marxismo* sino distintos enfoques marxistas. El enfoque marxista que dominó en el escenario político de izquierda en nuestro país, así como en los espacios académicos de los bachilleratos y de las licenciaturas de ciencias sociales fue un marxismo de corte estructuralista. El enfoque hegeliano marxista fue marginado y considerado ideología, desviación pequeñoburguesa, traición a la revolución, etcétera. Al respecto puede verse Perry Anderson, *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Siglo XXI, tercera edición, México 1983. También el trabajo de Lucio Colletti, *La cuestión de Stalin y otros escritos sobre política y filosofía*, Anagrama, Barcelona, 1977.

que éstos proporcionan para el estudio de lo social, existen muchos acontecimientos humanos imposibles de cuantificar, incluso sin alternativas en el corto plazo.

2.4. *La vida cotidiana y las ciencias sociales*

La marginación que ha tenido el estudio de la v.c. en México, se debe, principalmente, al dominio de ciertos estilos de investigación, esto es a las teorías sociales dominantes y a las prácticas de trabajo académico específicas. Respecto a las teorías, no es casual que en las escuelas de Ciencias Sociales se enseñe que las dos principales teorías sociales son el marxismo (pero alguna de sus posturas leninismo, maoísmo) y el positivismo (alguno de sus autores como Durkheim o Parsons). Lo mismo ocurre con las materias de Sociología de la Educación que se imparten en la carrera de Pedagogía. Otras posturas que pueden proporcionar aportes importantes para la investigación social y la educativa en particular, como la Sociología Comprensiva de Weber, se les sepulta o se les subsume en el enfoque positivista. Incluso, sin conocer la obra de Weber, Parsons, Durkheim o Comte, se asume una postura precisa y clara sobre *el positivismo*.

Para ambos enfoques (*marxismo y positivismo*, en sus versiones dominantes), las estructuras sociales son lo que importa. Ambos suponen que todo ser humano se integra y se somete al mandato de las estructuras, llámese aparato ideológico de estado, o estructura de la acción social. Para ambos, los seres humanos que construyen diariamente su vida en condiciones diversas no aparecen en el escenario analítico, sino ante todo las grandes estructuras sociales que deciden el destino de los individuos. Quien esto escribe no niega el peso de las condicionantes históricas en el movimiento de la v.c., sino simplemente se trata de agregar que esto no es lo determinante. Influyen pero no determinan.

El estilo indica las temáticas *relevantes* por investigar, así como el ángulo donde se tiene que observar y enfatizar. Nunca se estudia la realidad social toda,

sino sólo aquello que se considera adecuado o con sentido para el enfoque teórico y para las prácticas investigativas en cuestión. El estilo busca problemas sociales que tengan respuestas acordes con el mismo. Lo inútil, lo intrascendente, el desgaste inútil de energía y todo lo que pasa y no deja huella visible como la amistad, el juego, lo religioso, el amor, la fiesta, la sexualidad, quedan fuera de este ordenamiento lógico porque, supuestamente, *no sirven para nada*.

Por el contrario, la v.c. es un digno objeto para la investigación social, porque:

a) Todo individuo tiene vida cotidiana. La vida social puede realizarse gracias al diario despliegue de cada ser humano en sus espacios particulares, espacios que coadyuvan con la reproducción social. Todo grupo humano, independientemente de su función social, su relación con medios de producción históricamente determinados, de su consciencia en su escenario concreto, tiene una *vida cotidiana*. Su estudio es trascendente para las Ciencias Sociales, porque indica el sentir y las acciones particulares que se emprenden en los diversos ámbitos de la vida social. Acercarse a la v.c. permite aclarar el opaco vidrio de una ventana, para observar el mobiliario y el decorado de una determinada sociedad.

b) El estudio de la v.c. es tan importante como el de las grandes temáticas sociales. La v.c. es un cruzamiento de situaciones sociales e historias particulares. Lo grande se concretiza en la vida cotidiana de millones de personas. Separar lo general de lo particular, o lo macro de lo micro es una falsa dicotomía. El contexto histórico social, la clase social de pertenencia son condicionantes históricas precisas que posibilitan la diferenciación social. En todas las épocas históricas ha existido v.c., como también todo ser humano posee una v.c., pero las características específicas que adopta es resultado de procesos histórico-sociales particulares. Lo general influye en el accionar específico.

E inversamente: lo particular también influye en lo general. Los grandes cambios sociales comienzan con las pequeñas cosas de la vida y la alteración de lo pequeño afecta a lo grande. Un proyecto social sólo puede emprenderse cuando sus

integrantes lo hacen suyo. El *hacerlo suyo* es sentirlo como parte de su vida, es introducirlo en su ser, es in-corporarlo. Cuando un proyecto social es ajeno con la comunidad o grupo que lo debe de impulsar, entonces poco significado tiene, no obstante que se le acepte.

La vida cotidiana no está al margen de los grandes acontecimientos políticos o económicos, ni de los estructurales o coyunturales, ni es sólo patrimonio de los psicólogos. Las pequeñas cosas que a diario se emprenden tienen un sentido importante en el rumbo de los acontecimientos de la vida de los seres humanos. Estas pequeñas cosas, aparentemente sin sentido porque son comunes, incluso difíciles para cuantificar, reflejan la vida de los seres humanos de un periodo histórico específico.

c) La v.c., para el caso de México, representa una riqueza empírica interesante porque las variadas prácticas sociales que se reproducen en distintos ámbitos (escuela, comunidades urbanas o rurales, grupos femeninos), lo mismo que por la diversidad cultural,¹⁶ son imposibles de estandarizar bajo los parámetros de generalización teórica o cuantitativa. El estudio de las pequeñas cosas abre una veta para ser explorada piedra por piedra, y encontrar en los yacimientos humanos una variedad de prácticas y situaciones poco pensadas.

d) La v.c. no debe entenderse sólo como producto de la armonía y adaptación social. Esta es una cara importante del asunto porque todos los participantes de una sociedad tienen necesariamente que integrarse a un medio social, así como participar activamente en la construcción de códigos grupales, comunitarios,

¹⁶ Las expresiones culturales de la sociedad mexicana son similares a un mosaico con piedras de colores, de diferentes tipos y tamaños. Imaginemos simplemente la complejidad de prácticas culturales que aparecen en la ciudad de México, dependiendo de la zona que se trate. Lo mismo ocurre con la v.c. escolar que diariamente se construye por la dinámica que le imprimen sus integrantes. Cambia según se trate de la zona, del tipo de escuela (pública o particular), del reclutamiento de profesores, de los estudios que éstos tienen, de la participación y la posición social de los padres.

nacionales, entre otros. La otra cara consiste en reconocer que en todo grupo humano, en toda institución y en toda comunidad se presenta el movimiento, la contradicción y las pugnas. El conflicto lo mismo aparece en una fábrica que en una familia; lo mismo en un sindicato que en una escuela. Más que armonía, lo que se presenta en la sociedad es un caos permanente, caos como conflicto entre clases, pero además caos en los grupos y en todos los ámbitos de la vida social.¹⁷

Cuando el investigador supone (explícita o implícitamente) que lo social está en armonía, su tarea se reduce a buscar las anomalías o la normalidad. Y en sentido opuesto, al considerar lo social como un caos, entonces se comprenden las discrepancias y las contradicciones que ocurren en todos los ámbitos de la vida humana. La v.c. se convierte en los pequeños mundos poco analizados. Se conoce la generalidad, pero las acciones humanas específicas no, porque éstas no guardan una secuencia lineal y precisa, ni un rumbo claro y definido previamente.

e) El estudio de la v.c. no puede emprenderse con enfoques que prioricen en las estructuras, porque ahí la acción específica no aparece. De igual forma, la ortodoxia y la fidelidad teórica tienen que abrirse a otras experiencias teóricas y metodológicas antaño satanizadas y clasificadas dentro de las posturas positivistas. El panorama teórico es amplio, posibilitándose el enriquecimiento del estudio de la v.c. y cualquier otra temática. La llamada crisis de las Ciencias Sociales es, ante todo, crisis de los enfoques teóricos marxistas, enfoques que fueron los dominantes durante las décadas de los setenta y los ochenta.

¹⁷ La película *Ultima salida a Brooklyn* ilustra esta problemática. La v.c. en un barrio neoyorquino donde el núcleo principal del momento es la huelga, se va tejiendo junto con otros escenarios paralelos como son la religión, el amor, la fiesta y el vandalismo. En una misma familia donde el padre piensa en el orden, sus hijos tienen otras inquietudes

Lo anterior indica que la v.c es un interesante objeto de estudio. La v.c. escolar se convierte en una temática importante para la investigación educativa. Mediante su interpretación puede comprenderse las acciones humanas de los académicos de la sociología de una institución específica y, especialmente, cómo reproducen su mundo particular.

2.5. *La vida cotidiana y el conocimiento*

El estudio de la v.c. ha estado marginado, especialmente por los sociólogos, porque los enfoques teóricos dominantes resaltan las estructuras como determinante de las acciones y los actos particulares (lo general sobre lo particular, y lo grande sobre lo pequeño), aunado al énfasis metodológico por la cuantificación de lo social. En consecuencia, es necesario hacer los siguientes señalamientos:

a) A la v.c. se le ha caracterizado como lo *pequeño*, como aquello que no contribuye con la generalización, ni con la elaboración de leyes, si acaso con el conocimiento detallado, o la mera descripción de universos de estudio específicos. Aceptar esto es olvidar que entrar en el campo de la investigación social es entrar necesariamente en la polémica sobre el estatuto de cientificidad de las ciencias sociales. Al respecto se puede decir que:

i) No existe una teoría, ni un procedimiento de investigación universal. Si en las ciencias de la naturaleza aparece el conflicto, la disputa y la disidencia,¹⁸ en las

¹⁸ Se está tomando como referencia los planteamientos de Thomas Kuhn y de Paul K. Feyerabend. Véase Thomas Kuhn. *op cit.* y Paul K. Feyerabend. *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Ariel, Barcelona, 1974.

disciplinas humanas la problemática es más compleja. Diversos enfoques teórico metodológicos se disputan el monopolio legítimo del saber. Uno de ellos partirá de un modelo naturalista (de la ciencia natural) y el otro del modelo culturalista (diferencia radical entre lo cultural y lo natural).

ii) La polémica inicia desde el calificativo que se asuma: ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias de la cultura o ciencia social. No hay consenso sobre la fundamentación del quehacer y de los alcances de la mismas.¹⁹ Lo que se presenta son dos tradiciones opuestas.

b) Para el enfoque naturalista o positivista que retoma los planteamientos teóricos, el método y los fines de las ciencias de la naturaleza, lo importante es la explicación vía la cuantificación, la precisión matemática, la producción de leyes generales, la interrogación de los acontecimientos o el *erklaren*. Suponen que la sociedad funciona como la naturaleza y que tiene un movimiento interno independiente de la conciencia de sus integrantes. Son parte fundamental de este enfoque la neutralidad valorativa, la objetividad científica y la búsqueda de regularidades.

Los principales representantes de esta tradición fueron Comte, Durkheim, Spencer. Elaboraciones posteriores han incorporado nuevos postulados,²⁰ permitiéndoles tener una influencia considerable hasta convertirla en la legítima de investigación. El discurso teórico dominante es el del positivismo y sus principios se han convertido en un modelo de legitimidad científica, en una normativa para la investigación.

¹⁹ Este planteamiento fue extraído de J.M. Mardones y N.Ursúa, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Fontamara, tercera edición mexicana, México, 1972. p. 25.

²⁰ Popkewitz desarrolla los tres paradigmas de la investigación educativa: empírico analítico, simbólico y crítico. El enfoque positivista para Mardones, es el que Popkewitz denomina empírico analítico. Al respecto puede verse a Thomas Popkewitz, *Paradigma ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*, Mondadori, Madrid, 1988, pp. 60 -70.

c) El calificativo de ciencias del espíritu o de la cultura tiene como antecedente a la tradición alemana que enfatiza la diferencia sustancial entre las ciencias de la cultura con respecto a las ciencias de la naturaleza.²¹ El objeto y el método en una y otra son distintos, como sus finalidades y alcances también. Para la tradición alemana iniciada con Dilthey,²² las ciencias del espíritu tienen como objeto de estudio a los problemas del hombre, problemas muy distintos a los de la naturaleza. Lo humano no reconoce regularidades, ni se puede explicar por causalidades, ni su destino está previamente diseñado, sino que implica una interpretación de las situaciones sociales específicas.²³

²¹ Mardones indicará que en la tradición alemana se diferencia sustancialmente a las ciencias de la naturaleza de las ciencias del espíritu. Esta tradición tiene como representantes a " filósofos, historiadores y científicos sociales alemanes de la talla de Droysen, Dilthey, Simmel y Weber, con los neo kantianos de la escuela de Baden, Windelband y Rickert. Fuera de Alemania se suele citar al italiano Croce y al inglés Collingwood, como representantes afines de los anteriores y de tendencia más idealista. Lo que unifica a todos estos pensadores es su oposición a la filosofía positivista. El rechazo a las pretensiones del positivismo sería el primer elemento en común. Rechazo al monismo metodológico del positivismo; rechazo a la física—matemática como canon ideal regulador de toda explicación científica; rechazo del afán predictivo y causalista y de la reducción de la razón a razón instrumental." Mardones y Ursúa, *op. cit.*, p. 22.

²² Dilthey buscó la delimitación del estudio de la sociedad frente al estudio de la naturaleza. Agregó que: "El método empírico exige que la cuestión del valor de los diversos procedimientos de que el pensamiento se sirve para resolver sus tareas se decida histórico-críticamente dentro del cuerpo de esas mismas ciencias, y que se esclarezca mediante la consideración de ese gran proceso cuyo sujeto es la humanidad misma la naturaleza del saber y del conocer en este dominio. Semejante método se halla en oposición con otro que recientemente se practica con excesiva frecuencia por los llamados positivistas, y que consiste en deducir el concepto de ciencia de la determinación conceptual del saber obtenida en el trabajo de las ciencias de la naturaleza, resolviendo luego con ese patrón qué actividades intelectuales merecerán el nombre y el rango de ciencia." Wilhelm Dilthey, *Introducción a las ciencias del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, 2a. reimpresión, México, 1978. p. 13.

²³ Mardones agregará: "Droysen fue el primero que utilizó la distinción entre explicación y comprensión (en alemán erklären y verstehen) con intención de fundamentar el método de la historia, comprender en contraposición al de la física—matemática, explicar y al de la tecnología y filosofía, conocer (erkennen). Desde entonces el término Verstehen, comprender, viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas." J.M. Mardones y N. Ursúa, *op.cit*, p. 23

d) El objetivo fundamental de la comprensión es interpretar los problemas culturales o problemas concretos de actualidad, y no la explicación, exaltación o invalidación. La comprensión de los problemas empíricos o culturales no tiene como cometido establecer contenidos universales, como tampoco solucionarlos, porque ello compete a otras instancias sociales. Comprender significa captar una acción con sentido subjetivo, porque éstas acciones se encuentran concatenadas con los otros. La comprensión no busca el deber ser, ni juzgar desde un marco moral o jurídico lo bueno y lo malo de las acciones, sino ante todo entender las conexiones que éstas guardan dentro de la subjetividad de los individuos. Una acción social tiene como referencia a los otros, y la tarea del investigador es buscar la conexión de sentido. Para comprender no se requiere vivir lo que se estudia (*no es necesario ser el César para comprender al César*, escribió Weber), sino saber interpretar de manera racional (de acuerdo a fines y en correspondencia con medios adecuados) o de manera endopática esas situaciones específicas. Para Weber :

"En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su conexión de sentido se comprende de un modo intelectualmente diáfano y exhaustivo. Y hay evidencia endopática de la acción cuando se revive plenamente la conexión de sentimientos que se vivió en ella."²⁴

No basta con cuantificar o invalidar, sino ante todo captar el sentido de las conexiones de las acciones humanas, sentido que es particular. Una misma acción puede tener diversas connotaciones, dependiendo del sector social, del ámbito en cuestión y del periodo histórico determinado que s

e trate. Interpretar significa preguntarse : ¿por qué las personas actúan así y no de otra manera? ¿cuáles son los móviles que posibilitan la existencia y reproducción de éstas acciones? O como indica Geertz,²⁵ la descripción densa

²⁴ Max Weber, *op cit.*, p. 6.

²⁵ Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, 2a. reimpresión, México, 1991. Especialmente el capítulo 1 "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". pp. 19-40.

(interpretación), significa diferenciar cuándo un guiño es una señal, un mensaje, un tic o una burla, porque un guiño como cualquier otra acción, tiene un significado cultural específico, dependiendo de la sociedad que se trate.

e) Para la postura del *verstehen* o comprensiva, los parámetros de cientificidad de las ciencias humanas o del espíritu son distintos de los mantenidos por las ciencias de la naturaleza. El objetivo fundamental de las ciencias de la cultura es la interpretación de las acciones humanas, acciones que responden a un contexto histórico determinado pero que tiene una expresión particular. No basta con emplear un método científico sofisticado, como tampoco deducir comportamientos de legalidades generales y absolutas. La comprensión requiere de métodos distintos: interpretar no significa retratar o deducir simplemente, aunque también se tenga que retratar y deducir.

f) Es necesario romper con esquemas y estigmas que consideran que las teorías sociales se dividen en dos: positivismo y marxismo. La situación es más amplia y el juicio más complejo. Por ejemplo, el marxismo (el de Marx), osciló entre dos planteamientos:

i) Un planteamiento científicista que consideró la evolución, el progreso vía desarrollo de las fuerzas productivas, las leyes histórico naturales que actúan férreamente sobre la voluntad de los individuos y la predicción del fin del capitalismo mediante la aplicación del conocimiento científico. Los textos representativos son *El manifiesto del Partido Comunista*, algunos capítulos de *El capital* y algunos apartados de la *ideología alemana*.

ii) Un planteamiento humanista ontológico que reconoció que son los hombres los que hacen la historia, que la forma de sometimiento del hombre es a través de la explotación de la fuerza de trabajo y donde la esclavitud de la sociedad capitalista es el trabajo enajenado, actividad que propicia la pérdida de la genericidad del ser

humano.²⁶ Los trabajos representativos son *Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, *Las tesis sobre Feuerbach* y, por igual, algunos apartados de *la Ideología alemana* y ciertos capítulos de *El capital*. Posterior a Marx, sus seguidores ahondaron en alguno de los dos carriles construidos por él. La línea científicista, económica y estructural, que fue la línea dominante del socialismo real y de los ámbitos académicos y políticos a nivel mundial y el enfoque humanista, ontológico o hegeliano, donde Gramsci, Korsch y Lukács fueron los principales representantes. Los marxistas estudiosos de la v.c. han surgido de esta línea humanista.

g) Se tiene que reconocer en algunos de los trabajos de Marx sus acercamientos con el positivismo. Giddens considera que en la teoría de Marx hay elementos positivistas, pero agreguemos que sin duda existe mayor influencia positivista en Engels, Lenin, Bujarin, Stalin, Kedrov, Nikitín, entre otros. En relación a Marx, agrega:

Tanto Comte como Marx escribieron al amparo de los triunfos de las ciencias naturales, y ambos consideraban la extensión del estudio de la ciencia al estudio de la conducta humana en sociedad como un resultado directo de la marcha progresiva del entendimiento humano hacia el hombre mismo. [...] Es fácil ver cómo, incluso antes de Darwin, la teoría evolucionista en biología parecía preparar la escena para la explicación de la conducta humana de acuerdo con los principios de la razón científica, y *Origen of Species* entusiasmó a Marx como algo que ofrecía un paralelo a lo que él y Engels trataban de lograr en su obra. [...] La concepción marxista es ambigua, y algunas versiones de lo que Marx quiso decir podrían ser conciliadas sin dificultad, a mi parecer, (a nivel de ontología por lo menos) con el presente estudio. [...] A medida que aparecieron elementos fuertemente positivistas en los escritos de Marx (y no cabe duda que los hubo), se los puede categorizar, junto a Comte, como los que vaticinaron y trataron de crear una ciencia de la sociedad que reprodujera, en el estudio de la vida social humana, la misma especie de iluminación sensacional y de poder explicativo que ya habían suministrado las ciencias de la naturaleza. En este aspecto, la ciencia social debe ser considerada como un fracaso."²⁷

Marx estuvo muy influenciado por los hallazgos científicos de su momento histórico y pensó a la ciencia social como una crítica de la economía política clásica,

²⁶ Alvin Gouldner hace una excelente caracterización del marxismo y de los dos marxismos. *La sociología actual: Renovación y crítica*, Alianza Universidad, España, 1973, y en *Los dos marxismos*, Alianza editorial, sexta edición, España, 1980.

²⁷ Anthony Giddens, *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu Editores, Argentina, 1987. p. 14.

según el subtítulo de su obra principal *El capital*, pero con lineamientos precisos como los de la ciencia natural.

Pero hay ambigüedades en el pensamiento marxiano. Por ejemplo el evolucionismo social a través de cinco modos de producción que van desde la comunidad primitiva, el esclavismo, el feudalismo, el capitalismo y una etapa intermedia transitoria hacia el comunismo, guarda mucha coincidencia con las tres etapas de Comte: teológica, metafísica y positivista. No obstante, en otros trabajos, específicamente en *Las formas que preceden a la producción capitalista*, Marx consideró que su esquema sintetiza la evolución de las sociedades occidentales y no de las orientales, sociedades éstas donde la aparición del Modo de Producción Asiático llevó a un proceso histórico distinto y a la existencia de diversos caminos en la historia. Este tipo de ambigüedades se presentan a lo largo de su obra, incluso en uno y otro capítulo de un mismo libro. Marx puede quedar incorporado dentro del enfoque positivista, como dentro del interpretativo, o bien un tercero que puede denominarse dialéctico.

h) No existen purezas teóricas, porque:

- i) El positivismo como discurso dominante ha permeado a otros discursos supuestamente opositores, y
- ii) No todo trabajo empírico es de corte positivista.

Las corrientes positivistas han diseñado abundantes técnicas de recolección y análisis de información empírica, que pueden considerarse las formas legítimas (que no las únicas) de investigación social. Si partimos de que la v.c. tiene que ser comprendida y que las ciencias de la cultura reconocen la particularidad de los acontecimientos sociales, entonces las formas de comprensión de estos espacios sociales requiere de un instrumental metodológico y técnico distinto. Para comprender se tiene entonces que interpretar el sentido de las acciones. Se trata de buscar más la calidad que la cantidad, más la interpretación de las acciones que la

opinión numérica y estandarizable. Comprender las acciones significa que el investigador se asuma como un intérprete de los individuos que estudia. La subjetividad del investigador no puede eliminarse porque ésta se encuentra presente de múltiples formas:

- i) En los gustos por el tema seleccionado;
- ii) En las preferencias por una determinada teoría,²⁸
- iii) En la pasión o rechazo depositados en la investigación.²⁹

Reconocer la subjetividad del investigador es importante porque se trata de un ser humano que tiene una v.c. como los seres a quien estudia, y todo lo que ello implica: miedo, angustia, envidia, gustos, preferencias, amor, rencor, etcétera.³⁰ Sujeto y objeto o subjetividad y objetividad se relacionan en el proceso de investigación. La objetividad se expresa desde la subjetividad del autor, como desde la teoría con que se mira. La realidad es según la teoría y los estilos con que se le observa.

i) La v.c. se puede comprender teóricamente, tal como lo hacen Schutz, Kosík, Heller, Berger y Luckmann. Pero si se quiere comprender la dinámica que envuelve a los mundos particulares en situaciones particulares, entonces la investigación empírica es necesaria.

²⁸ Gouldner considera que es falso pensar que sólo la racionalidad y la objetividad son lo móviles para la adscripción o el rechazo hacia una teoría, porque existen otros elementos ocultos o supuestos básicos subyacentes que participan en la elección de las teorías. Alvin Gouldner, *La crisis de la sociología occidental.*, Amorrortu editores, primera edición en castellano, Buenos Aires Argentina, 1973, pp.11-155.

²⁹ Aquí se retoma la idea de vocación que maneja Weber: la pasión o el amor hacia una causa. El científico con vocación es el que trabaja por el conocimiento mismo. Max Weber, *El político y el científico*, Alianza Universidad, España, 1980, p. 208.

³⁰ Para Alexander toda teoría es elaborada por seres humanos específicos, seres que vivieron un determinado momento histórico y en su quehacer reflejan su contexto y sus situaciones personales. La historia social y la biografía del autor se mezclan. La objetividad y la subjetividad no se elimina sino que se integra en la producción de conocimientos científicos. Jeffrey C. Alexander, *op cit.*

Usualmente se asocia investigación empírica con investigación positivista. Sin embargo, se trata de dos formas distintas de investigar. La forma de conocer positivista tiene su expresión más clara en el empirismo.³¹ El principal centro de desarrollo de la investigación empírica ha sido en los países desarrollados y Estados Unidos en especial. El empirismo abstracto, según expresión de Mills, o la sociología espontánea, según la caracterización de Bourdieu, Chamboredon y Passeron,³² o paradigma empírico analítico según Popkewitz,³³ destaca en los instrumentos para cuantificar las variables sociales, variables que se consideran independientes una de otra. Al procedimiento o metodología y a los instrumentos, se les da más importancia que a la teoría que sustenta a la investigación. Tal vez por eso se le llama *paradigma cuantitativo*.

Un cuestionamiento severo al *paradigma cuantitativo* fue al *método* que, supuestamente, debe mantenerse incólume para todas las situaciones sociales. El *método* se erige en normativa válida para todas las situaciones particulares, lo que impide contemplar que la realidad social es diversa. Como respuesta apareció una estrategia distinta que cuestiona lo cuantitativo y su procedimiento, con el nombre de etnografía. Para esta estrategia, el referente empírico no se rechaza, sino el abordaje que de él se hace. Las conclusiones que arroja son distintas también, porque se interpreta el sentido que los actores le otorgan a sus acciones, a sus actos y a las diversas formas de interacción. La herramienta de trabajo es muy diferente a

³¹ Wrigth Mills, *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica, segunda reimpresión, México, 1974. El autor desarrolla esta corriente sociológica llamada por él empirismo abstracto. Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron en *El oficio de Sociólogo*, analizan la situación del empirismo sociológico o la sociología espontánea en Francia.

³² Se está haciendo referencia a los textos de la cita anterior, especialmente a los capítulos "III. Empirismo abstracto", "IV. Tipos de Practicidad" y "V. El 'ethos' burocrático"; de la *Imaginación sociológica*. Con respecto a *El oficio de sociólogo*, se consideran particularmente la "Introducción: Epistemología y Metodología" y la "Primera parte: La ruptura".

³³ Thomas Popkewitz, *op. cit.*, pp. 66 - 70.

la cuantitativa. Ahora se apela a la observación directa, a la participación del investigador en las comunidades de estudio, a la búsqueda de las conexiones de las acciones y de los actos humanos.

III) Para Frederick Erickson, la tradición interpretativa alemana se enriqueció con la observación participativa y en especial con dos antropólogos: Malinowsky y Margared Mead. Para Goetz y Lecompte,³⁴ es hasta los años veinte, con la aparición de Malinowski y su trabajo de campo en las islas Trobiand, cuando la etnografía comenzó a hacerse sistemática. Paralelamente, los integrantes de lo que se conoce como escuela de Chicago, hicieron estudios en el medio urbano utilizando técnicas muy parecidas a las de Malinowski, y sin que se les llame etnografía. Un término más adecuado puede ser el de investigación cualitativa, incluso, consideramos, investigación interpretativa.

Posteriormente se inició una larga tradición de estudios interpretativos en la sociedad norteamericana, incluso en la sociedad europea.³⁵ Si inicialmente se realiza con sectores sociales ajenos a los del antropólogo, sociólogo o psicólogo, posteriormente se extiende hacia los ámbitos familiares del investigador. Este tipo de investigación busca conocer la dinámica de las microculturas que se reproducen en pequeños espacios de interacción, llámese familia, salón de clase, o cualquier otro universo específico.

IV) En el ámbito de la investigación educativa en México, a este tipo de investigaciones se les ha llamado etnografía.

³⁴ J.P. Goetz y M.D. Lecompte, "Conceptualización del proceso de investigación: Teoría y diseño," en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.

³⁵ Dos trabajos de autores europeos son ilustrativos. El primero de ellos es el de Richard Hoggart, *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Grijalbo, México, 1990. El otro es el de Robert Linhart, *De cadenas y de hombres*, Siglo XXI, séptima edición en español, México, 1988.

La etnografía es la forma de trabajo empleada por los antropólogos y posteriormente utilizada por otros estudiosos. El apego al trabajo etnográfico es variado, puesto que algunos indicarán que lo fundamental es destacar la palabra del entrevistado, mientras que otros la observación de los actos y otros más la eliminación o énfasis de un marco teórico.

Sin embargo, consideramos que no puede existir una sólo estrategia para la investigación, particularmente cuando lo que se pretende es interpretar el sentido de los actores, y por lo mismo no una etnografía sino etnografías. Ellas responden al marco teórico implícito o explícito del que parte el investigador. Estos supuestos teóricos, se sepa o no, guían el trabajo del investigador. Nunca se observa la *realidad* en toda su dimensión, sino perfiles de ésta, dependiendo del ángulo en que se encuentre el investigador. Si cambia de posición, es otra la faceta que aparece. Si las coordenadas de la vida cotidiana son diversas para cada persona,³⁶ las coordenadas del investigador durante el proceso de investigación también lo son. Si en la vida cotidiana las distintas formas culturales orientan el punto de vista del actor, en el caso de la investigación es la teoría (o teorías) de adscripción del investigador la que orienta su visión. De la realidad empírica se seleccionan situaciones, se les enmarca desde un esquema pre—concebido. Si se pretende la comprensión de las acciones y la búsqueda del sentido que los actores le atribuyen a esto, entonces se parte de una teoría social interpretativa, donde los postulados de Weber, Schutz, Berger se encuentran presentes. Por el contrario, si se busca la explicación de las anomalías aparecidas en un universo social determinado, detrás de este planteamiento se encuentran otras teorías sociales. La forma de acercarse a la realidad empírica varía según los supuestos teóricos y los supuestos básicos

³⁶ Esta idea fue excelentemente desarrollada por Schutz. En sus palabras: " Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente." Alfred. Schutz, *op. cit.*, p. 36

subyacentes ³⁷ que se adopten previamente. Las técnicas específicas que se lleguen a emplear (entrevista, cuestionarios, observaciones detalladas), se subordinan al enfoque teórico adoptado.

En este trabajo se designará como investigación interpretativa a los trabajos que buscan la interpretación (más que la explicación) de las situaciones de los pequeños universos sociales. El interés en esta investigación es emprender entrevistas, observaciones en el aula, observaciones en otros ámbitos como las reuniones de área o del consejo departamental, la asistencia a otras actividades que se definirán en el momento del trabajo de campo, la aplicación de cuestionarios abiertos y la revisión de datos ya elaborados por otras instancias o investigadores. En algunos momentos se expondrá la palabra del entrevistado, pero en otras se interpretará su circunstancia. En otros se describirán sus actos, junto con una apreciación de quien esto escribe. Por tal razón se prefiere emplear el término de investigación cualitativa, que el de etnográfica o el de observación participante.

V) Si llamamos interpretativa a toda investigación que intenta captar el sentido de los actores, entonces las formas que existen para acercarse a ésta son muy diversas. Depende de los objetivos de la investigación, del ámbito donde se realice, de la teoría que guíe al trabajo. No es una herramienta estandar sino que depende del objeto, de los objetivos y de la(s) teoría(s) de partida. La investigación interpretativa engloba formas de trabajo de campo distintas y hay, como en todos los ámbitos del conocimiento, polémicas y cuestionamientos. La observación participante es una herramienta para emprender el trabajo empírico (que no empirista). Para el estudio de la v.c. escolar, su objetivo es conocer escenarios familiares como si fuesen desconocidos, y plantear lo desconocido de aquello que es familiar.

VI) A lo cuantitativo y a lo cualitativo se les ha enfrentado con el propósito de excluirlos. O se es de uno u otro bando, sin puntos medios. En nuestro país se le ha

³⁷ Sobre los supuestos básicos subyacentes, véase el capítulo III. *La construcción social de la vida cotidiana.*

asociado a lo cualitativo con la etnografía y a ésta, en algunos casos, se le ha otorgado el status de disciplina. No es casual escuchar: *investigaciones sociológicas, antropológicas, psicológicas y etnográficas*. Así como una investigación puede ser empírica sin ser empirista, una investigación cualitativa busca la interpretación, pero no necesariamente excluye todo lo cuantitativo. Pensemos simplemente en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Max Weber, uno de los representantes de esta tradición, o en *El capital* de Karl Marx, o en *La distinción*, libro elaborado por Pierre Bourdieu autor contemporáneo. En los tres se interpreta pero no se excluyen a las estadísticas. El problema entonces estriba en el énfasis que tiene lo interpretativo o lo cuantitativo, pero especialmente de los supuestos teóricos implícitos o explícitos de los que parte el investigador. La etnografía no puede ser elevada a rango de disciplina, como tampoco considerarla en una supuesta pureza teórica.

Por ejemplo, un mismo objeto de estudio puede ser interpretado desde distintos ángulos, con tratamientos diferentes y llegar a conclusiones diversas y hasta opuestas.³⁸ Es necesario recalcar esto porque día a día es más frecuente hablar de *etnografía educativa* como si se tratara de un bloque homogéneo. Tomemos simplemente cuatro trabajos publicados en el libro *La investigación etnográfica en educación*:³⁹ Ann Nihlen y David Bloome, Fidel Zorrilla y María

³⁸ Para Agar, entre los problemas antropológicos están los de tipo etnográfico. Es común encontrar reportes de campo diferentes que versaban sobre la misma cosa. Las causas obedecen, según el autor, a la formación o preparación profesional (orientación teórica específica) del etnógrafo, así como la pertenencia a una determinada cultura, lo que acarrea que eventos sorprendentes para uno sean familiares para otros. Otras situaciones son la finalidad del reporte y el público hacia el cual se destina. La solución que existe es apelar a la hermenéutica, particularmente a Schutz y Gadamer, porque, agregará, el investigador forma parte de una tradición en la que se "ve a sí misma, a su mundo, a su pasado, a su futuro". El trabajo etnográfico es un encuentro de dos tradiciones, con el intermedio de un tercero. Michael Agar. "Hacia un lenguaje etnográfico" en C. Geertz, J. Clifford, et al, (compilación de Carlos Reynoso) *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, primera edición, México, 1991, pp. 117-137

³⁹ Mario Rueda Beltrán, y Miguel Angel Campos (compiladores), *Investigación etnográfica en educación*, Centro de Investigación y Servicios Educativos, UNAM, México, 1992.

Bertely. Si bien la constante de todos ellos es captar el sentido que los sujetos le otorgan a sus acciones y actos, las estrategias de acercamiento hacia la realidad empírica, la exposición de los resultados y las conclusiones son diversas. Por un lado, el contexto sociohistórico en que se mueve cada texto es diferente. Por otro, el ángulo de análisis es distinto entre Nihlen y Bloome y entre Zorrilla y Bertely. Por último, los objetivos sociales y científicos que cada uno busca son variados.

Entre Ann Nihlen y David Bloome hay distanciamientos como los hay entre Bloome y Bertely, como también entre Bertely y Zorrilla. Uno enfatizará más en la palabra de los estudiados (Nihlen), mientras que el otro hablará en tercera persona (Zorrilla); uno destacará el papel activo de la persona que conforma su mundo particular desde su situación histórica determinada (Bertely), mientras que el otro cuestionará las prácticas escolares y en particular la evaluación (Zorrilla) y el otro destacará la observación y la interpretación detallada del microanálisis (Bloome). Todos los trabajos tienen una lógica clara, pero las diferencias son notables. ¿Cuál es la forma o modelo de trabajo etnográfica?, ¿cuántas posturas etnográficas existen?, ¿no es más conveniente hablar de la investigación interpretativa en sus diversas modalidades, qué de investigación etnográfica?, ¿la etnografía no es sólo una modalidad de la investigación interpretativa?

k) Toda investigación mantiene un punto de vista. Si el investigador controla, al igual que un artesano, su proceso, entonces desde la selección del tema y el abordaje del mismo está enmarcado por sus preferencias particulares, por su historia personal y por su subjetividad, eso que Gouldner llamó *supuestos implícitos subyacentes*. El compromiso social no sólo lo tienen las investigaciones que explícitamente lo indican, sino toda investigación.

Todo trabajo de investigación social lucha dentro de un campo, y lo hace por o contra el monopolio legítimo del conocimiento. Independientemente que el trabajo

plantee alternativas, o que asuma el punto de vista de uno u otro sector social, o que busque la transformación de la realidad, o que sólo pretenda la comprensión de las acciones, es en sí mismo un compromiso. La investigación no se encuentra al margen de los acontecimientos, ni al margen de los enfoques o paradigmas legítimos. Toda investigación participa en una lucha de paradigmas y de estilos de investigación. En términos de Bourdieu: una lucha a lo interno del campo. Esta investigación pretende simplemente conocer las prácticas sociales y no proponer algo supuestamente mejor.

CAPÍTULO III

LA VIDA COTIDIANA DESDE DISTINTOS ENFOQUES

Los que viven junto a una catarata no perciben su estruendo: es necesario que pongamos una distancia entre lo que nos rodea inmediatamente y nosotros, para que a nuestros ojos adquiera sentido.

Ortega y Gasset.

3.1. Diferentes concepciones sobre la vida cotidiana

Los autores clásicos como Marx, Weber y Durkheim no abordaron directamente a la vida cotidiana. Sin embargo, sus aportaciones han servido como cimiento para autores posteriores. Por ejemplo, los trabajos del Marx joven, especialmente *Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844* influyeron en el pensamiento contemporáneo de Karel Kosík, Agnes Heller y Henri Lefebvre. De igual forma, hubo una herencia intelectual de Durkheim, de Weber y, especialmente de Schutz, en la obra de Peter Berger.¹ De estos tres, Alfred Schutz abordó directamente el estudio de la vida cotidiana con categorías² de corte fenomenológico, bajo el auxilio de Husserl, así como del empleo constante de la *metodología* weberiana, específicamente del tipo ideal.

Después de la década de los sesenta se incrementan los estudios sobre la vida cotidiana.³ El contenido principal de este capítulo consiste en confrontar los

¹ Peter Berger señala que su trabajo tiene influencia de Marx, especialmente del desarrollo que éste hace del término dialéctica en *Los manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Agregará que: "[...] esta comprensión dialéctica del hombre y la sociedad como productos mutuos permite la síntesis teórica de los enfoques de Weber y Durkheim de la sociología sin que se pierda la intención fundamental de uno y otro (Pérdida que se ha producido, según nuestra opinión, en la síntesis de Parsons)." Peter Berger. *El dosel Sagrado. op. cit.*, p.14.

² Alfred Schutz nace en Viena en 1899 y muere en Estados Unidos en 1959. En 1932 escribe la *Fenomenología del mundo social*. Husserl le propone trabajo como asistente, pero lo rechaza. Husserl muere en 1938, año en que Schutz sale a Estados Unidos. Otro trabajo importante, recopilado posterior a su muerte por Maurice Natanson es *El problema de la realidad social*. A Schutz le interesó llevar la fenomenología a la sociología. El objetivo de la fenomenología: *poner entre paréntesis* la vida o la cultura propia. No hay que dar por sentadas las cosas y como nos han educado a mirar las cosas. Las cosas de la v.c. se presentan como válidas hasta que no se demuestre lo contrario.

³ No significa que anteriormente no hubiera existido reflexión sobre la misma por parte de filósofos, como de otros pensadores. Lefebvre, desde 1949 publicó un trabajo sobre la vida cotidiana. Trostky, en el periodo posterior a la revolución bolchevique de 1917, trabajó esta temática. En este último caso no se trata de una reflexión teórica, sino de un análisis sobre los problemas que presentaba la vida cotidiana para la construcción de la nueva sociedad.

principales enfoques *teóricos* sobre la vida cotidiana, a saber: la postura marxista, la fenomenología y la interaccionista simbólica. Para ello es menester hacer un recorte de autores y de obras. Para los fines de este trabajo se seleccionaron sólo los siguientes textos: Erwing Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*; Berger y Luckmann, *La construcción social de la realidad*; Berger, *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*; Karel Kosík, *Dialéctica de lo concreto* y Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*.⁴

Lo primero que destaca es que se trata de autores con estilos de trabajo diferentes, porque tienen tradiciones académicas y orientaciones científicas distintas. Lo más fácil y común sería clasificarlos, para seleccionar sólo a los que consideremos adecuados con nuestro enfoque, y excluir o cuestionar a quienes se le aparten. Sin embargo, intentaremos realizar el camino opuesto: buscar las analogías que los autores tienen, para después analizar sus diferencias. Esto suena fuerte, no obstante, consideramos que la fidelidad teórica no es tanta, porque los acercamientos siempre aparecen. Lo común: emplear conceptos diferentes para caracterizar algo similar, o bien conceptualizar de manera distinta a una misma expresión empírica.

3.2. Las analogías

Las analogías:

a) Los autores destacan la visión de que la sociedad es creadora de elementos, prácticas y saberes que asimilan sus integrantes. A este proceso se le llama apropiación (Heller), interiorización (Berger y Luckmann) o dramatización (Goffman).

⁴ La autora tiene una amplia producción de textos sobre la vida cotidiana, tales como *Historia y vida cotidiana. Aportaciones a una sociología socialista* y *La revolución de la vida cotidiana, La teoría de las necesidades en Marx*, pero se ha seleccionado sólo su trabajo más representativo.

Este proceso no es natural sino resultado social y el ser humano como el único ser viviente capaz de producir cultura y distanciarse de su situación natural original.

b) Los autores consideran que la v.c. son las pequeñas cosas que a diario se realizan, ya por reproducción (Heller), ya por habituación para dar paso a la institucionalización (Berger y Luckmann), ya por rutinarización de las actividades, incluso aquellas adversas (Kosík) o ya por asimilación del papel que desempeña el individuo o realización dramática cuando interactúa (Goffman).

c) Los autores destacan la aceptación que tienen los individuos hacia un determinado orden social, orden que no necesariamente es el dominante o legítimo, sino que puede ser subterráneo o marginal y que los individuos conforman en códigos y símbolos propios de una actuación (Goffman), o el de la ordenación de la cotidianidad en un contexto ajeno (Kosík), o de un orden significativo o nomos (Berger).

d) Los autores rechazan la forma de conocimiento positivista. Ninguno utiliza el *método científico*, ni cuantifica la realidad social, ni realiza la confrontación empírica de sus trabajos (a excepción de Goffman, pero, más que confrontación, interpreta constantemente los ejemplos). Son ante todo reflexiones generales sobre la v.c. que, no obstante que los autores se apoyen con ejemplos o referentes empíricos, difícilmente sus planteamientos se pueden extender linealmente a contextos históricos particulares.

e) Los autores trabajaron contracorriente. Berger, Luckmann y Goffman se opusieron a la teoría social más importante del mundo académico norteamericano: el estructural funcionalismo parsoniano. Si en Estados Unidos la sociología académica era sinónimo de estructural funcionalismo junto con el empirismo abstracto⁵ entonces

⁵ El autor se refiere como empirismo abstracto a la corriente social que pondera en la cuantificación. El muestreo, la estadística, la computadora son las herramientas y los procedimientos imprescindibles para ello. Su proliferación se debe a la importancia que le asignan el aparato militar y los grandes consorcios norteamericanos, como una tecnología social. El empirista abstracto (de la década de los cincuenta y es viable extender el juicio a la actualidad y

la fenomenología y el interaccionismo simbólico representan a la disidencia.⁶

En un mundo académico donde la sociedad norteamericana servía como modelo y donde los estudios empíricos desbordan en la utilización de instrumentos y técnicas para cuantificar y estandarizar las acciones humanas, aquellos que plantearon otro marco conceptual y otras herramientas metodológicas fueron sociólogos que rompieron con las normas establecidas por la comunidad científica de su país.

Berger, Luckmann y Goffman (como Garfinkel y otros),⁷ se opusieron al marco conceptual y a la forma de trabajo más importante del periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Recordemos que Estados Unidos inicia su trayectoria sociológica con la escuela de Chicago, misma que desarrollará e institucionalizará la corriente denominada interaccionismo simbólico, con el trabajo de Herbert Blumer en el año de

en México) trabaja para quien mejor le pague, porque la idea de profesionalismo y neutralidad científica invaden sus creencias sobre el trabajo sociológico. El empirista observa sin pensar, mientras que el parsoniano piensa sin observar, pero en conjunto se complementan. Empirismo abstracto y gran teoría, los dos grandes paradigmas de la sociología norteamericana. Wright Mills, *op. cit.*

⁶ En este excelente trabajo, Gouldner destaca el surgimiento de la crisis de la Sociología Parsoniana que se inicia con la entropía del grupo inicial. La competencia y búsqueda de la originalidad de cada parsoniano, han llevado al entierro de la teoría, a un caos teórico porque: "[...] son intelectuales individualistas ansiosos por conquistar un sitio compitiendo para distinguirse unos de otros, y expresando públicamente sus diferencias intelectuales." A esto agrega el descontento de los jóvenes desde la década de los cincuenta y que culmina en la década de los sesenta. El descontento juvenil tiene como base, entre otras cosas, las dificultades que se encuentran para poder ascender profesionalmente. Una situación más fue el surgimiento de nuevas teorías "[...] cuyos supuestos y sentimientos subyacentes difieren sobremanera del modelo parsoniano en particular y del funcionalismo en general." Alvin Gouldner, *La crisis de la sociología occidental*, p.p. 345-347.

⁷ Alexander desarrolla detalladamente las distintas teorías sociales surgidas en el mundo académico norteamericano, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Estas las divide en la teoría triunfante del estructural funcionalismo parsoniano y el resto de enfoques opositores: la teoría del conflicto de John Rex, la teoría del intercambio de George Homans, el interaccionismo simbólico de George Herbert Mead, de Blumer y Goffman, la etnometodología de Harold Garfinkel, la sociología cultural de Clifford Geertz y la teoría crítica de Herbert Marcuse. Véase: Jeffrey C. Alexander, *op. cit.*

1938.⁸ Esta tradición es, según Alexander, la postura propiamente norteamericana porque sus raíces teóricas arrancan con el pragmatismo y el individualismo puritano. Hay que recordar que una de sus características son las investigaciones empíricas de un corte *cualitativo*. Parsons se formó en esta tradición pero rompió con ella. El trabajo de campo cualitativo no tuvo importancia para él, porque se concentró en la elaboración de una teoría sociológica general, lo que Mills llamó *la gran teoría*. El conocimiento empírico de la realidad social lo realizó la otra variante de la sociología académica: el *empirismo abstracto*, o investigación empírica cuantitativa. La sociología dominante norteamericana fue sinónimo de *gran teoría y empirismo abstracto*. El interaccionismo simbólico, la fenomenología y la etnometodología fueron los enfoques marginales en la sociología académica norteamericana.

El libro de Goffman, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, fue publicado en inglés en 1959. La primera edición al castellano se realizó en 1981. En una nota a pie de página en el prólogo de la edición en castellano de Amorrortu, se indica que parte de ese material corresponde a la tesis inédita de doctorado de Goffman titulada *Communication conduct in an island community*, en el año de 1953. Esto significa que, posiblemente el trabajo lo inició desde 1950. Goffman apunta que se trata del informe sobre un:

"[...] estudio de interacción que se llevó a cabo para el Departamento de Antropología Social y la Comisión de Ciencias Sociales de la Universidad de Edimburgo, y con un estudio de estratificación social financiado por un subsidio de la Fundación Ford"⁹

⁸ Joas Hans, " Interaccionismo simbólico" en Anthony Giddens, Jonathan Turner, *et al*, *La teoría social hoy*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Alianza editorial, Colección Los noventa, México, 1990. p. 114.

⁹ Erving Goffman, *La presentación de persona en la vida cotidiana*, Amorrortu editores, primera edición en castellano, Argentina, 1981.

Esta característica marca una diferencia metodológica con los otros exponentes de la vida cotidiana. Goffman emprende un trabajo empírico (no empirista).¹⁰ A lo largo de su libro —al igual que en sus otros dos libros publicados por Amorrortu, *Estigma. La identidad deteriorada* e *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*— abunda en los ejemplos, muchos de ellos centrados en la sociedad norteamericana del siglo XX, pero otros tienen como referencia sociedades y contextos diferentes, por ejemplo la sociedad hindú y la china. En ocasiones presenta referentes resultado de su participación en el campo (la isla Shetland), pero generalmente se apoya en trabajos de antropólogos y sociólogos antecesores y contemporáneos a él. El objetivo de Goffman es muy preciso:

Al preparar este trabajo tuve la intención de que sirviera como una especie de manual que describiese en forma detallada una perspectiva sociológica desde la cual es posible estudiar la vida social, especialmente el tipo de vida social organizado dentro de los límites físicos de un establecimiento o una planta industrial. Expondremos una serie de características que forman, en su conjunto, un marco de referencia aplicable a cualquier establecimiento social concreto, ya sea familiar, industrial o comercial.¹¹

La intencionalidad de Goffman difiere de la los otros autores. Su móvil: elaborar un modelo teórico que indique el movimiento que impera en la vida cotidiana de cualquier establecimiento específico. Le interesó conocer las diversas interacciones que se reproducen en un espacio social determinado, interacciones que necesariamente se presentan en grupo, ya como *camarilla* o ya como equipo.¹²

¹⁰ Por trabajo empirista se entiende a aquel que donde el número es lo más importante para entender lo social. La investigación empírica es aquella que tiene un referente determinado, pero que construye el dato con el auxilio de una teoría. Su móvil principal es la interpretación.

¹¹ Erving Goffman, *op. cit.*, p. 11.

¹² Camarilla y equipo son dos términos que empleará el autor en su trabajo. La camarilla implica adhesión y simpatía de los integrantes, mientras que el equipo está centrado más en los roles que se establecen en las relaciones profesionales. Los miembros de ambas instancias actúan, pero la finalidad y la forma en que lo hacen es lo que cambia.

Berger y Luckmann tuvieron otra intencionalidad. El proyecto lo iniciaron en el verano de 1962, y el primer plan de la obra comenzó en 1963, diez años después de la presentación de la tesis doctoral de Goffman. De acuerdo con el autor:

La presente obra ha sido concebida como un tratado teórico de carácter sistemático sobre sociología del conocimiento. Por lo tanto, no pretende ofrecer un panorama histórico de la evolución de esta disciplina o hacer la exégesis de diversas figuras dentro de éste u otros desarrollos de la teoría sociológica, ni siquiera demostrar cómo puede operarse la síntesis entre algunas de esas figuras y desarrollos. Tampoco debe atribuirse ninguna intención polémica. Se han incluido comentarios críticos sobre otras posiciones teóricas (no en el texto, pero sí en las notas) sólo cuando puede resultar de provecho para clarificar la presente argumentación.¹³

El trabajo es muy preciso. No pretende polemizar ni destacar los aportes de diversos sociólogos en su obra, sino los agregan tangencialmente. Además agradecen a profesores especialistas en Weber y Durkheim la influencia que tuvieron para la realización de su obra (*La construcción social de la realidad*). Su cometido no consiste en hacer una historia de la disciplina, sino elaborar un tratado general y sistemático sobre la sociología del conocimiento. Sólo en la introducción hacen referencia al origen de la sociología del conocimiento desde Max Scheler, posteriormente la versión de Karl Mannheim, hasta llegar a los dos capítulos que trabaja Merton en su libro *Teoría y estructuras sociales*.

La sociología del conocimiento no busca encontrar la validez o superioridad de algún tipo de conocimiento, ni las causas históricas que posibilitan el surgimiento de la ciencia, tarea que emprende la filosofía de la ciencia. La sociología del conocimiento tiene un objetivo más modesto, pero no menos simple: comprender la construcción social de la realidad, comprender el sentido que los miembros de una sociedad le adjudican a su realidad y la forma en que éstos construyen socialmente su realidad. La realidad social no es lo que está fuera de las mentes de las personas,

¹³ Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, décima. reimpresión, Argentina, 1989.

sino la construcción que éstos hacen de su realidad. La realidad social se construye y ésta presenta una variedad de sentidos.

Es debilidad natural de los teorizadores exagerar la importancia del pensamiento teórico en la sociedad y en la historia. Por eso se hace más indispensable corregir esta equivocación intelectual. Las formulaciones teóricas de la realidad, ya sean científicas, o filosóficas, o aún mitológicas, no agotan lo que es 'real' para los componentes de una sociedad. Puesto que así son las cosas, la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente 'conoce' como 'realidad' en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica. Dicho de otra manera, el 'conocimiento' del sentido común más que las 'ideas' debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este 'conocimiento' constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir.¹⁴

El cuerpo del trabajo se destina a la elaboración teórica de la construcción social de la realidad. Los significados que se presentan en todo grupo se tornan imprescindibles en toda vida humana. Los autores hacen una abstracción de referentes empíricos, para construir teóricamente el sentido de la realidad. En ocasiones acudirán a un ejemplo, pero éste llega a ser ilusorio tal como Robinson con Viernes en una isla cualquiera,¹⁵ porque sólo pretenden indicar cómo se presenta en la vida cotidiana el proceso de socialización—institucionalización. Lo que hacen los autores es una elaboración teórica de la vida cotidiana.

Algunos años después, Peter Berger escribió *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*. El prólogo tiene fecha del otoño de 1966 y la primera edición en inglés de 1967. De igual forma, intenta simplemente *aplicar una perspectiva teórica general derivada de la sociología del conocimiento al fenómeno de la religión*.¹⁶ Más adelante indica que este trabajo es una aplicación, al

¹⁴ *ibid.*, p. 31.

¹⁵ Con respecto a esto, señalan: "Resulta imposible imaginar que Viernes se une a nuestro constructor de canoas en su isla desierta, y que el primero es un papúa y el segundo un norteamericano. Sin embargo, en ese caso es probable que el norteamericano haya leído o por lo menos oído hablar de la historia de Robinson Crusoe, lo que en cierta medida significa pre—definir la situación, al menos para él. Llamemos pues a esta personas sencillamente A y B". *ibid.*, p. 78.

¹⁶ Peter Berger, *op cit*, p. 7.

fenómeno de la religión, de la elaboración teórica emprendida previamente junto con Luckmann. Le interesa destacar la importancia que tiene la edificación de mundos con el fenómeno religioso. Destaca además la importancia que tiene la realidad social en la vida del hombre, de manera que nada puede existir independiente de éste. El hombre hace el mundo pero él a su vez se hace en el mundo. El hombre se apropia de la cultura pero también es un productor de la cultura, porque cada individuo nace en un mundo ya existente y contribuye de múltiples formas en su reconstrucción. La cultura se forma de productos materiales e inmateriales. No es sólo lo que se ve, palpa y se mide, sino lo que existe en la vida diaria y con los diversos significados que posibilitan la comunicación. Todo grupo humano tiene la necesidad de crear un orden significativo o nomos, porque esto le garantiza estar dentro de la sociedad, ser parte de ésta, ser una persona normal o cuerda.

Todo el planteamiento de Berger y Luckmann se opone radicalmente a la idea de una normalidad general. Destacan la importancia de la cultura como resultado de la actividad de los grupos humanos. En consecuencia, existen tantas expresiones culturales como grupos humanos. Cada grupo humano le da sentido a su vida, porque su realidad social es apropiada desde un proceso de socialización. Ser normal es pertenecer o incorporarse a un grupo. La normalidad de un grupo no puede extenderse a otro, porque cada uno le da sentido a su realidad social. El sociólogo del conocimiento tiene que captar esta situación. No obstante que indiquen que la sociología es una *ciencia empírica* porque trata de los problemas de la cultura, lo empírico no se entiende como lo palpable y observable, sino en la referencia a los problemas de la cultura. Lo que realizan Berger y Luckmann es una elaboración teórica con situaciones específicas, problemática metodológica que propicia una distancia con el planteamiento de Goffman.

La situación de los autores marxistas Kosík y Heller tiene una historia intelectual distinta. Ambos autores escribieron en el, en ese momento, bloque socialista: Checoslovaquia y Hungría. La producción teórica se encuadraba en los principios del

marxismo-leninismo de la Tercera Internacional Comunista. Estos principios se extendieron a los partidos comunistas europeos, y a los del tercer mundo. Las excepciones, según Perry Anderson,¹⁷ fueron la Cuarta Internacional, corriente de postura trostkista y la Escuela de Frankfurt.

Karel Kosík, autor de Checoslovaquia, escribió su obra después del XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, realizado en el año de 1956.¹⁸ Lo fuerte de su trabajo fue escrito alrededor de 1960,¹⁹ según expresión del autor en el prólogo a la edición checa de *Dialéctica de lo concreto* en el año de 1961.

Agnes Heller, por su parte, fue ayudante del famoso marxista húngaro Georg Lukács de 1955 a 1958. Su obra más conocida es *Sociología de la vida cotidiana* publicada en húngaro con el título *A mindennapi élet*, en 1970, diez años después.²⁰ Los dos representan al marxismo humanista que arranca con Korsch, Gramsci y Lukács, mismo que fue estigmatizado y rechazado por estar en contra de los lineamientos generales de la Tercera Internacional. Heller y Kosík, como herederos de esta tradición humanista, cuestionaron la revolución política y

¹⁷ Perry Anderson, *Consideraciones sobre el marxismo contemporáneo*, Siglo XXI, tercera edición, México, 1983. Véase especialmente el Prólogo y el capítulo 1 La tradición clásica.

¹⁸ Sánchez Vázquez, agrega que Kosík : "[...] se inscribe en el movimiento antidogmático y renovador del marxismo que, con diferente fortuna e ímpetu, se registra en el campo marxista desde 1956; es decir, a partir del XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética. Dicho movimiento se desarrolla sobre una doble base —que se muestra muy acusadamente en Kosík—: a) vuelta al verdadero Marx, una vez despojado de los mitos, esquematismo y limitaciones a que fue sometido durante años por una concepción dogmática del marxismo, y b) análisis de nuevas ideas y realidades, producidas en nuestro tiempo, que Marx, por tanto, no pudo conocer, y que no pueden ser ignoradas por un marxismo vivo y creador. Este movimiento, se ha visto sujeto, en más de una ocasión, a falsas concepciones que, aún procediendo de visiones en parte opuestas, desembocan en un resultado común: presentar el mencionado esfuerzo renovador y creador como algo extraño al marxismo." Adolfo Sánchez Vázquez, Prólogo a Karel Kosík. *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo, Colección teoría y praxis. México, 1976. p. 9.

¹⁹ *ibid.* p.7. y p. 20.

²⁰ Véase el prefacio de esta obra, elaborado por Georg Lukács, redactado en enero de 1971, ... Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Colección Historia-Ciencia-Sociedad, número 144, primera edición, Barcelona, 1977.

económica del bloque socialista por no alcanzar la revolución en la v.c. Revolución no significaba modificar la economía y la política simplemente, sino también revolucionar las relaciones en todos los ámbitos de la vida humana: en la familia, en la escuela, en la empresa, en el partido. En otras palabras, revolucionar las relaciones personales dentro de los mundos de vida particulares, y no sólo en la economía. De igual forma, revolución significaba eliminar el despotismo burgués expresado en las relaciones de producción fabriles. Cuestionar al marxismo—leninismo y cuestionar la v.c. del socialismo era una situación irreverente, porque se cuestionaba a lo sagrado.

f) Los autores escribieron entre 1960 y 1970, periodo caracterizado por la guerra fría y la aparición de conflictos generacionales, anti-autoritarios, raciales, feministas, pacifistas, revueltas estudiantiles. En este contexto, se colocó en primer término el cuestionamiento a la v.c., a los valores legítimos, a la productividad y a la enajenación del trabajo, en uno y otro *bloque*.

3.3. *Las diferencias*

Respecto a las diferencias :

a) El problema de la génesis y desarrollo de las organizaciones sociales no es contemplado por todos los autores. Para Kosík y Heller, como marxistas, la historia tiene peso importante porque permite explicar el presente. Las formas de vida responden a momentos históricos específicos que es necesario captar. El presente, a su vez, no es el mismo para todos los participantes de una determinada sociedad, porque el contexto influye en las acciones humanas particulares. La pertenencia a

una clase social, a una zona geográfica y a un sexo determinado, son diferencias que se expresan en la v.c.. Todos los seres humanos tienen v.c., pero la forma en que la realizan es distinta para unos y otros. La apropiación de los instrumentos (Heller) no es la misma en todos los periodos ni lo es tampoco para todos los particulares que viven en una misma formación social. Todos se apropian de los instrumentos y saberes, pero dependiendo de su lugar en la división social del trabajo y de otras instancias sociales que los rodean, es como varía la apropiación. La vida cotidiana cambia según cambian los sectores sociales en cuestión.

La historicidad y el contexto de los acontecimientos no tiene este énfasis en la obra de Goffman y de Berger y Luckmann, porque no destacan las peculiaridades que reviste la v.c. en las diferentes formaciones sociales. Incluso, entre Goffman y Berger—Luckmann hay también una distancia considerable. Mientras que el trabajo de Goffman es ahistórico porque no busca las raíces de la sociedad que estudia, el de los segundos es atemporal porque no reconoce un periodo histórico delimitado sino que se trata de una reflexión teórica de la v.c. en cualquier tipo de sociedad. La construcción social de la realidad a través de la exteriorización, la objetivación y la interiorización, la elaboración de un orden significativo o nomos, la construcción de las legitimaciones, la apelación al caos o fuerzas del mal como mecanismo de cohesión, son fundamentales en toda vida humana. Existirán diferencias de forma, de expresión empírica, pero el contenido es similar en toda sociedad.

Goffman en la mayoría de sus planteamientos toma como referencia a la sociedad norteamericana posterior a la Segunda Guerra Mundial, esto es, a la sociedad más poderosa económica y militarmente en este periodo. Gouldner²¹ indica que la aparición de la teoría de Goffman tiene como contexto la economía terciaria y el consumo de masas, proceso donde las apariencias tienen un peso fundamental en esta sociedad. Cuando el consumo de masas deviene en una arma poderosa, las diferencias sociales permanecen pero quedan enterradas por el mundo del consumo.

²¹ Alvin Gouldner, *La crisis de la sociología occidental*, pp. 346-358.

Consumir y volver a consumir es sinónimo de preparar las apariencias. La teoría del Goffman olvida las causas profundas que motivan a los individuos a emprender sus actuaciones y enfatiza en las apariencias de una sociedad regida por el consumo. El chantaje, la astucia y las máscaras son la constante en la obra de Goffman.

Jeffrey C. Alexander apunta que Goffman es uno de los representantes del *interaccionismo simbólico*, teoría eminentemente norteamericana. Esta teoría toma como centro al individuo y al individualismo, principio que se remonta al puritanismo protestante como soporte de la sociedad norteamericana contemporánea. Su otro antecedente es el pragmatismo. Individualismo y pragmatismo son los pilares conceptuales que mueven el análisis del interaccionismo simbólico, lo que propicia la eliminación de la explicación de otro tipo de intencionalidades de las acciones humanas, como son el contexto histórico, así como la determinación social. Tal vez el pragmatismo y el individualismo de esta teoría permita explicar también la ahistoricidad y norteamericanismo inherente en ella.

b) La finalidad del conocimiento científico en los distintos autores es variada. Para Goffman, Berger y Luckmann, sus estudios pretenden comprender las acciones sociales específicas, comprender al ser humano y no tratar de modificarlo, principio altamente desarrollado por Weber y por Schutz. Para los marxistas, la finalidad es tratar de explicar para incidir en la vida de los seres humanos, tratar de impulsar la construcción de un mundo donde las desigualdades desaparezcan y donde el ser humano tenga una realización plena. En pocas palabras, su objetivo es emancipar al ser humano.

c) Para los autores revisados, la vida cotidiana es lo dado, lo que se conoce por su familiaridad. Para la mayoría de ellos, la v.c. se asocia con lo que se hace diariamente, con lo rutinario (aunque algunas cosas son novedosas), con las actividades que nunca se les reflexiona sino simplemente se ejecutan porque *así han sido y así serán por siempre*. En la mayoría, a excepción de Agnes Heller, todos los seres humanos se insertan en el mundo que les ha correspondido vivir, mundo donde

desenvuelven su v.c. Pero ¿qué ocurre en las situaciones que rompen con la rutina, con lo dado y con lo gris? ¿qué transcurre cuando algunas personas reflexionan sobre su vida diaria —ponen paréntesis en la forma que les enseñaron a ver el mundo — y actúan de manera distinta? ¿esto es parte de la vida cotidiana o se aparta de ella?

Agnes Heller proporciona aportes importantes para responder a estas interrogantes. Para esta autora, la v.c. tiene un tiempo, un espacio y se refiere a las actividades que contribuyen con la reproducción de los particulares. La v.c. es tanto lo gris, lo rutinario y lo poco reflexionado, como lo que rompe con ello, tal como la fiesta o el acontecimiento dominical. Reconoce además la existencia de acciones distintas con la v.c., acciones que surgen de ella pero que la trascienden, como son las actividades genéricas: arte, ciencia, filosofía, política y religión. Esto le permite avanzar en otros conceptos importantes para comprender la dinámica de la vida social en el periodo actual. Por ejemplo, quienes realizan actividades genéricas no son los particulares inmersos en su mundo inmediato, sino aquellos a quienes les llama *la individualidad*. Aquel que logra ir más allá de su ambiente inmediato, más allá del horizonte que le traza su vida cotidiana inmersa en el mundo de la reproducción inmediata y construye su vida en torno a una actividad genérica: arte, ciencia, filosofía, política. Para la autora, el hombre medio es el particular de un momento histórico determinado y la individualidad aquel que logra trascender los muros sociales y geográficos que le delimitan la historicidad. Agregará que todas las personas viven un momento histórico específico y tienen frente a sí a un mundo social particular, pero no es obligatorio incorporarse a él porque, para algunos, su perspectiva de vida va más allá de eso. Por eso el poeta, el filósofo, el político y el científico, se apartan del mundo práctico utilitario y su compromiso es con su obra, obra que permanece como patrimonio de la humanidad.

Agreguemos que otra diferencia sustancial entre el particular y la individualidad está en el trabajo que realizan. Mientras que para la gran mayoría de personas el

trabajo se convierte en una obligación, porque se trata del labour, para la individualidad el trabajo forma parte de su vida, porque es un work. Por eso la individualidad no tiene horarios fijos, designados por otros, sino que él mismo impone su ritmo. Todo esto indica que Heller no es una representante del *reproductivismo*, sino que también indica las características de la persona que trasciende su horizonte de vida, o su mundo particular, para elevarse a la genericidad. Se tendría que analizar el papel que han tenido los particulares, así como las individualidades a lo largo de la historia, para entender la importancia que tienen los conceptos de la Heller.

Paradójicamente, las analogías se presentan. Berger reconoce la existencia de zonas limitadas de sentido, zonas que forman parte de la v.c. pero que su acercamiento permite una separación temporal con ella, algo similar a lo que ocurre cuando se asiste a una función de cine, donde el espectador se olvida de otras personas y de lo que transcurre en la calle.

3.4 *La vida cotidiana como reproducción social*

De acuerdo con el recorrido anterior, no se puede decir que unas de las posturas sociales sea mejor que las otras, sino que, ante todo, es necesario visualizar el momento histórico en que se inscriben y la intencionalidad (abierta u oculta) que manifiestan. A través de esto se puede encontrar teorías más elaboradas que otras; teorías sociales que tienen mayor amplitud social que otras, pero no por ello mejores. Las teorías derivadas del psicoanálisis, no por tomar como referencia a la personas, tienen menos status de científicidad que las teorías sociológicas de mayor amplitud social. Frases como *el interaccionismo simbólico es inservible porque no*

contempla a una teoría sobre la sociedad capitalista, ni el destino de ésta, tienen poco significado para poder comprender la problemática teórica, porque la interrogante así planteada no es la intención del interaccionismo simbólico. De igual manera no se puede subestimar a las teorías de gran alcance social, las derivadas del marxismo por ejemplo, sino simplemente entender que la finalidad que buscan una y otra son distintas.

Después de este recorrido de enfoques sobre la vida cotidiana, se observa que ésta tiene diversos ángulos de análisis. A. Heller es quien tiene una obra amplia sobre el tema, empero los otros autores remarcan aquello que la autora trata superficialmente. La teoría de Goffman surge en una coyuntura sociopolítica que el autor no aclara, tiene, finalmente, menor alcance social que lo formulado por los otros autores, empero aporta conceptos (fachadas, máscaras, el yo y el mí) que las otras no contemplan. Olvida el contexto, la historia y todo lo referente con el mundo particular. Y a la inversa, enfatizar las causas generales y estructurales lleva al olvido de las representaciones simbólicas y subjetivas de los seres humanos, representaciones que, aunque no se quiera, ejercen influencia notable en el trazo de las acciones humanas. Sobre este último punto, el planteamiento de la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann es vital.

De la revisión de estos autores, la vida cotidiana se entiende como el mundo inmediato de las personas que conforman una sociedad determinada. No existe el mundo social sino mundos particulares, submundos o mundos de la vida. La relación social que se establece en la v.c. es cara a cara. Ahí se vive con asociados, con personas con quienes se intercambian experiencias diversas, con quienes se mantiene comunicación y con quienes se cruzan las vidas. Los asociados, dirá Schutz, envejecen juntos, porque sus vidas se encuentran imbricadas.

La v.c se forma de lo gris como lo dominical, de la solidaridad como de la envidia, del amor como del odio. La v.c. es el pequeño mundo donde se reproduce la persona como miembro de una sociedad específica. La v.c. se construye de las

acciones de todos los individuos que a diario reproducen su vida en un mundo particular y en este proceso reproducen a la par la sociedad. La auto reproducción es una instancia necesaria para la reproducción de la vida social, auto reproducción que ilustra la forma de humanización de un momento histórico específico.²²

La v.c. cambia según cambia la sociedad en cuestión, porque las formas de humanización no son las mismas para todas las épocas, ni lo son para los mismos sectores sociales de una misma sociedad. Lo trascendente (crisis ambientales y naturales, como enfrentamientos armados) rompen o alteran el ritmo de la v.c., porque millones de personas se enfrentan con lo desconocido y aparece necesariamente la inseguridad : ¿Qué debemos de hacer? es la pregunta que se formulan quienes se ven afectados en su mundo seguro. Pero con el paso del tiempo, la vida cotidiana se comienza a imponer sobre los grandes acontecimientos, porque dentro de éstos también se reproducen los seres humanos. En la guerra lo mismo se llora que se canta, lo mismo se odia que se ama. Por eso la v.c. debe entenderse como todas las situaciones particulares que contribuyen con la reproducción de una sociedad históricamente determinada, pasando por los hechos que rompen con la rutina como son los acontecimientos dominicales, hasta las grandes irrupciones sociales y políticas. Por eso, para A. Heller, la v.c. es el espejo de la historia.

²² Para Heller: " El hombre sólo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad: la auto reproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad. Por lo tanto, la vida cotidiana de los hombres nos proporciona, a nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva, de los estratos de esta sociedad. Nos proporciona , por una parte, una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización." Agnes Heller, *op. cit.*, p. 20. Interpretando a la autora, la v. c. es un espejo de la historia, porque ésta cambia según cambia la sociedad. El proceso de humanización no es el mismo en todas las épocas, sino que él responde a situaciones históricas muy precisas .

CAPÍTULO IV

LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA VIDA COTIDIANA

El grupo es una categoría tan antigua como el género humano, y precisamente por esto sorprende que haya sido en gran parte ignorada durante milenios por las teorías filosóficas y filosófico—sociales. Se ha aceptado esto como un hecho obvio que no 'requiere' ninguna investigación filosófica.

Agnes Heller.

La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación 'cara a cara', que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos. En la situación 'cara a cara' el otro se me aparece en el presente vivido que ambos compartimos.

Peter Berger y Thomas Luckmann

4.1. El particular y su mundo

La empresa humana no se agota en la producción y el consumo, sino que es además una empresa constructora de mundos, como señala Peter Berger.¹ El ser humano y sólo él es capaz de construir el mundo donde se integra y despliega su v.c. En esta construcción, las posibilidades arquitectónicas son vastas y diversas. Todo ser humano cuando llega a la vida social se encuentra con un mundo ya creado por sus predecesores, pero éste no es definitivo. Cada individuo participa activamente en su construcción mediante su cómoda adaptación o su crítica profunda. La integración del particular a su mundo inmediato no es una simple imposición o calca ideológica, sino que se realiza a través de un diálogo constante. Aceptar las normas no es fácil porque atenta contra el ser individual que todos poseemos, dice Durkheim, pero quien las acata y las hace suyas, es probable que posteriormente cuide su respeto. Las normas tampoco son permanentes. Los particulares dialogan con ellas, las van adecuando dependiendo de las circunstancias específicas que posibilitan la discusión o el colapso de lo establecido.

Para Agnes Heller, la v.c. son todos los espacios de reproducción del particular.² El hombre particular es resultado de la sociedad clasista, porque en las

¹ Peter Berger, *op cit.*

² Un concepto importante en la teoría de la vida cotidiana de A.Heller es el de particular. Para la autora, en las sociedades previas al establecimiento de ciudades con una división del trabajo desarrollada, o también llamadas sociedades civilizadas, el individuo integrante de una determinada sociedad se apropia de todos los materiales y saberes correspondientes a ella. La genericidad del momento encarna en el individuo. Por el contrario, ya en la sociedad civilizada, el individuo se apropia sólo de lo correspondiente con su momento histórico, con lo de su clase o grupo social, con lo de su sexo, etcétera. Su apropiación ya no es genérica sino particular, delimitada. Ya no se trata del individuo genérico sino de un particular, que construye su mundo de manera particular. El mundo particular es el mundo inmediato. En palabras escritas por Heller: "Cuando decimos que el particular se objetiva en la vida cotidiana, debemos, una vez más, hacer una precisión: el particular forma su mundo como su ambiente inmediato. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato." *ibid.*, p. 25

las preclasistas sus integrantes se apropiaban de los utensilios, saberes y normas de vida alcanzadas hasta ese momento histórico. Había una apropiación genérica. En la sociedad clasista, por el contrario, la apropiación de la persona no es sobre lo genérico sino sobre lo referido con su mundo particular que es, finalmente, su ambiente inmediato. Este mundo de existencia está formado por diversos recortes históricos y sociales: el periodo histórico, el país, la región, la función específica del particular en la división social del trabajo, la clase social, la raza, el sexo, etcétera. La apropiación del sujeto es particular, porque particular es el mundo que construye y donde se desenvuelve. Esto significa que :

a) Cada particular desarrolla su v.c. en su ambiente inmediato. La reproducción de la vida social sólo es posible si ésta se emprende en los espacios particulares e inmediatos. Lo cotidiano se expresa en el aquí y el ahora de la reproducción de las parcelas de la vida, parcelas que en conjunto posibilitan la reproducción social. Cada persona en su espacio y junto con los suyos realiza su reproducción. Todos ellos comen, duermen, gozan y sufren, ríen y lloran durante la existencia diaria.

b) La v. c. se forma de acciones racionales y no racionales.³ En los espacios de la vida diaria se presentan situaciones que difícilmente pueden ser comprendidas en su momento, sino mucho después. Incluso algunas nunca lo serán, si acaso se explicarán desde la perspectiva de cada particular, explicación muy permeada por la emotividad y parcialidad. En los mundos de la v.c. (o pequeños mundos) es fácil encontrar lo mismo el apoyo que el egoísmo, el amor como el rencor, la amistad como la envidia.

c) Todo particular construye su mundo inmediato (para Heller mundo particular, para Schutz mundo de la vida). Un espacio importante (pero no exclusivo) donde

una precisión: el particular forma su mundo como su ambiente inmediato. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato." *ibid.* p. 25

³ Max Weber, *Economía y sociedad*, op. cit, p.20.

se despliega la v.c. es la vivienda, porque en su interior se construye gran parte de la vida social de los particulares, pero la v. c. no se agota en ella. La v.c. es el espacio particular (vivienda) como el espacio público (ámbito y actividad laboral, comercial o de traslados).

La v.c. tampoco se reduce a lo material o palpable, sino que la construcción y reproducción diaria requiere de elementos simbólicos, que le dan cuerpo. El ser humano trabaja para satisfacer sus necesidades inmediatas, pero las satisface con base en situaciones históricas, sociales y convencionales. Las ideas prevalentes en un determinado momento histórico son parte constitutiva de la v.c.. La forma en que se valoran ciertas cosas y no otras, la manera en que se asume el trabajo y el descanso, en que se ama y se odia, en que se disfruta y se sufre, en que se ahorra y se gasta, en que se come y se ayuna, están condicionado por las ideas que prevalecen en una determinada sociedad (país, región, grupo) y que sus integrantes aceptan. El integrante es quien está *integrado* a su grupo o sociedad, es quien a través de la v.c. ha incorporado la cultura particular de su momento.

d) La vivencia humana es relación de particulares. La vida humana es vida de los seres humanos en espacios particulares y ésta la vida social. La convivencia es lo que se vive con los otros. En un condominio pueden habitar mil personas sin llegar a convivir. Viven pero no conviven. La convivencia es adentrarse uno con el otro; es intercambiar ayuda, experiencias, fantasías, alegría y tristeza.

Los individuos de un determinado universo social se llegan a conocer, a identificarse y saberse miembros de una comunidad, pero difícilmente todos conviven. Quienes lo hacen son sólo unos cuantos. La v.c. es la vida de los particulares y la vida particular se realiza en grupo. Los miembros de un universo social delimitado actúan en grupos legitimados por los mismos integrantes. Cada integrante respetará a su grupo, a sus compañeros, a sus normas (establecidas abierta o implícitamente) y a sus símbolos. La lealtad, los celos, la envidia, la solidaridad, la confianza, todo ello y más transcurre en el pequeño mundo que se

participa cada particular son parte de esos ámbitos, entonces el particular está influenciado por su vivencia grupal.

Cada mundo particular tiene coherencia sólo por los símbolos que lo sostienen. Una misma manifestación humana puede tener significados simbólicos y culturales distintos, dependiendo de los actores que valoran esas acciones. La normalidad de las acciones en una sociedad específica es una tarea imposible de alcanzar. Podrá existir un patrón de normalidad dominante y legítimo, pero difícilmente será adoptado por todos los integrantes de esa sociedad. Las variaciones y la disidencia llevan a la tarea permanente de construcción de otros mundos.

En sentido general, aquellos grupos que deciden conformar un mundo particular distinto con el dominante aparecen como los *anormales*. Pero en sentido particular, a lo interno de estos grupos, ellos construyen y veneran una serie de símbolos que se convierten en patrones de normalidad. En otras palabras, son anormales desde el patrón de normalidad dominante o legítima, pero totalmente normales a lo interno del grupo específico. Vivir en grupo es estar *cuerdo*, porque el anormal representa al caos, al desorden y al mal.

4.2 *La inserción a un mundo particular*

La v.c. es la vida del particular en espacios particulares. Así como un particular reproduce su vida otro particular la hace, ya a su modo o ya de otro, bajo ciertas mediaciones sociales, vg : la clase social, el ámbito donde se mueve (rural o urbano), la región específica de procedencia, el sexo, la posición política,

ideológica o económica.⁴ Dos hermanos nacidos en un mismo espacio familiar, cultural y social, pueden llegar a ser muy diferentes por su temperamento (aquello con lo que se nace y nos hace singulares) y por las vivencias particulares derivadas de los espacios particulares donde cada quien se relaciona a lo largo de su historia. Ambos viven en una determinada sociedad que enmarca su accionar, pero sus vivencias, así sean comunes, siempre serán particulares. Si se retoma la idea de A. Schutz, lo particular significa que la persona a través de sus vivencias previas tiene un acervo de conocimiento a mano y una situación biográficamente determinada. Las cosas que se presentan en la vida diaria pueden reproducirse de manera semejante constantemente. Volver a hacer lo mismo es posible, no obstante se posibilita la situación de no repetirlo, porque las diversas experiencias permiten al particular ser más *experimentado en las situaciones de la vida*. La diversidad de experiencias confirma que las vivencias son siempre particulares. En consecuencia:

a) La vida de todos los particulares hace la vida colectiva. La v.c. son las parcelas de la vida social, el pequeño mundo que, en conjunto, conforma al gran mundo. Por *insignificante* que se considere un particular, él tiene y realiza su vida sin sustitución alguna, independientemente que sus acciones específicas sean opuestas con el modelo de normalidad de los otros.

Todo ser humano participa en la reproducción del mundo social y para ello requiere de apropiarse del mundo que le tocó vivir. La apropiación es, según Heller,

⁴ En palabras de Heller: "En la vida cotidiana de cada hombre son poquísimas las actividades que tienen en común con los otros hombres, y además éstas sólo son idénticas en el plano muy abstracto. Todos necesitan dormir, pero ninguno duerme en las mismas circunstancias y por un mismo periodo de tiempo; todos tienen necesidad de alimentarse, pero no en la misma cantidad ni del mismo modo. [...] Los hombres, por consiguiente, tienen en común entre ellos actividades que —haciendo abstracción de su contenido concreto— son comunes a las de los animales. Y se trata de las actividades que sirven para conservar al hombre en cuanto ente natural. De estos ejemplos se desprende ya con claridad de que modo la conservación del particular, incluso la más elemental —natural—, es en lo concreto un hecho social." Agnes Heller, *op. cit.*, p. 19.

conocer y manejar los instrumentos que imperan en un determinado momento histórico, así como los correspondientes con la clase social a que pertenece el particular. La apropiación es una actividad particular, con la finalidad de acercarse a la vida social y poder reproducirse dentro de ella. La v. c. es imposible sin apropiación, incluso para el individuo *aislado* o separado territorialmente de los otros,⁵ la construcción de una herramienta, por rudimentaria o sofisticada que sea, es resultado de la obra colectiva y de un momento histórico determinado. La apropiación se emprende durante la v. c., mediante el intercambio cultural.

b) Todo particular al nacer llega a un mundo ya creado por otros y que él nunca escogió. A partir de ahí inicia un proceso de socialización que es en sí un proceso educativo y formativo, mucho más fuerte en la primera edad pero que continúa a lo largo de la v.c.. A esto Heller le llama objetivación. El proceso educativo es un acto formativo⁶ y este no delimita espacios ni instituciones. En la sociedad actual

⁵ En los casos en que el particular vive *solo*, esto es, sin compañía alguna, su reproducción como individuo requiere de los otros. El mundo mercantil necesario para la reproducción de la vida humana actual engarza a los particulares de múltiples formas. Para reproducirse se requiere de dinero y de mercancías, esto es de relaciones mercantiles que expresan, como lo decía Marx, relaciones humanas. La producción, la distribución, la circulación y el consumo son relaciones sociales. Quien vive *solo*, finalmente no lo está. El "Robinson Crusoe contemporáneo", aquel hombre que decide separarse de sus iguales para vivir su vida en la montaña o algún otro lugar, es, finalmente, portador de determinados saberes que son producto social. El vestido, la preparación de alimentos, las herramientas por rudimentarias que ellas sean, la vivienda, etcétera, todo es resultado de la obra colectiva. El individuo aislado es, finalmente, un particular.

⁶ "En la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas. El hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo. El término 'formar' parece aquí a primera vista exagerado; en efecto, hasta ahora hemos subrayado siempre que la peculiaridad de las actividades cotidianas —ya que el particular madura para un mundo ya 'acabado'— es la interiorización casi adaptativa de este mundo. En el término 'madurar' hay que ponerlo de relieve, incluimos también el sentido de 'educar'. En la vida cotidiana se expresa no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, sino también el modo en el que yo las transmito a mi hijo. Yo soy representante del 'mundo' en el que otros nacen.

En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo 'acabado') repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando 'transmito' mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, sino siempre y en toda situación de la transmisión de experiencias específicas (de trabajo), cuando se dan consejos e incluso se dan ejemplos conscientemente." A. Heller, *op cit*, p.24

éste queda privilegiado a la institución escolar pero no es, de ninguna manera, exclusivo de ésta sino propio de diversas instancias sociales que se mantienen en movimiento durante la vida cotidiana. El ser humano crea su mundo inmediato en su domicilio, en su trabajo o en otros espacios donde participa, pero a la vez se forma a sí mismo. A lo largo de la vida hay un proceso de interiorización o apropiación de emociones y actitudes resultado del contacto con los otros. La formación es interiorización de las normas establecidas en el mundo inmediato (la forma de reaccionar ante ciertos estímulos de la vida social que responden básicamente a la vivencia de los primeros años de la vida), como de exteriorización o toque singular que cada particular le atribuye a éstas. La forma de reaccionar ante algunas personas, la forma en que se odia o se ama, en que se brinda la amistad, en que se valoran unas cosas y no otras. El ser humano se objetiva con el mundo pero él también subjetiviza al mundo. En los actos educativos se transmite el mundo dado, pero cada particular le integra parte de sí mismo. Los particulares de una determinada sociedad hacen cosas similares, pero singulares. No hay una transmisión del mundo en un sentido estricto, sino que la experiencia es diversa y singular. Y este toque singular es propio de la particularidad de la v. c. en la cual se reproduce el mundo inmediato.⁷

c) Todo particular es formado de acuerdo con los lineamientos sociales generales y particulares grupales. Este proceso formativo, independientemente de los métodos específicos que se empleen, es finalmente una forma impositiva de socialización,

⁷ "Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo entero alcanzable por mí y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana : el coraje (cuando de niño he aprendido a entrar en una habitación oscura [...]) Por lo tanto, no se trata tan solo de que la acción ejercida en mi ambiente continúa repercutiendo de modo imperceptible e invisible, sino también de que yo mismo, sin las capacidades de que me he apropiado en este ambiente, sino mis objetivaciones ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas. La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello." *ibid*, p.25

porque legitimación implica asumir los principios grupales. Someterse al grupo es someter la personalidad, aunque se mantengan rasgos de ésta.⁸

d) Todo particular, a lo largo de su vida, irá conociendo y formando parte de otros mundos. Lo asimilado originalmente permanece y se recrea constantemente. Pero ya no es el mundo al que llegó sin escoger, sino que ahora tiene la posibilidad de alterarlo y construir un mundo distinto, o buscar su inserción en un grupo social diferente del propio.

La inserción a un grupo diferente no es fácil y abierta para todos, sino que implica la aprobación de un ritual. Lo simbólico está de por medio, porque ingresa quien comparte los símbolos del grupo, eso no dicho pero que se sabe. Por un lado ingresan únicamente aquellos que acreditan la prueba de iniciación, prueba que tampoco se abre a todos sino sólo a algunos. La particularidad de la prueba es propia del grupo, y cambia según cambian los tiempos, pero la prueba permanece. La forma más racional de acuerdo con fines y medios⁹ es el examen escrito previa convocatoria, acorde con el funcionamiento burocrático contemporáneo. En él se supone que el dominio de un saber así como la habilidad es lo importante. Quien mayor dominio y habilidad posee es quien se inserta al mundo particular ya constituido, situación válida en su generalidad, pero en situaciones específicas tiene modificaciones. Al mundo particular sólo ingresa quien posee un saber determinado, pero lo importante en toda evaluación son otras situaciones como la empatía, la simpatía y la lealtad. Un disidente de un grupo opositor, por *capaz* o *incapaz* que sea, puede ingresar a un grupo distinto porque en la evaluación entran en juego distintas cualidades. En algunos grupos y ámbitos la capacidad será lo fundamental, mientras que en otros la lealtad o la

⁸ Un ejemplo ilustrativo de la construcción de mundos particulares es la película chicana de Edward James Olmos *¿Americano yo?* En ella se observa los requerimientos para construirlo y para permanecer en ellos. La muerte como destino para quien viola las normas del grupo. La coordinación de las actividades y la veneración por lo sagrado.

⁹ Esta idea fue magistralmente desarrollada por Max Weber en *Economía y sociedad* y en *El político y el científico*.

valentía. Algunos otros combinarán todos estos. La constante: un foráneo tiene acceso al grupo y al mundo constituido por éste, sólo si acredita las pruebas validadas grupalmente.

e) En la v.c. el particular actúa desde motivaciones. Estas se relacionan con su presente, pero también con su situación biográfica determinada. Las motivaciones del presente son, según Schutz, los *motivos para*, los motivos inmediatos de las actuaciones específicas. En la terminología de Goffman son las distintas máscaras que el individuo tiene que colocarse para poder actuar y ser aceptado por quienes lo observan. Los *motivos para* se reducen a decir *yo hago esto para obtener aquello*. Los *motivos porque* se relacionan con la situación anterior del particular (actor según Goffman y Schutz), porque son los sedimentos que han dejado huella en él. El particular en su mundo convive con asociados. Sus *motivos para* y sus *motivos porque* se encuentran mezclados. Todos los asociados (o la mayoría de ellos) conocen su situación biográfica. La realización de un acto (el *motivo para*) no tiene que ser explicado a los asociados, porque conocen gran parte de sus *motivos porque*. La vida de asociados es una vida de convivencia y de integración al mundo de vida particular.

f) La v.c. es lo repetitivo, lo que a diario se hace y poco se le reflexiona. Es lo que no se interroga, porque ella va desde el lavado de dientes y el baño matutino, pasando por la alimentación necesaria, la jornada de trabajo, hasta llegar al descanso. Pero en todo ese trayecto ocurren innumerables relaciones humanas.

A la v. c. generalmente se le asocia con lo inmediato, con lo intrascendente, con lo que pasa y no deja huella, o bien con lo socialmente impensado (aunque cotidianamente vivido). La v.c. es pragmática. Satisfacer nuestras necesidades vitales sólo es posible por nuestra acción inmediata. Es algo que no requiere de argumentos sino de acciones precisas. Por eso se presenta como *lo dado*, como lo incuestionable, como el *así se ha hecho y se seguirá haciendo*. El dinero como mercancía intercambiable por diversos bienes necesarios para la reproducción

social, las relaciones amorosas, la adoración o rechazo por el trabajo son acciones humanas que simplemente se realizan sin tener que ser reflexionadas. La v.c. se presenta como la única opción y sin posibilidades de trascenderla.

g) La v.c. no puede entenderse sólo como banalidad. Hacerlo lleva a considerar que sus pequeñas acciones son las más importantes en los cambios históricos. Por su exaltación, se subsume y olvida la importancia que tiene el contexto socio histórico o modo de producción que influye en el accionar de la v.c.. Los sujetos hacen su historia, pero en condiciones dadas que no pueden obviar. Pensar una sociedad futura sólo es posible porque se vive en ésta sociedad y que sirve como modelo para una diferente.

Y a la inversa: tampoco es posible exaltar a los grandes acontecimientos históricos y borrar las pequeñas acciones de la v.c.. En este segundo caso, la historia se separa de la cotidianidad y sólo considera que las grandes acciones son derivadas de la acción y la visión de los *grandes hombres*. Así, la historia se fetichiza hasta ser *convertida en un coloso absurdamente impotente*, donde la acción diaria de las grandes masas que viven en sus espacios particulares es modificada desde fuera, por la acción de la historia.¹⁰

Para Karel Kosík, ambas posturas (la naturalista, que exalta el papel de las pequeñas cosas y desprecia el modo de producción, y la historicista que destaca exclusivamente a los grandes acontecimientos sociales y desprecia el papel de las pequeñas cosas de la v.c.) representan el aspecto fenoménico de la v.c.. La v.c. está determinada históricamente. Vida cotidiana e historia son componentes de una

¹⁰ Para Kosík : "La cotidianidad es, ante todo, la organización , día tras día, de la vida individual de los hombres, la reiteración de sus acciones vitales se fija en la repetición de cada día, en la distribución diaria del tiempo. La cotidianidad es la división del tiempo y del ritmo en que se desenvuelve la historia individual de cada cual. La vida cotidiana tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su horizonte propio, sus previsiones, sus repeticiones y también sus excepciones, sus días comunes y festivos. La cotidianidad no ha de entenderse por ello, en oposición a lo que constituye la norma, a la festividad, a lo excepcional o a la Historia; la hipóstasis de la vida cotidiana como banalidad en contraste con la historia como excepción, es ya resultado de cierta mistificación." Karel Kosík, *op. cit.*, pp. 92-93.

misma cosa. No están separados sino que actúan mutuamente,¹¹ no hay historia sin v.c., ni esta última sin historia. Lo excepcional en la vida social está necesariamente imbuido de v.c..

h) La v.c. tiene vital importancia en el rumbo de los acontecimientos sociales. Los grandes cambios sólo son posibles si se modifican las pequeñas cosas de la vida. Lo estructural no se expresa fuera de los particulares sino que lo estructural repercute en ellos, tiene su espejo en la v.c. Paradójicamente, las manifestaciones de la v.c. dicen más que muchos cambios estructurales.¹²

i) La v.c. no cambia por declaraciones políticas bien intencionadas, ni tampoco por un cambio radical en las estructuras. Los grandes movimientos sociales que han pretendido cambiar su estructura económica por una no capitalista, no lograron cambios trascendentes en la v.c.. El trabajo genérico, las formas de administración

¹¹ Kosík agregará que en ciertas coyunturas, el ritmo de la v.c. de millones de personas puede quedar alterado. Este es el caso de catástrofes naturales como terremotos, o sociales como la guerra. En consecuencia: "La guerra destruye la vida cotidiana. Separa por la fuerza a millones de seres humanos de su medio ambiente, los arranca de su trabajo, los arrebató a su mundo familiar. Es cierto que la guerra 'vive' en el horizonte, en la memoria y en la experiencia de cada día, pero está fuera de la cotidianidad. La guerra es la Historia. En el choque entre la guerra (la Historia) y la cotidianidad, ésta es arrollada: para millones de personas termina el ritmo habitual de su existencia. Pero también la cotidianidad vence a la Historia. También la guerra tiene su propia cotidianidad. [...]"

El dicho popular de que el hombre se habitúa incluso a la horca, significa que el hombre se crea un ritmo de vida incluso en el ambiente menos habitual, menos natural y humano; incluso los campos de concentración tienen su propia cotidianidad, como la tiene también un condenado a muerte." *ibid.*p. 94.

¹² La interesante novela de George Orwell *1984*, es un claro ejemplo de esto. La novela toma como referencia el cuento de Chayanov, *Viaje de mi hermano Alexis por el país de la Utopía Campesina*, cuento colocado en 1984, sociedad cuyo núcleo de organización social y política es la comuna campesina. Es un mundo feliz comunitario. Orwell irónicamente titula a su libro *1984* para indicar que el socialismo había llegado a todo el mundo, pero la explotación y las desigualdades sociales continuaban. 1984 es la sociedad dominada por una burocracia y donde el totalitarismo se hace extensivo a todos los rincones de la vida cotidiana. A diario se anunciaba el aumento de la producción, las batallas ganadas por el ejército rojo, los minutos de repudio a los traidores de la revolución y las miradas vigilantes del Big Brother. *1984* es una novela de ficción que ilustra que de poco sirve incrementar la producción y la productividad si la v.c. continúa igual o peor, porque en esa nueva sociedad las ideas y los sentimientos se controlan.

económica, la participación en la vida política, la expresión de otras formas de convivencia humana, así como la eliminación de la forma mercantil nunca llegaron, porque nunca se les cuestionó. Industrializar y producir fue la consigna.

j) Un proyecto social trasciende sólo si los particulares lo hacen suyo, si lo interiorizan y velan porque se respete. Peter Berger indica que todo ser humano se integra a lo que su sociedad o grupo consideran normal, porque estar fuera es convertirlo en un anormal. El individuo le teme a la anomia como a la muerte misma. Contrariamente, el individuo cuando internaliza lo que considera válido, es capaz de dar hasta la vida por esto. El despliegue del proyecto puede tener dimensiones variadas, que abarcan desde el grupo de pertenencia o endogrupo, pasando por la comunidad, hasta llegar a una nación.

k) En la vida social histórica cada ser humano va construyendo su mundo y una vasta red simbólica que le da cuerpo. El mundo particular existe por los símbolos que lo mantienen vivo. Lo debido de lo indebido, lo bueno y lo malo necesariamente aparecen. Recordemos la novela de George Orwell, *1984*, donde se apela constantemente a las fuerzas del mal expresadas en el traidor a la revolución y a quien los integrantes le lanzan minutos de repudio. Todo sociedad y todo grupo humano mantendrá vivo el fuego contra las fuerzas del mal, llámese, traidor, hereje, demonio, oscurantismo, ignorancia. Si analizamos, la religión en un sentido amplio, observaremos que no es una actividad que termina en la iglesia sino que va a otros espacios sociales.

El proyecto social que trasciende es el que sus integrantes han hecho suyo, que veneran y velan por su realización. Las cosas más absurdas para un grupo o sociedad, pueden tener sentido vital para otros. Cuando un particular internaliza lo válido y legítimo, es capaz de dar hasta de morir por ello, porque sólo se venera a lo sagrado. Lo no sagrado llega a ser indiferente, pero lo profano es temido y combatido l) La construcción de mundos es una actividad necesaria en toda existencia humana. Para el caso que nos motiva, la academia se convierte en un

ámbito donde se conforman grupos que pueden caracterizarse como camarillas. Un paradigma, una forma de trabajo en la investigación y en la docencia, la identidad o entidad interna como grupo académico, la validación de un método de investigación, la aceptación total por un autor y por un estilo de redacción que se convierten en principios o postulados sagrados, el combate al mal o lo opuesto con el enfoque, son componentes de un espacio que se asume religiosamente, de un espacio sagrado.

El mundo académico también construye grupos y camarillas. Las camarillas académicas también *asesinan* intelectualmente al disidente. Al converso se le estigmatiza, se le persigue, se le acosa. E inversamente, el converso ataca y lo hace en los hilos débiles del discurso. Quien combate mejor a un discurso es aquel que lo conoce con profundidad.

4.3 Cruzamiento de lo particular y lo general.

Todo particular tiene v.c.. Nadie puede evadir esta responsabilidad. El particular actúa bajo los lineamientos que le traza su momento histórico y todo aquello que lo convierte en particular. Heller dirá que para la mayoría de las personas que equivale al hombre medio, la v.c. es la vida misma, porque sólo eso se conoce. Aquellas actividades que tienen como fundamento ir más allá de lo cotidiano, rebasar al mundo inmediato, son actividades que se apartan de la cotidianidad y son parte de la vida genérica. El particular está inmerso en su mundo y difícilmente escapa a él. Pero la individualidad logra rebasarlo, porque ella trasciende el estrecho horizonte diario. Para esta autora, la ciencia, la filosofía, la religión, el arte y la política son esferas genéricas, actividades que trascienden lo cotidiano. Si para

la mayoría de los seres humanos la v.c. es la vida, no todos los integrantes de una sociedad tienen que acatar necesariamente esto. En toda sociedad y en todas las épocas han existido individualidades (no individualismo) que van más allá de lo inmediato y que en su accionar alcanzan la genericidad.

Cuando el particular asciende a lo genérico es porque lo inmediato queda sepultado. Hasta ahora no ha existido una sociedad donde todos sus integrantes asciendan a la individualidad y a las actividades genéricas. El planteamiento de Marx consistía en eso: que el hombre fuera pescador, poeta y pintor durante el día, sin que tuviera como obligación exclusiva la de poeta, la de pintor o la de pescador. No se trataba sólo de la revolución económica sino de una revolución en la v.c., por lo tanto, una revolución en todos los espacios de la vida humana.

La mayoría de los particulares tiene su vida trazada de acuerdo a las circunstancias históricas y sociales. Es la media social y su mundo así está conformado. La v.c. es un cruzamiento del contexto y de las múltiples historias personales. El particular es un singular que representa a la persona que habita una sociedad y un periodo determinado. Sus hábitos, sus tradiciones, sus deseos, anhelos, inquietudes, responden a un contexto determinado y a un grupo social específico. Pero todo particular tiene una historia, conformada por sus vivencias. No hay persona ahistórica, no obstante que la inmediatez de la v.c. lleve a "olvidar" aquello que fue trascendente en la vida personal. Todo ser humano tiene una historia personal, enmarcada por el contexto histórico del momento. Esto último no lo determina pero sí influye en el rumbo de sus acciones particulares.

4.4. El particular entero

La v.c. son los pequeños mundos de convivencia que se reproducen diariamente y se construyen con la participación activa de sus integrantes. La v.c. se forma de situaciones repetitivas, rutinarias, como de otras que rompen con ello. Lo mismo se forma de acciones racionales de acuerdo a medios y fines, como de acciones no racionales. La v.c. se forma de la razón como de la pasión. Lo mismo se le programa previamente, que se les interrumpe por la aparición de la aventura.

Para Heller:

[...] en las formas de actividad de la vida cotidiana es donde se realiza el hombre entero. [...] Hemos afirmado que la vida cotidiana en su conjunto es un objetivarse. Como tal se mueve en un determinado nivel; este nivel está constituido por aquel cierto 'mundo', es decir, por el ambiente en el cual el hombre nace y que él ha 'aprendido' a mover y a moverse; el mundo con sus comunidades, integraciones preformadas y, ante todo, sus sistemas de usos establecidos, con sus cosas, instituciones, sus juicios y prejuicios, con su contenido afectivo y su tensión emotiva, su educación, con su técnica, su 'usabilidad', etcétera.¹³

El hombre entero es el particular de un momento histórico determinado, mismo que es portador de valores, de juicios, prejuicios, con un *contenido afectivo* y con *tensión emotiva*, y no el sujeto ideal que usualmente conceptualizamos. En ese recorte metodológico, analizamos sólo lo que esperamos, vg: su combatividad, su creatividad en condiciones adversas, su solidaridad gremial y grupal, su alto grado de politización, sus formas de resistencia, etcétera. O bien lo opuesto: apatía, indolencia, individualismo, golpes bajos, etcétera.

Por el contrario, el sujeto entero es el particular que vive su cotidianidad en espacios específicos. Es el sujeto de *carne y hueso*, que actúa tanto racional como irracionalmente, que es trabajador, padre, esposo o hermano. Para el caso del académico, es el docente o el investigador o ambos, que vive de su salario y hasta

¹³ Agnes Heller, *op. cit.*, p.96.

de otros apoyos económicos, que es de un determinado sexo y tiene inclinaciones o preferencias, gustos , entre otras cosas. Es el particular o el actor que mezcla lo bueno y lo malo, lo religioso y lo profano, lo moral y lo inmoral, lo debido y lo indebido, lo productivo y lo improductivo, lo intelectual y lo visceral, lo gris y rutinario como lo dominical y trascendente.

Partir del particular entero significa reconocer que el académico universitario es una persona como cualquier otra. Su peculiaridad estriba en que puede emprender una actividad genérica, pero sus emotividades, su subjetividad, sus tradiciones, creencias y demás no se pueden eliminar y sí, por el contrario, se recrean permanentemente. Los espacios académicos también son un ámbito de recreación de lo no racional. El académico como particular entero es quien trabaja rutinaria o apasionadamente, pero que además lo moldean sus creencias similares a las de cualquier particular. Es un particular que ama, odia, envidia, admira, aprueba, reprueba. Considerar que el académico es un particular entregado exclusivamente a su actividad profesional significa fraccionarlo y obviar su complejidad .

4.5. El académico entero

En la institución escolar se construye una v.c.. Dos instituciones escolares pueden ser similares en lo formal (estructura administrativa, curricular, instalaciones) pero totalmente distintas en su movimiento social particular. La creación de mundos particulares no homogénea sino heterogénea, porque sus posibilidades son ilimitadas. Los particulares no escapan al momento histórico que les correspondió vivir, pero la forma de integración y construcción de la v.c. es diversa. En toda institución se tejen historias, pero sólo las comprenden quienes conocen los

códigos específicos de la institución. Por lo tanto, en la institución escolar la v.c. se teje de acciones racionales como no racionales, se presenta la razón como la pasión, lo mismo la objetividad que la subjetividad, la ciencia como el mito.

Quien trabaja o estudia en alguna institución universitaria se considera poseedor del conocimiento científico y esto le sirve como garantía de legitimación social. Otros saberes pueden tener eficacia,¹⁴ pero sólo el que se enseña y genera en las instituciones escolares es el que se le considera el verdadero y válido socialmente.¹⁵

No es casual que el académico se crea una persona racional y poco emotiva. Alvin Gouldner¹⁶ considera que en el mundo académico (norteamericano,

¹⁴ Es el caso de los saberes empíricos tradicionales que actualmente se convierten en temática de estudio y discusión universitaria, sobre todo en los países desarrollados. Lo mismo en la Arquitectura, en la Agronomía, en la Medicina y en la Antropología, el debate se presenta acalorado.

¹⁵ La problemática sobre la validez del conocimiento científico y tecnológico ha sido abordada desde distintos ángulos por diversos autores. Para Kuhn por ejemplo, la ciencia como conocimiento acumulativo no existe, porque en las prácticas sociales sobre la ciencia aparece la discusión, la disidencia y por lo tanto enfoques distintos. Lejos de existir una ciencia única, existen, por el contrario, paradigmas de ciencia, modelos que se toman como válidos por una determinada comunidad de científicos y por un periodo específico. Para Feyerabend la racionalidad científica poco sirve de guía en los descubrimientos científicos. Diversas cosas son las que motivan a los investigadores, de manera que los descubrimientos provienen de la violación consciente o no de los métodos legítimos, métodos que una determinada comunidad consagra como válidos. André Gorz opina que en la sociedad movida por la industria y donde la obtención de ganancia es el móvil principal, la ciencia al convertirse en tecnología legitima sólo el conocimiento que le es útil en lo inmediato y como aplicación para sus fines económicos. El conocimiento que no responde con los principios de productividad se le considera acientífico, irracional, inservible. La validez del conocimiento está en su aplicación productiva con fines de obtención de plusvalor. Otros autores que han abordado la temática son Pierre Bourdieu, Alvin Gouldner, Benjamín Coriat, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse. La constante: no existe una verdad o la ciencia como expresión única y exclusiva del conocimiento, sino distintos enfoques sobre la misma. Un determinado saber se erige como verdadero en cierto momento, pero coexiste con otras formas de conocimiento, tanto las que buscan la cientificidad como otras que son ajenas con ello. Existe la diversidad de conocimientos y saberes.

¹⁶ Véase, Alvin Gouldner, *op.cit.* Sugerimos, especialmente la primera parte "Sociología: contradicciones e infraestructura", pp. 11- 155.

de los setenta), domina la idea de que la razón mueve a los científicos sociales para la adscripción a un determinado paradigma, así como en todo su quehacer académico. Se supone que previamente a la adscripción o rechazo por una teoría se tiene que elaborar un balance cerebral y racional detallado sobre la lógica interna de ésta. La subjetividad (los gustos personales, las pasiones del investigador, los sentimientos, las inclinaciones políticas, religiosas, raciales, sexuales, musicales, etcétera.) queda eliminada porque, se dice, la ciencia es cosa seria.¹⁷ Siguiendo la idea de Gouldner, el científico social posee las debilidades, gustos, pasiones e inquietudes de todo ser humano, porque las teorías pueden ser rechazadas antes de su conocimiento simplemente porque le causan malestar y hostilidad al investigador, profesor o estudiante.

Adscribirse una postura teórica es, por un lado, aceptar una determinada postura teórica y metodológica como modelo para el trabajo de investigación y profesional. Por otro lado, un paradigma es también un modelo de acción para la vida diaria. El científico social, o todo aquel que trabaje con seres humanos, no puede desligarse fácilmente de su trabajo o actividad profesional con las problemáticas que acontecen en su vida diaria. La supuesta frialdad y objetividad

¹⁷Gouldner toma como referencia a los marxistas soviéticos y a los funcionalistas norteamericanos. A estos últimos los llamará "exponentes de la sociología académica". Ambas vertientes *sociológicas* fueron promovidas por sus respectivos Estados y ambas se convirtieron en los enfoques dominantes en su país, porque cumplieron una tarea ideológica e instrumental. A ambas posturas, agregaba el autor, les hace falta (década de los setenta) tener una mayor conciencia de sí mismas, esto es, de estudiar a la sociología y a sus sociólogos como si se estudiara *a los otros*. En palabras escritas por el autor: "Los sociólogos deben abandonar el supuesto — humano, pero elitista— de que las creencias de los demás obedecen a la necesidad, mientras que las tuyas sólo obedecen a los dictados de la lógica y la razón." Más adelante continuará: " Los sociólogos deben dejar de presuponer la existencia de dos tipos de hombres: sujetos y objetos, sociólogos y legos, cuya conducta hay que examinar de manera diferente. No existe sino una raza humana, y ya es tiempo de que los sociólogos reconozcamos todo lo que implica nuestra pertenencia a ella. Sin duda a mí, como a otros colegas, me resultará difícil contemplar a los sociólogos como a una tribu más de la raza humana, pero me propongo llegar a lo más lejos posible en esta dirección." *ibid.*, pp. 31-32

de los juicios tiene como guía a los principios teóricos y metodológicos del paradigma de adscripción.

Para Gouldner, toda teoría social posee dos elementos discernibles. Unos se forman por los supuestos explícitos o postulaciones, o lo que abiertamente expresa una teoría. Los otros son planteamiento implícitos o supuestos básicos subyacentes. Ambos elementos participan activa o silenciosamente en el quehacer del científico social, incluso en ocasiones lo subyacente llega a ser predominante. Para Jeffrey C. Alexander, en la construcción de toda teoría existen componentes no fácticos o no empíricos que pertenecen al científico social y le anteceden al trabajo propiamente científico. Estos componentes no están sujetos a las elaboraciones teóricas o empíricas sino a las *tradiciones académicas*, tradiciones que pocas veces se someten a discusión y a análisis, porque son resultado de un proceso de socialización académica.¹⁸ Esto es similar a lo que anteriormente llamamos *estilos de investigación*.

¹⁸ Para el autor: "Las teorías, pues, son generadas tanto por los procesos no fácticos o no empíricos que preceden al contacto científico con el mundo real como por la estructura de este 'mundo real'. Lo que significa que la teoría es elaborada por seres humanos específicos, seres que aparecieron en un momento histórico determinado y que en su quehacer reflejan a un contexto y a sus situaciones personales. La historia social y la biografía del autor se mezclan junto con la estructura social del mundo real. Por procesos fácticos, Alexander se refiere a: "[...] cosas tales como los dogmas universitarios, la socialización intelectual y la especulación imaginativa del científico, que está basada tanto en su fantasía personal como en la realidad externa." O lo que es lo mismo, el sujeto se integra con su objeto de estudio. Ambos se interrelacionan. Las temáticas de elección, la perspectiva desde la cual se le conoce, la situación personal por la que atraviesa el científico social, todo ello participa en la construcción de la teoría. Por más que se llegue a apelar a la objetividad, la subjetividad no se elimina sino que aparece y juega con aquella. Mundo fáctico y mundo no fáctico, realidad social y realidad cotidiana se entrecruzan y avanzan paulatinamente. En consecuencia: "En la construcción de las teorías científicas, el mundo real modifica estos procesos, pero nunca los elimina". Existe, pues, una relación doble entre las teorías y los hechos.

Llamaré elemento apriorístico a la parte no empírica de la ciencia. Este elemento no depende de las observaciones sino de las tradiciones. Esta afirmación puede parecer extraña. La ciencia, prototipo de racionalidad y modernidad, parecería opuesta a la tradición. A mi juicio, sin embargo, la ciencia — aunque sea racional— depende vitalmente de la tradición." Jeffrey C. Alexander, *op.cit.*, p. 15.

Los supuestos básicos subyacentes ¹⁹ moldean las acciones, actitudes, rechazos o aceptaciones de los científicos sociales. Ellos se engarzan con la teoría de adscripción y guardan correspondencia. En consecuencia, los cambios en las teorías por parte de los académicos no derivan sólo de los nuevos descubrimientos teóricos, ni de las nuevas técnicas y métodos de investigación, sino además de los cambios en los supuestos básicos subyacentes. De igual forma, las teorías son plausibles o rechazadas por los académicos, según se relacionen éstas con los supuestos básicos subyacentes y esto tiene que ver directamente con la historia personal. El estudioso de lo social, independientemente que lo sepa o no, al enfrentarse con el mundo social se enfrenta además consigo mismo. Lo real deriva de lo que en un determinado momento se considera verdadero. Recordemos que Durkheim decía un crimen *no lo reprobamos porque es un crimen, sino que es un crimen porque lo reprobamos.*²⁰

El planteamiento elaborado por A. Gouldner nos posibilita comprender la v.c. de los que han participado en la investigación y/o enseñanza de las ciencias sociales en México. Por lo general se han empleado argumentos "objetivos" para explicar por qué en México tuvo prioridad una teoría y no otras, por qué el

¹⁹ Para Alexander, el sociólogo al enfrentarse con la realidad parte de supuestos generales sobre la sociedad o también llamados por él presuposiciones. Este autor delimita las presuposiciones principalmente a los problemas de la acción, ya colectivista o ya individualista, ya racional o no, o ya por el orden o por la libertad. Las presuposiciones tienen un marco de acción más limitado que el de supuestos básicos subyacentes de Gouldner, empero, la coincidencia es el reconocimiento que ambos tienen por situaciones ocultas o no expresadas abiertamente y menos sometidas a discusión en los distintos enfoques sobre la sociedad. *ibid*, p.18.

²⁰ E. Durkheim, *De la división social del trabajo*, Shapire editor, Argentina, 1973. p.75. Este planteamiento Durkheimiano sobre la consciencia colectiva está representado en numerosos ejemplos de la vida cotidiana. El crimen cambia según cambia la sociedad. La novela de Albert Camus *El extranjero* es un buen ejemplo de esto. Un hombre existencialista recibe la noticia de la muerte de su madre en algún asilo del país. Muestra indiferencia por la noticia. El crimen aparece cuando decide colocar la taza de café sobre el féretro de su madre. Posteriormente asesina a un Argelino. Francés como era él, se le lleva a juicio y se le acusa de "mal hijo" mas que de asesino de un hombre Argelino. Fue sentenciado con la pena de muerte. ¿Una sociedad considera que el crimen es necesariamente un asesinato?

currículum estaba enmarcado en unos postulados y en ciertos autores y no en otros, por qué una postura se asumió como la científica y las otras como apologéticas. Sin embargo, se olvida que las inclinaciones que se tiene hacia una teoría descansan también en la subjetividad del científico social. Por ejemplo, ¿por qué se enseña a un autor y no a otro? ¿por qué un libro o autor (o temática) son seductores y a otros se les rechaza, incluso sin haberlos leído?

4.6. *El académico como profesional*

La idea del trabajo como una profesión y del trabajador como un profesional se gestó con la sociedad moderna. Esta idea, según Max Weber, tuvo como cimiento a la ética protestante. Aceptar el trabajo como profesión significó asumir la tarea terrenal que el creador diseñó para cada cual, porque existe una predestinación. Esta actividad tenía que cumplirse independientemente de las motivaciones e intencionalidades personales, porque se estaba predestinado.²¹

Actualmente lo profesional se le entiende como responsabilidad y neutralidad. El profesional moderno es quien desempeña y obtiene sus principales ingresos mediante una actividad determinada. Un policía, un banquero, un académico son profesionales en distintos ámbitos. Se espera que sus gustos y valoraciones sean independientes de su trabajo para que actúe, se dice, como *todo un profesional*. En determinado momento, el profesional puede entrar en contradicción con su trabajo y sus valoraciones, pero *debe* de mostrar frialdad y

²¹ Al respecto puede consultarse a Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Editorial Díez, Buenos Aires, 1974. Particularmente el capítulo "El trabajo como profesión".

neutralidad, una frialdad similar a la representada por el comerciante que compra o vende mercancías.

Usualmente se confunde a la profesión con la disciplina que una persona estudió: *soy sociólogo de profesión*, se dice comúnmente, no obstante que no la ejerza. Considerar a la disciplina de estudio como la profesión, invalida automáticamente a las personas que realizan su actividad profesionalmente. Una cosa es la disciplina que se estudió y otra la profesión. Una persona que carece de escolaridad media o superior puede desempeñar una actividad profesional. Paradójicamente, quien tiene estudios de licenciatura y de posgrado puede no realizar su actividad profesional, porque:

- i) Desempeña una actividad ajena a la especialidad que se estudió;
- ii) No existe la responsabilidad, la neutralidad y la moral que demanda la profesión.

Todo profesional emprende su hacer para obtener un ingreso monetario determinado que le permita vivir. Lo tiene que desempeñar al margen de sus inclinaciones personales, porque el trabajo se tiene que cumplir. Las valoraciones personales no desaparecen, sino que se les limita durante el tiempo de la actividad laboral, porque durante ésta la obligación y la responsabilidad son las que importan. Las valoraciones, los gustos y las inclinaciones personales tienen su espacio durante el tiempo no productivo.

En la sociedad moderna el profesional lo es durante un horario, porque la vida cotidiana se separa en tiempo de trabajo (tiempo productivo) y tiempo libre (tiempo improductivo). La apropiación es histórica, porque dependiendo de la sociedad específica es el tipo de apropiación. La formación del ciudadano moderno requirió de la idea de profesión, porque sin la asimilación de ésta se presentan obstáculos para el desempeño social eficiente. La apropiación moderna no es única sino diversa, porque depende de las clases sociales inherentes a ésta sociedad. Para que el particular aprenda a manejar una máquina específica durante un horario monótono de trabajo requiere de una preparación previa para éste

proceso. La clase obrera no surgió de un día para otro, sino a lo largo de generaciones. Su formación necesitó de instancias paralelas, tales como la escuela, el hospital, el ejército y el penal. En su conjunto fueron conformando el lenguaje de la vida moderna, una forma de adaptación a lo nuevo mismo que se convirtió en normalidad.

Los académicos de la sociología de la institución en cuestión, tuvieron distintos orígenes disciplinarios. Algunos estudiaron Sociología, otros Historia, Antropología o Derecho. La mayoría han desempeñado su actividad profesional como docentes de la sociología o cualquier otra disciplina afín. Son ante todo profesionales de la educación, porque se han dedicado a la enseñanza, y actualmente profesionales de la enseñanza de la sociología. Independientemente de que su contrato indique que son profesores investigadores, incluso que algunos de ellos tengan otra actividad remunerada, son ante todo profesionales de la docencia.

Se es académico y profesional de la enseñanza de la sociología, independientemente de la intencionalidad original. Vivir de la docencia no es lo mismo que vivir para la docencia, porque la intencionalidad en uno y otro caso son diferentes. No es lo mismo integrarse a la docencia por gusto que por situaciones fortuitas. Es diferente la intencionalidad del docente que se asume como tal y que busca dejar huella en los estudiantes, de quien la docencia es sólo su medio para vivir. Ambos construyen su v.c., pero con intencionalidades distintas. Esto responde a:

- i) el mundo de vida de cada académico, mundo que no es similar para todos sino diverso porque depende de situaciones y experiencias particulares.
- ii) la intencionalidad del académico con respecto a su actividad docente. La construcción de la v.c. no es sólo de cuestiones materiales sino también de ideas, símbolos, anhelos, deseos, entre otras cosas. Toda esa parte de la v.c. que no se observa, tiene un sentido importante en el rumbo de los acontecimientos de cada

particular. Si particular es el mundo de la v.c., particulares son la experiencias y los significados que las mismas situaciones sociales tienen para particulares distintos.

iii) la situación de profesional, junto con el deterioro de los salarios, propician situaciones de inestabilidad laboral, de búsqueda de otros ingresos basados más en la productividad que en la calidad, hasta la búsqueda de actividades ajenas a la academia.

Es importante comprender la intencionalidad del académico de la sociología: ¿Cómo concibe a la sociología? ¿cómo una disciplina de estudio que requiere dedicación, incluso una forma de vida? ¿cómo una ciencia encargada de predecir leyes y el destino de la humanidad? ¿cómo la enseñanza de una disciplina que tiene que transmitirse para con ello ganarse la vida? El académico se forma en un proceso de comunicación con sus compañeros. Los otros influyen en él como éste en aquellos. Captar el sentido es comprender el camino que los académicos trazan en su vida cotidiana escolar.

CAPÍTULO V

LAS TRADICIONES ACADÉMICAS: LOS BUENOS Y LOS MALOS.

"¿Estudias en Sociología? ¡Cámbiate rápidamente, porque te vas a hacer un rollero!"

Alumna de Preparatoria a un alumno de Sociología Rural (R.O.A.21)

El Departamento tiene profesores muy brillantes. Algunos hasta han ganado premios nacionales. Es el Departamento con más publicaciones. Cuando la reforma al 27, Sociología Rural estuvo en la Cámara. Sociología Rural es una carrera que tiene amplio mercado, porque somos poquitos.

Estudiante de Sociología en una conferencia profesigráfica (R.O.A.4)

P.- ¿Qué opinas de Sociología?

R.- Es una materia para hacerse crítico, para conocer la sociedad.

P.- ¿Te gusta?

R.- No, nada de eso. Ni Economía, ni Historia, ninguna de esas materias.

P.- ¿Qué profesor te impartió Sociología en Preparatoria?

R.-La verdad,...no me acuerdo.

Alumno de Agroecología (R.O.A.22)

5.1. El académico y su mundo

En toda institución escolar¹ se construyen tradiciones académicas durante el tiempo. Difícilmente podrá existir una sola tradición, sino que la lucha a lo interno de este espacio aparece encarnada en grupos académicos con tradiciones distintas. Las tradiciones son lo sagrado para un determinado grupo. ¿Qué lo hace posible?. La reproducción diaria de una serie de ideas, de imágenes y de estereotipos.

Las tradiciones se enfrentan diariamente, porque éstas se incorporan en grupos académicos; la convivencia escolar no es armónica sino que su movimiento implica la lucha y la disputa por ganar el control de la institución a través del prestigio académico. En todo este proceso se legitima a una tradición y a sus imágenes y se desprestigia a las *otras*.

Todo grupo social construye sus imágenes con base en los otros. El imaginario forma una entidad y quien lo acepta tiene id-entidad con el grupo, porque acepta sus principios. Identidad² es estar dentro de los límites del territorio social demarcado por los integrantes de un espacio compartido. A lo interno de cada espacio se establece

¹ Se está entendiendo escuela en sentido amplio. Las Universidades, Colegios, Institutos, entran dentro de esta clasificación. A lo largo de este capítulo se utilizará indistintamente espacio escolar o Universidad.

² El problema de la identidad ha sido ampliamente trabajado por distintas disciplinas como por enfoques teóricos variados. Aquí no interesa polemizar sobre el mismo, sino sólo retomar lo más evidente de ella: pertenencia a un territorio, grupo o comunidad. Sobre el problema de la identidad puede consultarse: Ilán Bizberg, "Individuo, identidad y Sujeto" y de Francois Dubet "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", ambos artículos en *Estudios sociológicos de el Colegio de México*, vol. VII, núm. 21, septiembre-diciembre, 1989.; Gilberto Giménez (coordinador), *Reseñas bibliográficas I y II*, Cuadernos INI- Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, números 4 y 5, México, 1992; Guillermo Bonfil Batalla (coordinador), *Nuevas identidades culturales en México*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1991; Eduardo Remedi (director del proyecto), *Maestros, entrevistas e identidad*, Mimeo, México, 1987.

un reforzamiento de lo propio y distinción de lo ajeno, por eso el proceso no es armónico sino contradictorio y de lucha. Una tradición se convierte en la legítima cuando logra imponerse en todos los campos: en los contenidos programáticos, en los comités editoriales de las publicaciones, en los consejos departamentales u universitarios, en la organización de actividades de intercambio como seminarios y congresos. Las "otras" tradiciones culturales permanecen como el *complemento a la formación* y son fácilmente marginadas .

5.2. *El reconocimiento docente*

Lo legítimo en una institución se construye a lo largo del tiempo porque se trata de una tradición académica aceptada por la mayoría de sus integrantes, pero nunca por todos. La formación más importante de los estudiantes es con base en el modelo dominante. El proceso no es unilateral, del académico hacia el alumno, sino complementario. Todo estudiante que ingresa en una institución posee ciertas expectativas que se refuerzan con el paso del tiempo. En una institución de enseñanza de la agronomía, las humanidades y las ciencias sociales (en adelante c.s.) son contenidos marginales. Se les acepta como complemento sólo si inciden en la formación agronómica. Esta situación, junto con otras que adelante se mencionarán, influyen en los actos de los académicos de las ciencias sociales.

Un docente no nace con vocación,³ sino que se forma. Los docentes con vocación lo son por su situación biográfica: los procesos sociales que influyeron en él en un periodo determinado de su vida y las vivencias particulares que lo llevaron a

³ El significado de vocación tiene dos sentidos: a) Como significado instrumental, que consiste en localizar las aptitudes de la persona para orientarlas hacia la actividad productiva más adecuada, esto es, colocar a la persona indicada en el puesto indicado; b) Como significado social, atendiendo a la historia de la persona y al mundo de la vida que le rodea y que se expresa en vivir apasionadamente para algo. Vocación, en este trabajo, tiene el segundo sentido.

tener ciertas preferencias. La vocación como la indolencia se conforman en un proceso de comunicación con los otros. El docente que es aceptado en una determinada institución de educación superior no lo es simplemente porque haga un buen uso de la didáctica, sino ante todo por lo que representa en su actividad profesional. Docentes y estudiantes son sujetos sujetados a las normas y concepciones del mundo histórico social dominante. Este mundo no está fuera de la escuela sino en su interior, en todos sus espacios académicos y administrativos. Lo que se vive dentro de una aula no es sólo el proceso de enseñar y de aprender, sino que en él se mezclan situaciones sociales diversas, concepciones del mundo variadas, procesos académicos distintos.

El reconocimiento docente no es homogéneo, sino que depende del área disciplinaria de éste y del área de los estudiantes con quienes interactúa, independientemente de la estrategia didáctica que maneje. Para el reconocimiento entran en juego las imágenes de las distintas tradiciones académicas que se recrean y compiten en cada institución específica.

En los múltiples intercambios diarios, los docentes que comparten ese espacio van construyendo el pequeño mundo donde se reproducen como personas con una actividad específica, con roles históricamente determinados e individualmente interiorizados. Es el mundo donde se desenvuelve el docente, mundo en el que participó de múltiples formas para su construcción o su deterioro, para su veneración o su rechazo. La actuación docente se recorta o limita en espacios reducidos. Para el caso de Chapingo, se pertenece a la Universidad, a un Departamento, a una área y a una sección. Lo inmediato es la sección y es con los maestros de ésta con los que se tiene más comunicación e influencia.

La interiorización de un rol es un proceso social. La persona lo asume teniendo presente a los otros. El caudillo lo es porque tiene seguidores. El caudillo necesita del seguidor como el seguidor del caudillo. Asumir un rol es aceptar una creencia y una función; es incorporarla dentro del esquema de vida de la persona. No es un

proceso individual sino particular-social. La persona es en la medida que los demás lo reconocen. El docente, como toda persona, requiere reconocimiento. Ser reconocido no es tarea fácil, porque ello depende de la capacidad como de otras situaciones no visibles pero reales. Evaluar la capacidad docente *objetivamente* no es posible, porque este acto no se presenta puro sino mediado por estigmas,⁴ ideas y estereotipos. Los estudiantes clasifican a los docentes como *buenos* o *malos*, pero lo hacen de acuerdo con un modelo. Un buen docente en Chapingo puede no serlo en otra institución y a la inversa. Lo *bueno* y *malo* se construyen con el auxilio de representaciones e imágenes que entran en juego, resultado de las tradiciones académicas en pugna.

5.3. Los estigmas institucionales

En la UACH, el buen académico es quien tiene reconocimiento como investigador en las disciplinas agronómicas⁵ y tiene, en consecuencia, reconocimiento en la docencia. Se asume que la primera condición lleva a la otra. Esta caracterización

⁴ Para Goffman el origen del término estigma se remonta a los griegos, quienes lo emplearon para referirse a los signos corporales que permitían "exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presentaba: [...] En la actualidad, la palabra es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecido al original, pero con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales". Más adelante, el autor señalará tres tipos diferentes de estigmas, a saber: a) las deformidades del cuerpo; b) los defectos del carácter del individuo que responden a una moral distinta de la dominante, que van desde las perturbaciones mentales, pasando por la adicción a drogas hasta llegar al homosexualismo y a las conductas 'políticas extremas'; c) los tribales que se refieren a la raza, a la religión y a la nación. Agregará que lo común en los distintos tipos de estigma: el individuo no puede ser aceptado en un intercambio social común por los normales, porque posee un rasgo que atrae la atención y que impide que se anulen los restantes atributos. La persona "posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto" Ervin Goffman, *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, 5a. reimpresión, Argentina, 1993.

⁵ Se emplea indistintamente los términos ciencias y disciplinas agronómicas, porque no es intención de este trabajo participar en un debate sobre el estatuto de científicidad de las mismas.

descansa en un modelo de investigación y en un modelo de docencia. Quien rompe con esto puede ser fácilmente *cuestionado*.⁶

Diversos son los criterios que clasifican a los buenos y malos docentes, por ejemplo: los de <<primera>> contra los de <<segunda>>, los <<ingenieros>> contra los <<licenciados>>, los <<chapingueros>> contra los <<universitarios>> y los <<sindicalizados>> contra los <<no sindicalizados>>. Estos criterios aparecen en su pureza sólo en contadas ocasiones, porque generalmente se mezclan y se apoyan para ser más contundentes. Un estigma nunca busca el rigor, sino la contundencia y la intolerancia. El estigma sirve para rechazar al otro e indicarle al normal el camino correcto. No obstante, es necesario someter a prueba a cada una de las caracterizaciones que se hace sobre los buenos y los malos docentes.

5.3.1. Los de primera y los de segunda

Esta caracterización es señalada por los académicos, aunque también la comparten los estudiantes. Los docentes de primera están adscritos a alguna especialidad (licenciatura) y los de segunda a la Preparatoria. Lo que destaca es el lugar de adscripción:

"No cualquiera da clases en especialidad. Un profe de segunda nunca podría impartir clases en especialidad, porque el nivel y la exigencia son distintas." (Docente de especialidad) (R.O.P.24)

"Todos los maestros de Prepa son de segunda. No hacen investigación, ni menos tienen reconocimientos nacionales. En especialidad la cosa es distinta, porque tienes que actualizarte y proyectarte más." (Docente de especialidad) (R.O.P.19)

"En Prepa se la pasa uno tranquilo. Si acaso te inscribes en una maestría y ahí la llevas. En especialidad sí les exigen que hagan investigación y además los posgrados. Eso es otra cosa." (Docente de Preparatoria) (R.O.P.1)

⁶ Cuestionamiento es el término que los estudiantes emplean para manifestar su inconformidad ante un docente. El cuestionamiento tienen niveles. El inicial es el rechazo del docente ante las autoridades inmediatas. Cuando la situación se agudiza continúan otras instancias como es el Consejo Departamental, espacio donde se inicia el juicio al docente.

"En Prepa hay maestros que no se han titulado porque no pueden hacer una tesis. En especialidad, el nivel mínimo que tenemos es de maestría." (Funcionario de especialidad) (R.O.P.14)

"Uno de los principales problemas del Departamento de Irrigación es el elevado nivel académico de los profesores, lo que hace difícil que los muchachos los entiendan." (Funcionario de la UACH) (Archivo de la comisión de evaluación del programa de carrera docente)

"Debemos de aceptar servicio de académicos de primera línea, de reconocido prestigio. Esos maestrillos de Prepa que experiencia pueden tener. Ciertamente han cursado sus diplomados, pero no tienen la capacidad ni la experiencia de uno del Colegio (de Posgraduados)." (Coordinador de una línea curricular de una especialidad de la UACH) (R.O.P.5)

Las anteriores opiniones expresadas por profesores de distintos departamentos enfatizan la diferencia entre los docentes de Preparatoria y los de Especialidad.

Todo estigma descansa en el maniqueísmo. Coloca de un lado a los que considera los *buenos* y del otro a los que califica como los *malos*. En este caso los de primera y los de segunda. Pero la cosa no es tan simple, porque existen docentes de Preparatoria que, en efecto, no se han licenciado, que no preparan clases, que se ausentan frecuentemente de los grupos, entre otras cosas, pero eso no es exclusivo de éste ámbito sino generalizado en la Universidad. E inversamente: hay académicos de Preparatoria con estudios de posgrado y con reconocimiento por los estudiantes, con aceptación en las licenciaturas de la UACH y hasta en otras Universidades, de manera similar al reconocimiento que tienen algunos académicos de las especialidades.

Lo de *primera* y *segunda* no es tan simple, sino que requiere mucho más elaboración para su interpretación. Por ejemplo, en un cuestionario aplicado a 220 profesores de toda la Universidad, en el año de 1993, y analizado por la Comisión de evaluación del programa de carrera docente⁷ donde se contempló la planeación, la organización, la evaluación, los métodos y técnicas manejados durante el curso, así

⁷ Javier Castañeda Rincón (coordinador), *Comisión de evaluación del programa de carrera docente, Informe*, Unidad de planeación, organización y método, Dirección General Académica, UACH, agosto-diciembre, 1993.

como la responsabilidad y el conocimiento que sobre la materia tiene el profesor, se obtuvieron los datos siguientes:

a) Las calificaciones obtenidas por los académicos de especialidad oscilaron entre 8.58 para Sociología Rural (primer lugar) y 6.24 para Mecánica Agrícola, con un rango de 2.34. De acuerdo con este rango, en Especialidad o son *muy buenos* o son *muy malos*. En Preparatoria Agrícola, Biología obtuvo 8.05 y Física 6.81, con un rango de de 1.24. Lo paradójico: el área de Agronomía cuyos maestros son los más reconocidos, quedó en séptimo lugar, junto con disciplinas humanísticas y ciencias sociales.

b) Las calificaciones por abajo del 7 estuvieron en Mecánica Agrícola (6.24), Agroindustrias (6.54) y Física (6.81). Dos de Especialidad y uno de Preparatoria .

c) Las calificaciones por arriba del 8 se obtuvieron en Biología con 8.05 y en Zonas Áridas con 8.05; Irrigación con 8.13; Parasitología Agrícola con 8.44 y Sociología Rural con 8.58. Uno en Preparatoria y cuatro en especialidad.

Preparatoria	Calificación	Especialidad	Calificación
Administrativos	7.78	Agroindustrias	6.54
Agronomía	7.60	Ciencias Forestales	7.55
Biología	8.05	Economía Agrícola	7.17
Ciencias Sociales	7.48	Fitotecnia	7.20
D. Humanísticas	7.62	Irrigación	8.13
Física	6.81	Mecánica Agrícola	6.24
Lenguas Extranjeras	7.80	Parasitología	8.44
Matemáticas	7.77	Sociología Rural	8.58
Química	7.94	Suelos	7.83
		Zonas Áridas	8.05
		Zootecnia	7.32
		Administrativos	7.45

Fuente : Informe de la comisión de evaluación del programa de carrera docente.

Los profesores mejor evaluados (en promedio) están en Especialidad, pero, paradójicamente, también los peor evaluados; esto significa que en Preparatoria no están los más *malos* ni en especialidad exclusivamente los *buenos*, sino que la situación es más complicada. Sin embargo, el estigma se reproduce a diario. Las deficiencias y los méritos docentes se comparten por igual. La Preparatoria, generalmente se dice, tiene a los peores docentes, pero la evaluación cuantitativa señala que lo mismo ocurre en algunas especialidades.

5.3.2 . *Los ingenieros y los licenciados*

Una rencilla muy frecuente es entre los ingenieros, que se asumen como técnicos y se ubican en todas las especialidades, con los licenciados, que se ubican principalmente en los departamentos de ciencias sociales y en la preparatoria agrícola. También se ha llevado al extremo de caracterizarlos como *los que aplican y los que piensan*; Los ingenieros, se dice, son *los concretos, los objetivos, van al grano sin dar vueltas en los asuntos*, mientras que los licenciados son *dispersos, rolleros, abstractos y no les gusta trabajar*:

Ustedes van a perdonar mi apreciación de la Sociología, pero sobre todo de la Teoría Social. No pretendo que los estudiantes conozcan ese mundo tan variado de las corrientes sociológicas, sino sólo que sepan lo que actualmente ocurre en el país para que puedan resolver los problemas que tiene el campesino. Y esos problemas son la globalización, el tratado de libre comercio, las reformas al artículo 27 constitucional y la guerra de Chiapas. Yo no soy sociólogo, sino fitotecnista. (Académico hablando sobre el futuro de la Sociología Rural). (R.O.P.7)

¿Quiero que me digas lo que sabe hacer el sociólogo? Yo te demuestro en los hechos, en el campo experimental, porque soy agrónomo. Yo he trabajado en el gobierno y tengo además mi parcela donde produzco crisantemo ¿pero un sociólogo o un filósofo qué saben hacer, que no sea hablar bonito? Si estudias algo así, es seguro que te vas directo a las filas del desempleo. (Maestro de agronomía orientando a un alumno de preparatoria que se inclinaba por la Sociología).(R.O.P.27)

Ser ingeniero o ser sociólogo no es sólo tener un título sino, al igual que en la docencia, la interiorización de un rol. Aceptarse como una u otra cosa es además

aceptar una actitud ante la vida. Aceptar la agronomía es aceptar una concepción de la vida acorde con el modelo ingenieril: *ir al grano, no dar vueltas a los asuntos*, el trabajo entendido sólo como lo manual y la práctica instrumental como garantía de verdad. La concepción del científico social y, particularmente, de un humanista es diametralmente distinta:

"Aquí en la UACH, los de humanidades estamos señalados. Nuestra ventaja es que todos somos universitarios (de la UNAM) que, en términos de eficiencia no te dice gran cosa, pero sí en términos de criterio. Y eso nadie nos lo quita." (Maestro del área de humanidades). (Archivo de la comisión de evaluación del programa de carrera docente)

En las cuarenta entrevistas a informantes de calidad emprendidas por la Comisión de evaluación del programa de carrera docente, se descubrió que había diferencias importantes en la forma de responder: *los académicos de la línea técnica muy precisos y sin necesidad de argumentos. En los otros extensas, remontándose a otras situaciones y volviendo a la pregunta*. Siguiendo las discusiones internas de la Comisión, esto mismo se expresa en otros ámbitos como es en la articulación de los contenidos del plan de estudios. Los académicos de los espacios técnicos indicaban que su articulación era de un 90 o 95 %, pero no indicaron cómo se medía esa articulación, mientras que en el ala social señalaron *repeticiones, falta de acuerdos sobre los contenidos y sobre la orientación de éstos, por ejemplo seguir o no enseñando marxismo*. Lo anterior demuestra materias de trabajo distintas, pero además modos de vida distanciados. Lo que para el técnico tiene una salida rápida y una aplicación eficiente, para el de C.S. es digno de sospecha, de polémica y argumentación a favor o en contra. La misma materia de trabajo de un curso tiene distintos objetivos y medios para alcanzarlos. No es lo mismo un curso de conservación de alimentos, de control biológico o de fruticultura, a uno de teoría social, filosofía de la ciencia o desarrollo del mundo contemporáneo. Mientras que unos buscan el aprendizaje de una técnica, los otros pretenden aportar al estudiante un capital cultural que le permita comprender el mundo en que vive. No se puede considerar a uno mejor y a otro peor, sino identificar dos formas de trabajo

distintas, con intencionalidad y manifestaciones diferentes. No obstante, una forma se encuentra legitimada y la otra rechazada.

5.3.3. *Los chapingueros y los universitarios.*

El académico chapinguero es quien estudió en la UACH, pero que además venera los símbolos institucionales. Esto es importante, porque no basta con haber estudiado en la UACH para ser Chapinguero sino que se tienen que asumir los símbolos de la institución, para respetarla y venerarla:

"Incluso con la vida si nuestra alma mater está en peligro." (Declaración de un académico en huelga de hambre, que protestó por el "saqueo a que era víctima la Universidad", en el mes de mayo de 1994)

"La huelga de hambre del profesor M..., es un grito desesperado por recuperar la Universidad comprometida con el pueblo. Institución que ha sido herencia de notables maestros e investigadores durante muchos años." (Volante repartido en mayo de 1994).

"Nosotros queremos a nuestra escuela porque sentimos que nos dió mucho. Por eso he decidido aportar dos de mis bonos que me otorgan como compensación para la compra de dos computadoras 486. De igual manera, hemos decidido venir a trabajar los sábados sólo el medio día con el objetivo de ponernos al corriente en todas las cosas pendientes." (Funcionario de un departamento) (R.A.1)

El maestro universitario (el de la UNAM), se supone, nunca dará más de lo necesario a la UACH, porque *ellos la ven como una forma de saqueo, de trabajar lo necesario solamente y de buscar otra chamba, como la UACH da oportunidad para eso.* El maestro de fuera, salvo excepciones, no asume la mística de trabajo del chapinguero. Por ejemplo, la oficina de viajes de estudio está coordinada por egresados de Chapingo. En los viajes de estudio se prepara a los alumnos previamente a la salida al campo. Ahí se les habla sobre:

"Todos los temas de las materias que los profes no cubrieron, temas de Biología, Química, Física, Matemáticas, Economía y Sociología. Todo eso lo tenemos que dar para que el estudiante aproveche el viaje. Sabemos que es una materia extra, pero qué podemos hacer si el estudiante tiene todas esas deficiencias." (Académico de la Oficina de Viajes de Estudio) (E.I.C.3)

La dinámica del viaje de estudio ilustra la situación. Hacer los contactos con los productores. Salir a trabajar a la parcela alrededor de las cinco de la mañana, dependiendo de los usos y costumbres del lugar. Durante el día se platica y trabaja con los productores. Regresar por la tarde y comenzar a llenar el cuestionario, con los datos muy precisos porque son materia prima para los otros equipos. Discusión diaria después de la cena, misma que puede durar varias horas. Al día siguiente lo mismo, hasta contar con los datos necesarios para realizar el análisis y redacción del informe, ahí mismo en la comunidad.

Esta mística de trabajo es similar a la expresada en los Centros Regionales de la UACH.

Ahora vamos a dar la plática desde temprano. Desayunen bien, porque terminaremos como a las cuatro de la tarde. Se van a comer y regresan para tener otra plática. Mañana temprano iremos a esa montaña para que conozcan los recursos del lugar. Hay que traer botas porque la nauyaca está muy brava en esta época. Nosotros estaremos con ustedes hasta las seis de la tarde, porque tenemos que entregar un reporte urgente sobre nuestra investigación. Ni modo, tendremos que trabajar en la noche. (Profesor de Centros Regionales)(R.O.P.29)

Estuvo bien nuestro viaje. Pensaba que se nos salían del huacal los alumnos pero no. Los pusimos a trabajar muy duro; desde temprano hasta la noche. Revisaron archivos, platicaron con las personas, compas míos de allá les dieron conferencias. Sólo tuvimos un problema con tres alumnos que se la pasaron en la ciudad y no en la comunidad donde los dejamos. Me enojé y los regresé a Chapingo. Les dije, señores deben entender que al campo se viene a trabajar no a divertirse. (Profesor de una Especialidad) (R.O.P.8)

Sin embargo, existen los docentes no chapingueros que se dedican al trabajo constante, aunque no asumen la mística de los otros. Diversos académicos entrevistados indicaron que ellos, durante los fines de semana, trabajan en sus proyectos, que también :

"[...] son académicos, aunque no tienen relación directa con mis cursos. Yo escribo mis cuentos y busco que los publiquen donde los lean, no tanto en Chapingo que cuando no escribes sobre agricultura no te publican y si lo hacen no te leen". (Académico de Humanidades) (R.O.P.10)

"Yo trabajo incluso los fines de semana en mi casa. Pero es sobre mis cosas. Yo no estoy dispuesto a venir desde la ciudad (D.F.) los sábados para reponer clase". (Académico de Sociología Rural) (R.O.P.21)

Las opiniones anteriores ilustran dos actitudes diferentes ante el trabajo. Al igual que con los otros estigmas, las intencionalidades y la materia de trabajo es distinta y como tal se tiene que aceptar. Pero ¿dónde terminan los límites entre el chapinguero y el universitario? ¿sólo se presentan estas dos situaciones, o aparecen otras variantes?

Existen maestros que estudiaron en Chapingo pero que mantienen una actitud de crítica, incluso de rechazo hacia diversas prácticas institucionales, tales como la manipulación hacia los estudiantes a través del incremento de la beca y de los viáticos, la falta de reflexión en la toma de decisiones políticas a través del voto:

[...] a los estudiantes con incrementarles la beca, el rector los tiene contentos. No son capaces de pensar un poquito; yo soy egresado de Chapingo y fui becado. Con los años me he dado cuenta que todos los problemas de la UACH son, y esto te va a sonar fuerte pero es lo que pienso, por el internado. Toda esa forma cuadrada de pensar de los estudiantes, esa indolencia por leer y su apatía por los problemas del campo no la soporto. (Académico de Centros Regionales) (R.O.P.9)

Por el contrario, existen académicos provenientes de otras instituciones y que, con el paso del tiempo, se han convertido en *chapingueros*:

"Me siento contenta con este reconocimiento por 15 años de labor constante en Chapingo, institución que me aceptó y que la quiero como si yo hubiera estudiado aquí." (Académica de especialidad egresada del IPN) (R.O.P.20)

"Tú sabes que yo vengo de fuera, pero los problemas de Chapingo son como si fueran míos, los de mi casa. No hay en México otra institución como Chapingo y yo no la dejo a pesar de los salarios de hambre que obtenemos." (Académico egresado de la UNAM) (R.O.P.11)

Lo anterior complica la situación. En términos generales los chapingueros se oponen a los universitarios, pero hay chapingueros que piensan como universitarios y universitarios como chapingueros. La problemática tiene un movimiento intenso, además contradictorio, porque el mundo de vida es de interacciones e intercambios de los esquemas de pensamiento.

5.3.4. Los sindicalizados y los no sindicalizados

En todos los Departamentos y áreas de la UACH hay maestros sindicalizados como no sindicalizados. En algunos dominan los primeros y en otros los segundos. En las áreas donde abundan los sindicalizados, asumirse como tal es lo normal. Por el contrario, en otros lugares se ha fincado su rechazo, porque se le culpa de los males académicos de Chapingo. Se piensa que éste ha servido para proteger a los peores docentes, porque antaño quien era *cuestionado* por los estudiantes o por las autoridades se les expulsaba de la institución. Ahora:

"Con el sindicato, se acarrearán muchos problemas para la Universidad. Los maestros, como dice el profe de cálculo, más que ser sindicalistas son sindicaleros. Sólo les interesa que les paguen más por no trabajar." (Estudiante de Preparatoria) (R.O.A.19)

"Todos sabemos que en el sindicato están los peores maestros, los más ineptos. Ante el miedo de ser cuestionados se refugian ahí. Los buenos maestros no necesitan del sindicato, porque nunca los van a cuestionar". (Estudiante de Agroecología) (R.O.A.20)

"¿Quién apoya al maestro en huelga de hambre? La corriente sindical, esa corriente que todos sabemos ha ocasionado severas lesiones al patrimonio universitario y a la academia en la UACH. Y son ellos quienes dicen que les interesa lo académico". (Funcionario de la UACH) (R.O.P.26)

Los docentes sindicalizados opinan distinto:

"Un docente tiene que ser sindicalista, combativo en las luchas sindicales, pero, ante todo, responsable con sus grupos, brindar asesoría a los alumnos y, cuando así lo soliciten, acompañarlos a los viajes de estudio." (Profesor de Agronomía) (R.O.P.28)

"Por un principio ético soy sindicalista. No sindicalero como nos dicen, porque yo cumplo con mis cursos. Pero un sindicalista, sobre todo universitario, no puede quedarse en la contestación sino que tiene que actuar y proponer cosas en lo académico. Olvidar esto es caer en un error histórico muy grande." (Académico de Ciencias Sociales) (R.O.P.2)

Los sindicalizados y no sindicalizados, pueden caracterizarse también como los *de izquierda y los de derecha*. La mayoría de docentes de ciencias sociales, disciplinas humanísticas y Sociología Rural son sindicalizados. Difícilmente puede sostenerse la idea de que el sindicato es el refugio para que no sean cuestionados y despedidos los académicos afiliados, sin embargo es una de las ideas que a diario se difunden en la institución. Al igual que con los otros estigmas, también existen

paradojas, porque los sindicalistas no se colocan la *camiseta* por mucho tiempo. Por ejemplo, cuando la situación coloca a alguno de éstos docentes como funcionario, es fácil que lleguen a convertirse en opositores del sindicato. Lo importante es preguntarnos por el núcleo que articula a éstos estigmas que, como tales, son débiles ante la interrogante, pero fuertes en su impacto en la vida cotidiana.

5.3.5. *El modelo de docencia*

Toda evaluación docente se emprende desde un modelo. Los estudiantes evalúan con base en él; los diseñadores de un cuestionario seleccionan y rechazan ciertas preguntas, como fue el caso del cuestionario aplicado por la Comisión de Evaluación, citado varias veces con anterioridad y en la cual participó quien esto escribe. Simplemente preguntemos sobre la importancia que tiene para el proceso docente *la precisión de los mecanismos de evaluación del curso*. Tal vez para materias técnicas tenga un sentido importante, pero no así para materias humanísticas. Sin embargo, la evaluación docente no contempló las particularidades sino que aplicó un mismo instrumento para medir materias de trabajo distintas.

Usualmente se piensa que un profesional debe tener un conocimiento profundo de su materia de trabajo, incluso de los diversos utensilios o instrumentos que requiere para poder realizarlo. Sin embargo, en la sociedad industrial, la complejidad de sus esferas y la intensa división del trabajo propician alteraciones con esta apreciación. Abundan los casos en que el profesional sólo sabe aplicar su saber y desconoce el resto de componentes que se interrelacionan. Profesional no significa obligación en el manejo de todos los saberes relacionados con ello, sino sólo lo necesario para desplegar eficientemente una actividad muy específica. Este es el caso de la docencia.

En las entrevistas realizadas por la Comisión de evaluación, se esperaba que los informantes de calidad tuvieran conocimiento de su materia y de los instrumentos de su trabajo. Se suponía que un docente no tiene que saber de Pedagogía, pero sí de los distintos métodos y técnicas didácticas. No obstante, otros fueron los resultados. Llamó la atención la confusión mostrada en la respuesta ¿cuáles son las técnicas e instrumentos didácticos?, lo que indica que un mismo término puede tener distintas connotaciones. Varios informantes apuntaron que la docencia dominante en su Departamento era la *tradicional* pero ¿qué se entiende por ello?. Veamos algunas caracterizaciones:⁷

a) Quienes consideraron que la dominante es *la tradicional*, a pesar de que combine instrumentos modernos:

"Básicamente la expositiva. El profesor es el que dirige toda la sesión y dirige todo el conocimiento y en muy pocas ocasiones toma en cuenta los puntos de vista de los estudiantes." (Matemáticas)

"Las típicas: uso de pizarrón, exposición oral del profesor. Una orientación memorística, libresca." (Biología)

"Las tendencias educativas tradicionales: el maestro llega a exponer, controla a través de la calificación, no hay vinculación disciplinaria, ni con la práctica. Se realizan exámenes, trabajos y demás." (Biología)

"A nivel de Economía predomina la exposición oral. Lo mismo en Derecho y Sociología. En Geografía es exposición e incorporación de los estudiantes en el estudio de mapas." (C.Sociales)

"Método expositivo con apoyo de algunos recursos didácticos. Participación de los alumnos con exposición, demostración y experimentación." (Química)

"En general los maestros (exponen). Existen muchos materiales audiovisuales que se usan en Maquinaria Agrícola, como videos, cines, acetatos, diapositivas, etcétera." (Maquinaria Agrícola)

"Predomina la exposición del profesor. Uso del gis y pizarrón en primer lugar y diapositivas y acetatos con visitas al campo." (Suelos)

⁷ Las opiniones que a continuación se expondrán fueron obtenidas por entrevistas efectuadas por la Comisión de evaluación del programa de carrera docente, durante el segundo semestre de 1993.

"Conferencias es la forma básica de impartir el curso... Transparencias, acetatos, sesiones prácticas." (Zootecnia)

"La utilización de pizarrón, exposición de temas con acetatos o proyección audiovisual." (URUZA)

"El método tradicional: exposición, exámenes, tareas." (Economía)

"El método tradicional con algún apoyo de transparencias y acetatos." (DICIFO)

"El método tradicional, son pocos los profesores que emprenden innovaciones didácticas." (DICIFO)

"El método tradicional con algún apoyo de acetatos y transparencias." (Irrigación)

"Predomina el método tradicional con poco apoyo de material didáctico." (Irrigación)

b) Quienes reconocieron la existencia de distintas formas didácticas:

"[...] somos de pizarrón, pero nos ayudamos con audiovisuales, diapositivas, retro proyector, películas. Dejamos lecturas que se analizan en clase [...] que consulten libros, revistas, incluso que vean películas. En el caso de Filosofía los llevan a ver teatro. Intentamos que participen con lluvia de ideas o corrillos. Los de Filosofía usan un foro para discutir." (Humanidades)

"Muchos profesores realizan exámenes parciales [...] algunos otros hacen seminarios o talleres de trabajo. A nivel de la cuestión didáctica éste es un departamento que está experimentando nuevas formas didácticas, pero aún así predomina la forma expositiva y el respectivo examen." (Sociología Rural)

"Lo principal es el uso del pizarrón en el aula. De manera más reducida la elaboración de talleres. Hay profesores que cumplen con sus cursos haciendo páneces, invitando a especialistas a dar conferencias. Algunos ya incluyen en el programa al conferencista." (Sociología Rural)

"Las tendencias didácticas predominantes son el manejo de grupos y técnicas de campo en sistema abierto." (URUZA)

"Ligada a viajes de estudio y línea curricular, que trata de vincular los conocimientos teóricos con el ejercicio o práctica de trabajo de la agroindustria. En el curso participan de 4 a 5 profesores, con un equipo de 10 alumnos, lo que permite un mayor acercamiento con los alumnos y mejor observación del desarrollo de hábitos y destrezas para resolver un problema. Esta en proceso de consolidación." (Agroindustrias);

"Dos tendencias: la exposición por los más antiguos y la nueva de investigación. Esta última es seguida por la mayoría de los profesores, aproximadamente el 70%." (Agroindustrias)

"El método tradicional: exposición, exámenes, tareas y trabajos. Todo el que intente innovar corre serio riesgo de ser cuestionado." (Economía)

c) Quienes mostraron confusión en la respuesta:

"Pizarrón con gis, pero aparte de los métodos tradicionales se usan conferencias con acetatos y diapositivas." (Zootecnia)

"Clases teórico-prácticas, con especímenes de laboratorio. Se complementa con diapositivas, películas y rotafolios. Todos los profesores usan material didáctico auxiliar. No son clases de puro rollo, salvo algunas de Biología que no ameritan material de laboratorio, pero sí se imparten acompañadas de diapositivas." (Biología)

"Mayoritariamente el uso del gis, pizarrón, luego la exposición por parte del alumno y al final el uso de audiovisuales. No existen apuntes de los docentes. Ante tanto libro, no existe una orientación para el alumno que se pierde ante tanta información." (Agronomía)

"Generalmente se combina la teoría con la práctica. [...] hay que considerar que el seminario tiene ese objetivo. Ya en el salón domina el empleo de material didáctico, como es el retroproyector y el uso de diapositivas." (Agroecología)

"Es el tipo de conferencias, aunque uno puede usar ciertos métodos o ciertas técnicas para enseñar. Lo normal es la tradición donde el profesor se para y platica." (Fitotecnia)

"Hacia una participación más activa de los estudiantes. Sin embargo, predomina lo tradicional. Por la naturaleza de algunos cursos se recurre a medios audiovisuales." (Maquinaria)

"Es variable y eso depende del profesor... yo empecé usando mucho el acetato después empecé a meter transparencias... y después use el pizarrón." (Parasitología)

El término *tradicional* tiene distintas connotaciones. Lo mismo se le adjudica al profesor que expone y dirige la sesión, que a un profesor que utiliza el pizarrón y no emplea los instrumentos didácticos modernos. A la didáctica se le asocia con el instrumento y a la tendencia didáctica se le entiende como instrumento didáctico, incluso éste es lo más importante en el trabajo docente. En observaciones realizadas a docentes de la especialidad de Agroecología, llamó la atención que muchos no imparten clase sin acetatos o transparencias. Ambos instrumentos se convierten en *medios* necesarios para el trabajo docente. A través de las respuestas se observa que se emplean como sinónimos técnica (formas o estrategias para el diseño y desarrollo de las sesiones) con instrumento didáctico (aditamentos o auxiliares para una técnica).

Las formas de evaluación son variadas. Podemos agregar, siguiendo con la comisión, que el medio más importantes es el examen escrito y los reportes. En el área social se introducen otros componentes como son la participación del alumnos con la exposición de un tema, la entrega y discusión de algún trabajo o la entrega de reportes que den cuenta de una determinada actividad extra áulica, como es la proyección de una película o una obra de teatro.

El porcentaje de reprobación de los alumnos de Ciencias Sociales es bajo comparado con Física, Química o Matemáticas.⁸ Incluso los alumnos tienen la idea que no se puede reprobado una materia de contenido social, porque las difíciles son las de las ciencias exactas:

" Si me he de ir de la Universidad es por algo que sea difícil, no por sociología. " (Estudiante de preparatoria) (R.O.A.7)

"Yo pasé la materia muy fácil. Hice todas las tareas y los recortes de periódico que pidió el profe y exenté. Economía y sociología son materias muy fáciles. " (Estudiante de suelos) (R.O.A.8)

"La materia de sociología es una de las materias en donde los alumnos no le dan importancia y la consideran aburrida y sin sentido, además de fácil y de puro rollo. Nadie reprobó la materia." (Estudiante de ciencias forestales)(R.O.A.9)

Lo anterior ilustra la panorámica de la docencia en la UACH. No es lo mismo impartir una materia de contenido humanístico social que de ciencias básicas o técnicas agropecuarias. Se trata de formas distintas del trabajo docente. No es la misma intencionalidad la de los académicos de C.S. que de los una área o

⁸ De acuerdo con un estudio emprendido en la UACH, las materias con mayor índice de reprobación en la Preparatoria Agrícola, durante en periodo comprendido entre 1987 - 1992, fue el siguiente: Álgebra II 29.18%; Física I 18.51%; Geometría Analítica 18.04% ; Álgebra II 15.85%; Geometría y Trigonometría 14.81%; Cálculo Integral 13.47%; Química Inorgánica 13.15%; Introducción a la Agronomía 12.51% ; Cálculo Diferencial 12.51% ; Biología General 12.47%; Física II 10.17% ; Química orgánica 8.8%; Filosofía 6.31% ; Botánica General 6.23% ; Historia Universal 4.64% ; Actividades Deportivas 4.09%. De las materias con mayor reprobación del área humanística-social se encuentran Filosofía e Historia Universal. Materias como Economía, Sociología o Derecho Agrario no aparecen dentro del esquema, lo que indica que la reprobación es mínima. Rafael Zamora L., Enrique Gómez L., *et. al.* "Políticas de ingreso, reprobación y deserción escolar" en *Síntesis de las propuestas sobre funciones sustantivas, Programa especial de becas, UACH, México, 1993.*

departamento técnico.⁹ De igual manera, los estudiantes presentan actitudes y expectativas distintas en una y otra área. Si en una se trata de memorizar un contenido, en la otra se busca su reflexión. En una el apunte dictado por el docente es importante, mientras que en otra la lectura. Son dos estrategias de formación. No se trata de mencionar a una como mejor que la otra, no obstante, las personas que participan en la institución viven los estigmas y reafirman su situación acorde con lo bueno y lo malo; una tradición no respeta a la otra.

5.4. *La ideología de la ciencia*

Para A. Chalmers, el trabajo científico ha cedido ante la concepción ingenua sobre la ciencia. Varias son las características de ésta: la creencia que es un conocimiento superior, verdadero, objetivo, racional, etcétera. Otras formas de conocimiento son desechadas, por ejemplo los saberes empírico tradicionales y las formas artísticas. De igual manera se descartan las formas de acercamiento a lo real bajo una modalidad científica distinta con la dominante. Esta concepción ingenua de la ciencia, también llamada científicismo,¹⁰ pretende que toda investigación se base en el experimento, la observación y la inducción.

El resultado del científicismo es su conversión en una ideología que justifica o invalida a la investigación y a la reflexión. Esta ideología establece el qué y el cómo investigar. Su terreno más fértil ha sido en la investigación tecnológica, misma que se llega a adjudicar el término de ciencia. El trabajo del tecnólogo es importante, pero

⁹ De igual forma que no existe la misma intencionalidad, ni se trata del mismo objeto de trabajo, el de un docente de Física que el de uno de Maquinaria Agrícola. Pero para evitar complicaciones con los que aquí interesa, se han agregado en un mismo apartado: áreas y departamentos técnicos.

¹⁰ Es un término que ilustra la ponderación de la ciencia y en especial de su concepción ingenua, por encima de cualquier otro tipo de saber. Al respecto puede verse Rodolfo Cortés del Moral. "Las corrientes epistemológicas de la ciencia actual. La definición de la ciencia como problema" en *Textual*, Revista de la Universidad Autónoma Chapingo, Vol I, núm. doble 22 - 23, octubre de 1988. pp. 215 - 226.

su producción no es la investigación científica. Ambas cosas se relacionan pero no son lo mismo. El problema estriba en el dominio que esta ideología de la ciencia (cientificismo) ha tenido, que indica los criterios de lo que es y de lo que no es una investigación científica. La situación se extiende a las ciencias básicas y a las sociales; lo mismo en la ciencia natural que en la tecnología. La investigación, se piensa, tiene que ser precisa, tener un método, no salirse de la problemática, argumentar sólo lo necesario y contar con números. Si alguna investigación, del campo que se trate, rompe con este modelo, automáticamente se le descalifica. Puede ser aceptada como una reflexión o un ensayo, pero siempre por debajo de un conocimiento superior que es el que se denomina científico. Esta ideología de la ciencia permea a las prácticas de la investigación en la UACH.

En la UACH hay una aceptación de lo que llaman *ciencia*. La mayoría de las personas que laboran como académicos en la Institución aceptan que el conocimiento científico es un conocimiento superior, verdadero y necesario para el progreso humano. Opinan y reafirman con sus actos que en la UACH se genera ese tipo de conocimiento, porque *La UACH es la mejor institución de Ciencias Agrícolas de América Latina*. Se acepta, en términos generales, que toda investigación debe de tener números:

"Las bases de la ciencia descansan en el método científico, en la estadística como arma metodológica y en la experimentación. Toda investigación científica tiene que brindar alternativas que se puedan implementar." (Académico de Agroecología) (R.O.A.39)

La ideología de la ciencia domina a los académicos de las especialidades *técnicas*, pero también a bastantes académicos de las especialidades y áreas sociales, como se verá en el siguiente capítulo. La ciencia se reduce a la aplicación de unos pasos, a la búsqueda de la objetividad, a la cuantificación de la realidad, a la ponderación de lo real bajo su variante empirista. A la ciencia, o a la tecnología

para ser más precisos, se le reduce a un procedimiento. Quien desee pertenecer a la comunidad científica de la institución debe de proceder de esa manera.¹¹

Esta concepción de la ciencia destaca:

a) La valoración de los saberes instrumentales y la invalidación de lo no aplicativo. Constantemente se apela a lo *formativo* de la práctica, entendida como el saber hacer productivo.¹² Toda explicación en el aula e independientemente de su grado de abstracción y elaboración conceptual, se le denomina *teoría*, por ejemplo: anotar en el pizarrón o en un acetato el mecanismo para emprender una poda a una planta, el procedimiento para una ecuación, los pasos para emprender un experimento hasta la discusión de los personajes de una novela. La práctica, por el contrario, se reduce a su aplicación en un laboratorio o en el campo experimental de aquello que se expuso en el aula. Con estos criterios, abundan las materias teórico - prácticas. Las que no tienen aplicación son simplemente teóricas.

b) La subestimación de la teoría, misma que se le llama *rollo*, mientras que a la *práctica* se le conoce como lo *concreto*. El *rollo*, a su vez, puede ser útil como inútil. Es útil cuando se encauza hacia la producción agropecuaria forestal, pero inútil cuando no tiene aplicación productiva inmediata.¹³ En este segundo caso están las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas. A éstas áreas se les califica de

¹¹ Esta situación es más notoria en los últimos tiempos. Anteriormente, personalidades como Efraim Hernández X, mediante la investigación etnobotánica pudo realizar trabajos importantes. Actualmente es difícil que se realicen investigaciones de otro corte, salvo excepciones a la regla.

¹² En trabajos previos hemos desarrollado la ideología de la ciencia en la formación del ingeniero en ésta institución. Hemos destacado la importancia de lo aplicativo, lo útil para la productividad, el fracclonamiento del saber agronómico, la aplicación de paquetes tecnológicos, todo ello justificado por la idea de progreso. Véase, Juan Manuel Piña, *op.cit.*

¹³ Es ilustrativa la actitud de los estudiantes de Agroecología, carrera que de antemano se considera distinta de la mayoría de las que se imparten en la institución. En la materia llamada manejo de recursos, el profesor cuya formación es la Biología, los lleva a hacer recorridos a la montaña, con la finalidad de que recopilen plantas e indaguen sobre el uso que los habitantes de la región le asignan. A esta actividad los estudiantes la consideran *poco formativa*. Lo importante, agregan, "es analizar los cultivos y no lo existente en el monte."

inútiles, porque, se dice, son poco formativas. Lo *formativo* se entiende como lo instrumental y lo directamente aplicable en la producción agropecuaria-forestal.

c) El estigma hacia las áreas y departamentos Humanísticos Sociales, con excepción de Economía Agrícola, departamento que sigue una senda instrumental. A ellos se les asocia con el rollo inútil porque se piensa que sus investigaciones, como los contenidos que transmiten, no tienen sentido formativo. Los alumnos aceptan reprobado una materia *difícil e importante* como sistemas de producción agrícola, matemáticas, o estadística, pero no reprobado una materia como psicología o Sociología. Como expuso un académico de Disciplinas Humanísticas:

Hace algún tiempo, las materias humanísticas eran como un estorbo o un adorno... Cuando un alumno reprobaba alguna materia, entonces se indignaba. Creían que era razonable reprobado matemáticas o química, pero cómo reprobado una materia humanística. Entonces en el área se fue haciendo una campaña por el respeto a nuestras materias. Hicimos que el alumno creyera en ellas para que las aprendiera. El nivel de los contenidos tuvo que ir bajándose paulatinamente, pero tomando en cuenta que la enseñanza siempre va siendo de menos a más. Así, subiéndole poco a poco, hemos tenido buenas experiencias, por ejemplo alumnos que han llegado a entender a autores como Borges. (Archivo de la comisión académica)

Sin embargo, eso no elimina el estigma. Este se presenta en los distintos lugares de la Universidad. Independientemente que los docentes tengan capacidad *profesional*, el estigma aparece. Nadie sabe de donde proviene, sino simplemente se aplica. El docente de las áreas *técnicas*, por el contrario, se asume y se le acepta como un *científico*, que es parco, frío y dedicado a su actividad.

Una investigación que analiza el plan de estudios de su especialidad, ejemplifica la situación. El investigador señala las preguntas de un cuestionario junto con las respuestas. La parquedad es lo dominante. Su conclusión:

1.- En general se considera adecuado el plan de estudios actual, únicamente que se anexan algunas materias como: Preparación personal, Biotecnología, Agro tóxicos, Evaluación de proyectos e Inglés oral, así como computación aplicada al agro.

2.- Las condiciones generales, de relaciones alumnos-maestro son adecuados.

3.- Los viajes de estudio son adecuados.

- 4.- El nivel de cada materia es adecuado.
- 5.- El nivel del personal académico es adecuado.
- 6.- El orden preferido para trabajar como egresado fue: Instituciones privadas, propio negocio, instituciones públicas y por último enseñanza.
- 7.- Los estudiantes se consideran bien preparados.
- 8.- La formación de la División requiere más discusión.¹⁴

A esta idea se le integran otras imágenes: un investigador debe saber manejar varios paquetes de cómputo, entre ellos un procesador de textos y una hoja de cálculo; realizar experimentos, todo como garantía de que está en la práctica.

Desde este modelo, la mayoría de los académicos de Ciencias Sociales y de humanidades no pueden ser considerados *científicos* por varias causas: no son metódicos, no cuantifican la realidad, pocos emplean computadora y argumentan demasiado. Una forma de investigar distinta, o una que busque la interpretación y no la cuantificación, simplemente no son consideradas científicas, incluso hay una imposibilidad para emprenderlas.

Entrevistando a tesis de licenciatura, se les preguntó por qué no emprendían una investigación que rompiera con el modelo del método científico. Los estudiantes respondieron :

"interesa hacer una investigación rápida, porque el asesor le indica a uno lo que se tiene que investigar." (Egresado de suelos) (R.O.A.25)

"el formato para hacer tesis es muy preciso y ahí indica cómo se tiene que hacer." (Egresado de sociología rural) (R.O.A.27)

"porque el que intenta renovar sale injustificado. Mejor se adapta uno a lo que ya hay." (Egresado de fitotecnia) (R.O.A.28)

¹⁴ Mario Galeana de la Cruz, "Evaluación y perspectivas de la especialidad de Parasitología Agrícola" en *Síntesis de las propuestas sobre evaluación de carreras y posgrado.* Programa especial de becas . UACH, México, 1993, p. 103.

Una revisión de dos tesis por departamento emprendida por estudiantes de Agroecología, señaló que existen variaciones en cuanto a los temas (maíz, trigo, cebada), incluso en el lugar de realización (Edo. de México, Michoacán, Tlaxcala), pero el formato y el método para emprenderlas es muy similar. Todas las tesis, a excepción de una de Sociología Rural, tenían abundantes datos, experimentación, cuadros y gráficas. Todas tomaban como referencias teóricas los resultados elaborados por otros tesistas. No divagaban en sus apartados, sino que eran muy precisas. Incluso no existía problematización de lo que se investigaba porque la realidad se consideraba como lo dado, como lo que existe y sólo se tenía que cuantificar.

Hay que agregar un punto más: ¿qué pasa con la investigación? Esta se realiza y con un nivel aceptable, pero no es la mayoritaria. La mayor parte de lo que se denomina investigación se encauza hacia la elaboración de tesis:

Investigación. Esta es una función que siempre se ha considerado prioritaria, sin embargo el apoyo que ha recibido ha sido limitado y sólo en los últimos tiempos se asignaron recursos directos a la investigación [...] Es conveniente aclarar que la investigación en la Universidad debe servir en lo fundamental para formar a nuestros egresados y no para resolver los problemas científicos del agro mexicano.¹⁵

En otro trabajo llamado *Diagnóstico interno de la investigación en la UACH* se analiza detalladamente la situación imperante en el año de 1993.

Gran cantidad de dinero que se solicita para esta actividad (la investigación), buena parte se gasta en viáticos de académicos, pasajes y prácticas y excursiones, existiendo profesores que en sus proyectos con sus tesistas ejercen en estas partidas hasta el 56.11% de su presupuesto [...]

Gran parte de los trabajos de investigación que se realizan en la UACH son tesis [...]

De la información revisada, correspondiente a algunos DEIS (Departamento de Educación, Investigación y Servicio) de la Universidad, es posible concluir que en la mayoría de éstos hay seguimiento en la realización y conclusión de los trabajos de investigación que reciben presupuesto para su desarrollo. Así en los archivos de algunos departamentos los reportes de avances son escasos o nulos. De manera general no existen mecanismos que aseguren el cumplimiento del compromiso adquirido por parte del profesor.

¹⁵ Claudio Flores, Ma Isabel Palacios, Julio Baca e Inocencio Guerrero, "Diagnóstico sobre la función servicio en la Universidad Autónoma Chapingo" en *Síntesis sobre las funciones sustantivas*, Programa especial de becas, UACH, México, 1993, p. 148.

No existe una relación homogénea en relación a los siguientes términos: investigación, línea, programa, proyecto y área de conocimiento. Estos términos son utilizados indistintamente sin tener claridad del significado de cada uno. En diez de las encuestas no se contestan estas preguntas, en cuatro se consideran a las líneas de investigación como el tema específico sobre el que se investiga, en dos se considera la línea de investigación como el área de conocimiento. Sin embargo existen casos en los que desde nuestro punto de vista hay claridad al respecto.¹⁶

Si bien se apela a la ciencia a cada instante y en todos los espacios, en el fondo poco se le cultiva, menos aún otras formas de conocimiento y expresiones humanas. La ciencia se convierte en ideología que sirve para sancionar al otro, para legitimar a quien la evoca y para reglamentar las prácticas educativas. Compartir la ideología importa más que realizar un trabajo de cualquier otro tipo. Las otras tradiciones culturales ceden el paso a la ideología de la ciencia.

La argumentación se invalida a cambio de un esquema, un cuadro o una imagen. No es casual la amplia aceptación por el acetato y la transparencia, de suerte que algunos académicos confunden al instrumento con la didáctica. No es casual tampoco el rechazo por la lectura de libros, bajo el nombre de *rollo*. Hay una base para pensar eso: mientras que en los flancos técnicos es fácil llegar a acuerdos sobre la ciencia, su enfoque, su método (o procedimiento), su intencionalidad y su estructuración en un plan de estudios, en el ámbito humanístico social es una situación difícil y bastante problemática.¹⁷ Todo ello indica las ideas que se han ido

¹⁶ María Antonieta Goytia, Moisés Cárdenas Alonso, Rubén Gallegos y Daniel López Velázquez. "Diagnóstico interno de la investigación en la UACH." Programa especial de Becas, UACH, pp. 129-131

¹⁷ En entrevistas realizadas por la comisión de evaluación del programa de carrera docente, a profesores de los distintos departamentos y áreas de la UACH, sobre el sentido de sus contenidos y de la relación de éstos con el plan de estudios, en las especialidades técnicas indicaron que sus contenidos son cada vez más específicos y acordes con las demandas del mercado de trabajo. Se llega a entender por reestructuración curricular una "mayor aplicabilidad de los conocimientos", o con "la actualización del conocimiento, la eliminación de materias que no se ajustan y la incorporación de materias necesarias." En Sociología, por el contrario, la polémica conceptual se encuentra a la orden del día. Difícil es indicar qué es lo adecuado: "en Sociología los propósitos creo que nunca lo logramos y por eso nuestra necesidad de estar revisando constantemente el plan de estudios. Otro tipo de criterios es la necesidad de superarse en la labor docente, pero lo principal son las coyunturas, los cambios de la sociedad mexicana."

conformando y que imprimen un sentido en las acciones de los particulares de una determinada institución. Algunas opiniones de los estudiantes de segundo a séptimo año, acerca de las ciencias sociales, ilustra la situación:

"[...] las ciencias sociales no se utilizan mucho. Yo creo que se pueden utilizar en el campo, organizando (personas), pero no tanto en lo agronómico. Yo creo que no tienen mucho sentido pero son interesantes." (Estudiante de Preparatoria) (R.O.A.1)

" [...] desde el primer año se nos da una especie de introducción a lo que son las ciencias sociales. Empezamos con Filosofía, luego Lógica, Lógica Dialéctica y luego Economía, la de Sociología. Sí nos dan bien la materia; los profesores son excelentes, lo que pasa es que no les han dado un enfoque total con lo referente a la Agronomía, o sea que sí les entendemos y todo, sí sabemos lo que es realmente, pero no les encontramos mayor relación con la agronomía o cómo nosotros podemos utilizarlas y cuando salimos de la preparatoria pensamos que no tienen ningún sentido." (Estudiante de Industrias) (R.O.A.2)

"[...] al momento en que va uno a trabajar en empresas, en la docencia, pero de alguna otra forma siempre se van a utilizar, entonces es cuando ahí comprendemos que están y no totalmente separadas pero no se le ha dado una verdadera conjunción, o sea algo que nos lleve a resolver los problemas agronómicos [...]." (Estudiante de Fitotécnia) (R.O.A.5)

" Para mí que no sirven para nada. Son puro rollo y a veces los profes son muy estrictos con sus exámenes pero exageran porque no son materias muy importantes como Genética. Podemos ser muy buenos agrónomos aunque no sepamos sociología, pero no seremos buenos Fitotecnistas si no sabemos Genética." (Estudiante de Fitotécnia) (R.O.A.10)

"Sí me gustan pero tenemos que leer y luego hay mucho trabajo. Leer nos hace perder el tiempo que podemos emplear para otras materias." (Estudiante de Parasitología) (R.O.A.13)

"Sí son importantes pero en Prepa no nos enseñan cómo pueden relacionarse con la Agronomía." (Estudiante de Economía) (R.O.A.14)

" Cuando yo pasé a especialidad me inscribí a Sociología Rural, pero me cambié a Economía desde antes. Es que en sociología se lee mucho y me duermo, en cambio con los números no se duerme uno tan fácil." (Estudiante de Economía Agrícola) (R.O.A.16)

"Sociología es para los hueva, para los que reprueban matemáticas. Tengo un paisano que dice que ahí sí es la pura vida, porque se va a ir de semestre de campo a su casa y con viáticos." (Estudiante de Zootecnia) (R.O.A. 17)

"En Preparatoria se debe de dar de todo, pero sí deberían de dar de todos modos cosas que sí nos sirvan, bueno sí sirve la Economía y la Sociología pero nos dan mucha teoría y nada de cosas prácticas con la realidad. ¿Ve?. Aquí en industrias no vemos nada de sociales pero no creo que haga falta." (Estudiante de Industrias) (R.O.A.21)

Las opiniones son diversas, pero tienen acercamientos:

- a) El problema está en la poca relación que guardan las Ciencias Sociales con la Agronomía.
- b) Hay impugnación hacia las Ciencias Sociales, porque de antemano se piensa que son ajenas con el quehacer agronómico. Se apela a su importancia, pero se asume que éstas son prescindibles en el plano formativo.
- c) Las Ciencias Sociales no tienen futuro profesional comparadas con las carreras agronómicas.

5.5. Los académicos de ciencias sociales

El panorama de un modelo legítimo de docencia y de investigación en la UACH se muestra abigarrado porque se presentan variados estigmas. Agréguese a esto el peso que tiene en los estudiantes el lugar de origen de los académicos. No es lo mismo ser del bajío o del norte, que del D.F. o del sureste del país. Muchos volantes de grupos políticos obtienen la atención de los estudiantes a través del gentilicio: *Zacatecano lustre; Notable amigo michoacano; Guanajuatense de corazón; Sonorense prestigiado que ha sabido dirigir admirablemente al Departamento.* Es más aceptado por los estudiantes el maestro agrónomo chapinguero de origen rural, que el licenciado capitalino.

Se piensa que los académicos egresados de otra institución desconocen el campo porque nacieron o crecieron en la (alguna) ciudad, porque el objetivo final de los contenidos aprendidos en clase se encuentra en su aplicación en la parcela. Esta idea se relaciona con la creencia que los originarios del campo son más aptos para las actividades agropecuarias forestales, porque vivieron y crecieron en él. Por otro

lado, hay una estigma para el académico urbano, que además sus cursos son teóricos:

"No queremos maestros teóricos, ni mucho menos licenciados: Esos que se vayan para la UNAM. Queremos técnicos, maestros chapingueros de campo, no teóricos sino maestros más rupestres." (opinión de un estudiante en un foro sobre la enseñanza de la Agroecología) (R.O.A.24)

Los académicos de las Ciencias Sociales se encuentran con varias desventajas para su reconocimiento comparados con los de la línea técnica. Por un lado, la mayoría no son egresados de Chapingo, su origen es urbano, capitalinos particularmente. Cuando tienen su origen en provincia, con los años de residencia en la ciudad terminan como capitalinos. Pero además todos los profesores de Ciencias Sociales, de Disciplinas Humanísticas y de Sociología Rural son sindicalizados. A excepción de Sociología Rural, son académicos de Preparatoria, lo que los convierte en *maestros de segunda*. Cuando realizan alguna investigación, ésta, en bastantes casos, no responde con los cánones establecidos, porque no tienen la precisión de los técnicos, sino que *divagan demasiado y sólo él se entiende*. (Estudiante de Preparatoria) (R.O.A.6). Lo anterior ilustra la desventaja en que se encuentran para ser reconocidos por los estudiantes, incluso para los apoyos que proporciona la institución.

Las tradiciones son maniqueistas: o se es bueno o se es malo. O se es buen maestro y, por tanto, no sindicalizado; o se es sindicalizado y, por ende, mal maestro. O es una u otra cosa. En la realidad específica se puede ser mal docente (de acuerdo con el modelo de docencia que impera en la institución) y no estar sindicalizado, como también ser buen docente y ser sindicalizado. De igual forma: los docentes con mayor currículum no son sólo los chapingueros, ni los agrónomos, ni los de provincia, sino que pueden existir cantidad de variantes. La realidad empírica es mucho más compleja que un estigma, pero el estigma es más aceptado.

Las Ciencias Sociales y las Humanidades son estigmatizadas. El estigma diferencia sin captar especificidades, simplemente generaliza. No demuestra quiénes se integran a la media social y quiénes se separan, porque no busca el rigor ni la precisión. No obstante, algo de verdad debe tener, o mínimamente un punto de arranque. ¿Por qué apareció el estigma? ¿qué relación guarda con las prácticas académicas? ¿sólo existen como estigma sin ninguna relación con las acciones y actos específicos?. Estas interrogantes se intentarán responder en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO VI

LAS EXCLUSIONES DE SEGUNDO GRADO

En la actualidad tenemos un problema serio y me imagino que para ustedes también. Los muchachos en vez de terminar entusiasmados de haber llevado una materia social y de que ellos sientan que pueden enfrentarse a la realidad, lo que ocurre es que los vacunamos. Entonces el alumno ve una materia social como un requisito más, como algo que hay que pasar y no lo ve como fundamental en su formación.

(Funcionario de la UACH) (R.A.1)

Los Departamentos están preocupadísimos porque no tienen alumnos. De seguir esta tendencia, dentro de poco la UACH se convertirá en la Universidad Autónoma de Economía Agrícola, porque la mayoría de los alumnos se están yendo a esta carrera, junto con las clásicas: Fitotecnia y Zootecnia.

(Consejera Universitaria, adscrita al área de Ciencias Sociales) (R.A.2)

6.1. Una lectura posterior

Aprehender las historias que se gestan en una institución particular requiere de lecturas sucesivas. En una primera aparece lo más evidente de la problemática: grupos opositores, donde uno es el dominante y los otros los marginados; donde las tradiciones de un grupo son las legítimas y las otras se excluyen.

En este primer análisis se asume que el conflicto se presenta sólo en grupos opositores y que, en consecuencia, en lo interno de cada uno de éstos se mantiene la cohesión, la solidaridad y la hermandad, situación bastante obvia. No obstante, si se continúa hurgando en otros rincones y se emprende una lectura posterior, se encontrará que en el interior de los grupos también existe un ambiente de diferencias, rencillas y enfrentamientos. Se descubrirá con asombro que en estos espacios también surge el maniqueísmo como la legitimación, la exclusión de lo otro como la veneración de lo propio. En esta segunda lectura se mostrará que el conflicto no es sólo entre los grupos opositores, sino también en lo interno de cada grupo. Se descubrirá que la armonía está ausente porque el ser humano remotamente se encuentra en calma y tiene necesariamente que exteriorizarse a través del lenguaje y de toda su actividad práctica. El proceso de exteriorización afecta a los otros, a los cercanos, porque las relaciones humanas son relaciones de tensión con los otros. Esto, dirá Berger, es un principio antropocéntrico ineludible.

En el capítulo anterior se realizó una primer lectura de la institución en cuestión. En ella se destacó el estigma que existe hacia las Ciencias Sociales y a sus académicos por parte de aquellos con formación técnica y los de Ciencias Básicas, como por un sector importante de estudiantes. Sus causas descansan en el desprecio al *rollo*, a una forma de trabajo distinta tanto en el aula (prácticas

escolares diferentes de las dominantes) como en el cubículo (horarios y ritmo de trabajo diferentes), a las temáticas por investigar que en ocasiones se apartan del quehacer agronómico que impone la formación en la UACH y la demanda del mercado de trabajo profesional.

En esta segunda lectura, se observa que las Ciencias Sociales y sus académicos no son rechazados tajantemente, sino sólo cuando sus contenidos no son básicos para la explicación de los problemas sociales y especialmente para las prácticas agronómicas. No es casual que continuamente se pida que la Economía, la Sociología y hasta la Filosofía tengan aplicación con lo agronómico, con lo agrícola o, mínimamente con lo rural, apelando permanentemente a *la naturaleza de la Institución, a su carácter agronómico y de compromiso con los sectores rurales desprotegidos*. Es sintomático escuchar diariamente la demanda que estudiantes y un sector importante de profesores hacen de *la práctica, de la elaboración de propuestas que incidan en la problemática de los campesinos pobres* (Profesor de agroecología) (R.O.P.31); o de *instrumentar alternativas que ataquen la crisis agrícola y al problema del hambre en México y en todo el tercer mundo* (Profesor de Sociología Rural) (R.O.A.36); o la *necesidad de adecuar la currícula de las especialidades a las demandas del mercado de trabajo y de los cambios que a nivel internacional se viven en la última década del siglo XX.* (Profesor de Agroecología) (R.O.P.30)

En esta perspectiva es como debe entenderse el sentido que tienen las especialidades sociales de la UACH: Economía Agrícola y Sociología Rural. Economía Agrícola propuso en su última reestructuración curricular la creación de tres nuevas carreras. El Consejo Universitario aceptó las modificaciones curriculares pertinentes con la condición de que todas ellas tuvieran una orientación hacia lo agronómico: Licenciatura en Comercio Internacional de Productos Agropecuarios, Licenciatura en Economía Agrícola, Ingeniero Agrónomo en Economía Agrícola y Administración y Contabilidad de Empresas Agropecuarias. Habría que agregar que la reestructuración se emprendió porque el Departamento en cuestión tiene una

fortaleza de la que carece Sociología Rural, incluso otras especialidades, pero esto se discutirá adelante.

Cuando las Ciencias Sociales demuestran su aplicación y devienen en una tecnología apropiada para resolver problemas del campo y la producción agropecuaria, entonces éstas y sus académicos son aceptados y hasta reconocidos. Por el contrario, lo *especulativo* es lo que se rechaza porque se supone que se encuentra ajeno y distante con una situación específica y, en especial, con la llamada *práctica agronómica*. La Ciencia Social instrumentada, o la tecnología social es lo que se valora, porque se espera sólo su aplicación inmediata.

El estigma hacia las Ciencias Sociales y hacia los académicos de éstas tiene dos niveles de aplicación:

- a) En términos generales, se proyecta hacia todos los académicos de las Ciencias Sociales; a todos se les encajona simplemente por no ser agrónomos, o *técnicos*.
- b) En términos particulares, en el ámbito de los académicos de las ciencias sociales, se encuentra limitado hacia los *teóricos y especulativos* y no hacia los *prácticos y aplicativos*. Si se es científico social *práctico* entonces el estigma se desvanece.

6.2 . Particulares y singulares

Los académicos de Sociología Rural, Disciplinas Humanísticas y Ciencias Sociales comparten características comunes que los distancian de otros académicos de la institución. Esto los convierte en *particulares* pertenecientes a una institución determinada, en un periodo específico y con inquietudes e intencionalidades determinadas. No obstante, en su interior también aparecen diferencias que los dividen y hasta oponen, porque todo espacio común es compartido por singularidades. Incluso se pueden tener historias e intencionalidades similares, pero llegar a diferencias y antagonismos en el escenario social donde diariamente reproducen y proyectan su actividad profesional. En este escenario y en lo interno de

este grupo social (los académicos de las Ciencias Sociales de la UACH) aparecen exclusiones. Una primera exclusión es entre los académicos técnicos y los de Ciencias Sociales; una segunda entre los de Economía Agrícola con el resto de Ciencias Sociales. Una tercera es en lo interno de cada especialidad y área, espacio donde la confrontación aparece día con día. La primera exclusión se analizó en el capítulo anterior. Veamos ahora la segunda y la tercera.

6.2.1. Economía Agrícola y los otros

La orientación vocacional es una práctica educativa importante y en la última década cobrará más importancia.¹ La orientación como una práctica social ha existido desde tiempos remotos. En las sociedades premodernas aparecieron orientadores, pero éstos se encontraban legitimados por el carisma o por la tradición. El orientador moderno es un profesional de la educación y su legitimación descansa en las normas institucionales, en un contrato establecido entre las autoridades y el especialista, donde se le indica su hacer profesional. El orientador moderno es una persona que realiza una (o muchas) actividad (es) educativa (s) específica (diversas), mismas que desempeña independientemente de su formación escolar. Es de suponer que entre sus múltiples actividades, está la de incidir en los estudiantes para la elección de una carrera. Hay que agregar que también orientan los investigadores y los docentes, pero no lo hacen de manera sistemática, ni profesional sino más por la emotividad y la empatía; más por la seducción que deja huella en ciertos alumnos.

¹ Véase al respecto: Jesús Hernández Garibay, Héctor Magaña Vargas, Bernardo Muñoz Riverol y Juana Sánchez Avil, "De la agonía del consuelo a la globalización de la orientación educativa en México" en *Memorias del VII Encuentro Nacional de Orientación Educativa*, UAEMorelos, AMPO, 29-31 de julio de 1993. Es notorio cómo la Normal Superior del Estado de México creó una Maestría que lleva como título: Orientación Educativa y Asesoría Profesional. El orientador se convierte en un asesor de profesiones o, en sentido más preciso, de carreras. El asesor es quien asesora sobre la carrera indicada para la persona indicada, tal como Taylor el padre de la administración científica del trabajo le interesó colocar a la persona indicada en el puesto indicado.

Sin embargo, en uno y otro caso los efectos que tienen en los estudiantes no son los que hipotéticamente se esperan, sino que intervienen en el proceso varias situaciones, a saber :

a) Las relaciones entre docentes y estudiantes posibilitan la orientación de éstos hacia una determinada carrera, situación posible sólo por la circunstancia particular que envuelve a ambos. La circunstancia sólo tiene sentido por la historia social que propicia un accionar determinado de los particulares, mismos que tiene su propia historia personal. La circunstancia envuelve a la persona, pero ésta decide con base en su situación biográficamente determinada, por su acervo de conocimiento a mano y por su propósito a mano, conceptos manejados anteriormente.

b) El docente y el orientador influyen sólo en un pequeño número de estudiantes para que elijan una carrera (ya por seducción pedagógica, o ya por orientación tecnocrática).

c) Diversas imágenes y circunstancias posibilitan la elección de una carrera. Dentro de las imágenes destaca la búsqueda de algo *que tenga futuro*, entendiendo esto como la proyección o demanda en el mercado de trabajo. Actualmente, década de los noventa, las carreras y prácticas profesionales que se perfilan con *futuro* son las tecnológicas o instrumentales, por eso los jóvenes se inclinan más por una carrera de este tipo, que por una de ciencias exactas, sociales o humanidades.

Dentro de las circunstancias que orientan a un estudiante hacia una determinada carrera se encuentra:

i) La saturación de la matrícula en la carrera deseada y el traslado del estudiante hacia una especialidad afín, por ejemplo de Derecho a Pedagogía, o de Administración a Economía;

ii) la determinación personal, sobre todo por saturación de la misma o bien por ser ésta la única oportunidad para estudiar una carrera universitaria, ya por facilidad de ingreso o por el otorgamiento de beca, o cualquier situación similar;

iii) la influencia que ejercen terceros, como son los familiares, los amigos o ambos, en el perfil de las decisiones personales.

En todas las situaciones, las imágenes que imperan sobre una determinada carrera tienen un peso significativo. La elección de una carrera no es algo sencillo de determinar porque presenta un panorama complicado. Puede tratarse de la búsqueda de algo que se desea, o bien aceptar lo que se encuentra en circunstancias determinadas. Seguir uno u otro sendero es una decisión que cada persona toma, pero siempre en comunicación con los otros. Esto mismo aparece en la UACH.

La UACH es una institución singular. Su sistema de becas, sus comedores para todos los estudiantes, su infraestructura y su situación de Universidad democrática permite que ingresen estudiantes de distintos rincones del país. Si bien en los últimos años ha cambiado el lugar de procedencia y éste se concentra en los estados del centro de la República, la Universidad continúa proyectando su imagen de institución destinada para los hijos de los campesinos. Muchos de ellos, según pregunta formulada año con año y a distintos grupos de Preparatoria y Propedéutico, indicaron que estudiar en esta institución era la única posibilidad para hacerlo, pero las expectativas originales fueron otras. *Con el paso del tiempo uno se comienza a familiarizar con la agronomía, incluso le encuentra el sentido.* (Estudiante de Preparatoria) (R.O.A.29)

Cuando el estudiante egresa de la Preparatoria Agrícola o del Propedéutico se le presenta el conflicto de elegir una de las especialidades de la UACH. ¿Cuáles son los móviles que impulsan a los estudiantes para seleccionar su especialidad? Las opiniones son variadas. Para algunos, la elección se realizó desde el primer año que llegaron a la UACH. Para otros, su elección se fue realizando a la par con los cambios del mercado profesional. No faltan quienes lo hicieron por comodidad académica: facilidades para viajar y poca carga académica (lo académico se asocia con horas clase) que domina en una especialidad. Sin embargo, algo que no se expresa sino que se capta a través de comentarios al margen, son las imágenes

que influyen para que el estudiante se decida por una determinada especialidad. No es casual que, por ejemplo, los estudiantes tomen la decisión comparando la especialidad seleccionada con otra, independientemente que éstas tengan o no afinidad:

"Mi opción era entrar a Zootecnia o a Sociología. Me decidí por Sociología porque hay menos carga académica, aunque se tiene que leer mucho." (Estudiante de Sociología) (R.O.A.18)

"Yo estaba entre Maquinaria y Economía, pero al final me convencí por Economía, porque me interesan los problemas sociales. Sociología no, porque ahí se van los alumnos flojos. Un colega dice que de Sociología sólo lo sacarían muerto, pero en maquinaria es más difícil mantenerse." (Estudiante de Economía) (R.O.A.12)

Cuando yo llegué el primer semestre a Agroecología, nos pintaron unas cosas muy bonitas: Que íbamos a viajar, que seríamos buenos técnicos y nada de eso se ha visto hasta ahora. Lo cierto es que los de Zootecnia se burlan de nosotros y dicen que vamos a trabajar con productores indígenas. Y eso no nos gusta a nosotros. (Estudiante de Agroecología) (R.O.A.30)

En la UACH, la fortaleza de un Departamento se mide por el número de alumnos inscritos en él. Los 700 alumnos en promedio que anualmente egresan de la Preparatoria son la materia prima para éstos. Atraerlos es la consigna. Fitotecnia a la vanguardia. Le continúan Economía Agrícola y Zootecnia. Las más débiles: Suelos, Sociología Rural y Agroecología. Las jornadas profesiográficas se realizan semestralmente. Su objetivo formal: que los estudiantes de Preparatoria y de Propedéutico tengan el panorama de las diversas especialidades de la Agronomía, para que puedan decidir *objetivamente* por la de su agrado. Su propósito real: que cada departamento no pierda el *respeto académico*, (determinado por el número de alumnos inscritos). Por eso las jornadas profesiográficas se preparan para superar a las de otras especialidades. En ellas se involucran autoridades, personal académico y estudiantes de cada Departamento, para hacerlas impactantes hacia los estudiantes que egresan de Preparatoria y Propedéutico. Competir para tener mayor matrícula, porque ésta garantiza la fortaleza y la materia de trabajo.

La lucha se agudiza año con año, de suerte que algunos Departamentos han propuesto la creación de nuevas y atractivas carreras. Se piensa en los contenidos,

pero especialmente en la imagen que debe brindar el departamento y sus especialidades, a través de la campaña de convencimiento: trípticos llamativos donde se sintetiza el perfil; exposición de la práctica profesional y de las bondades de cada especialidad; presentación de las características académicas, administrativas y materiales (edificios, tecnología y laboratorios) que posee la especialidad y el Departamento donde ésta se inscribe, actividad que realizan una autoridad del Departamento, junto con una autoridad ² académica y algunos estudiantes voluntarios, auxiliados todos con diapositivas y acetatos impactantes. Lo novedoso: a) reparto domiciliario de un material de fina presentación a cada estudiante de tercero de Preparatoria y segundo semestre de Propedéutico, donde se explica las características de la Especialidad y del Departamento en cuestión. *Son métodos de mercadotecnia, pero todo se vale, porque lo que importa es tener alumnos.* (Académico del Departamento de Suelos) (R.O.P. 39)

b) Impartir materias optativas para los estudiantes de Preparatoria y Propedéutico con la finalidad de orientar la elección de los estudiantes. *Una buena materia permite atraer a los estudiantes, por eso mandamos a un maestro muy bueno a la Prepa.* (Profesora adscrita a una nueva especialidad) (R.O.P. 32)

Uno de los Departamentos que ha tenido mayor crecimiento poblacional y de inestructura es Economía Agrícola. Curiosamente, sus académicos son de los pocos de las Ciencias Sociales de la UACH que no son estigmatizados. Varias condiciones posibilitan esto: sus instalaciones en remodelación permanente, su estructura curricular bastante especializada, su infraestructura escolar sofisticada, como indicios de un departamento moderno, un departamento que impacta a los estudiantes de las distintas especialidades, fundamentalmente a los de Preparatoria.

² Autoridad académica es un término muy usado en las instancias de la UACH. Por ello se entiende a la persona que tiene méritos académicos en su campo y goza, por lo mismo, del respeto de sus compañeros, al margen de su postura académica y política específica.

Economía Agrícola es un Departamento modelo para los que piensan que calidad académica es modernización y eficiencia terminal. La fortaleza y excelencia de una especialidad en la UACH se mide por el número de estudiantes que ingresan y por la infraestructura que posee. Por eso Economía Agrícola es un Departamento estrella, al haber logrado :

"[...] atraer a un número cada vez mayor de estudiantes. En gran medida se debe a su director que ha proyectado una buena visión del Departamento, alfombrando los salones, colocando ventiladores y haciendo del edificio un lugar agradable, un lugar que da gusto estar ahí." (Académico de Preparatoria) (R.O.P.40)

El nuevo director de Economía ha hecho un trabajo importante. Creó una red que le permite al departamento manejar información de primera y actualizada sobre la producción agropecuaria forestal. Las instalaciones de la red son elegantes. Pides información y esta te aparece en una pantalla gigante y al instante. Eso te habla de una autoridad que tiene visión y proyecta a su Departamento. (Funcionario de un Departamento de la UACH) (R.O.P.15)

Dentro de las imágenes institucionales, una que destaca es la consideración de que todos los de Ciencias Sociales son *rolleros* menos los académicos y estudiantes de Economía Agrícola. La proyección modernizadora de sus instalaciones y lo práctico de su pensamiento hacen de Economía un Departamento seductor, un departamento que atrapa la atención de los estudiantes de Preparatoria y Propedéutico de la Universidad.

Lo *práctico*³ de su pensamiento se ilustra con un componente importante de la formación: las tesis de licenciatura. La revisión de algunos títulos de éstas ilustra la situación: *Producción y Comercialización de Romerito (Suaeda Diffusa Wats) en San Andrés Mixquic, Tlahuac, D.F., Estimación de la Demanda de Productos Básicos (Maíz, Frijol y Arroz), mediante un Modelo de Regresión Múltiple, Pronóstico de Precios y Condiciones del Mercado de la Manzana (mallus Poriela Mill). El caso de Canatlán, Durango, Mercado de la Guayaba de Caños de*

³ Empleamos el término *práctico* para ilustrar la inmediatez en que caen diversas actividades escolares en la UACH. Para algunos la palabra pragmatismo tiene mayor sentido para ilustrar esto. Sin embargo, el pragmatismo tiene un sustento filosófico, pero con el correr del tiempo se ha convertido en un término peyorativo, que se emplea para rechazar muchas prácticas escolares. Para evitar esto utilizamos el término *práctico*.

Juchipila: Problemas y Alternativas, Análisis Económico de la Función de Oferta del Sorgo en Guanajuato (1970 - 1990), y la lista continúa. Los títulos, el sustento teórico, el formato de desarrollo, la amplitud del trabajo demuestran que se trata de tesis muy precisas, incluso escuetas donde el pasante sigue un machote y lo cambia según el caso: maíz por papa, pollos por cerdos, guayaba por mamey, etcétera. Las estadísticas están a la orden del día, porque se supone que la investigación consiste en obtener datos, pero poco se cuestiona la interpretación teórica de éstos.

Por ejemplo, en la revisión de tres tesis cuyos exámenes se presentaron en el año de 1993, se encontró que su extensión variaba. Una de ellas titulada *Pronóstico de precios en papa alpha a través del método de descomposición (T.1)*, consta de 54 páginas. La tesis *Comercialización del Tomate Rojo (Lycopersicon Esculetum Mill) en la zona productora del estado de Morelos y Sureste del Estado de México (T.2)*, tiene una extensión de 80 páginas. Los anexos se incluyen desde la página número 62. La tesis *Rentabilidad Financiera y Producción del Brócoli (Brassica Oleracea Var Italica L.) para los meses de Invierno de 1991 en el Municipio de Villagrán, Guanajuato (T.3)*, consta de 104 páginas además de los anexos, tesis extensa de acuerdo con las tres tesis antes señaladas. Los formatos son muy parecidos. Todas se basan en el método científico, con variantes pero siguen un mismo procedimiento. Las dos primeras tesis incluyen en la introducción el planteamiento del problema. El capítulo II corresponde al marco teórico. Ya en el capítulo III y los siguientes la temática cambia, pero se encuentran constantes: la localización de la zona del producto de estudio, el suelo, el clima, la composición química y los antecedentes. Los capítulos de las tres tesis se abordan por aspectos o estancos: técnico, botánico y económico, sin relación entre sí, porque se les supone variables de un proceso productivo y mercantil. En las tres tesis, el planteamiento del problema se entiende como el proceso de enunciar los problemas económicos específicos, esto es, como un

problema económico y empírico, y no como un problema del conocimiento de la economía, menos aún de la teoría económica:

"El fin de este estudio será pronosticar los precios a corto plazo para el productor; para esto será necesario conocer los precios pasados y presentes para un periodo determinado en papa, para así obtener el modelo de producción por descomposición estacional." (T.1)

"En el área productora de tomate seleccionado, existen problemas de comercialización del producto. Los canales de comercialización son complejos, lo que hace que el productor enfrente serias fluctuaciones de precio y que casi siempre estén sujetos a los precios impuestos por los intermediarios." (T.2)

[...] ante la apertura comercial con los EUA y Canada se espera que haya un incremento en la demanda tanto de legumbres y hortalizas frescas, como preparadas y/o en conserva. Sin embargo, dada esta creciente importancia de las hortalizas y el brócoli en específico, no se corresponde el beneficio que al productor le corresponde por lo que es necesario realizar una evaluación financiera que nos muestre su rentabilidad, además de determinar los principales factores de la producción que influyen en los rendimientos del cultivo del brócoli. (T.3)

Los tres trabajos enfatizan en fórmulas derivadas del modelo que se pretende probar, así como del procedimiento que seguirán, al que le llaman metodología.⁴ Las fórmulas, los cuadros, las gráficas se presentan a lo largo del trabajo. Las tres tesis terminan con el apartado "Conclusiones y Recomendaciones", donde se analiza la relación de los costos con la producción, la debilidad y alcance del modelo adoptado y las sugerencias para mejorar la producción y comercialización del producto. La bibliografía consultada da cuenta del sentido de la formación del economista agrícola: 16 documentos para la investigación sobre la papa; 20 para la del tomate y 17 para la del brócoli. Las variaciones son en el tipo de producto y en el modelo estadístico por aplicar. Las

⁴ Llama la atención la amplia difusión que ha tenido la palabra metodología y su empleo: procedimiento. Caracterizar la metodología implica una discusión amplia que escapa a las posibilidades de este modesto trabajo. Se empleará esta palabra de acuerdo al sentido que le otorgan los tesisistas: procedimiento. Una crítica a esta caracterización de la "metodología" es la realizada por Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboderon, Jean Claude Passeron, en *El oficio de sociólogo*. Se sugiere especialmente la segunda parte: "La construcción del objeto". pp. 51-83.

constantes: la cuantificación, la aplicación de un modelo, la elaboración de conclusiones con alternativas .

La disciplina Económica se ha convertido en una tecnología. Esto en sí no es un problema académico, pero lo es cuando no se reconocen otras tradiciones académicas, otros enfoques y perspectivas metodológicas (en el sentido de métodos de investigación y no de procedimientos) para la investigación económica. La tecnología económica es el conocimiento legítimo, porque la tecnología se asume como si fuera la ciencia económica misma.

Sociología Rural, por su parte, es un Departamento numéricamente pequeño comparado con Economía Agrícola. Por ejemplo, Sociología tuvo una demanda de 16, 18 y 20 alumnos en las tres últimas generaciones, mientras que Economía de 120. Mientras que Sociología es estigmatizada, Economía es sobrevalorada. Dos departamentos con historias distintas. Pero la calidad académica, con lo polémico que tiene el término, es lo que menos aparece en la ponderación de uno e invalidación del otro, porque son otros los criterios de legitimación.

6.2.2. Exclusiones en lo interno

Los académicos de las Ciencias Sociales podrán acordar con respecto a la teoría que debe normar en su ámbito de trabajo, pero eso no garantiza la armonía y la cohesión de todos o la mayoría de sus integrantes, en su ámbito académico. Por el contrario, un campo problemático como son las Ciencias Sociales difícilmente se encuentra estables, sino que el desacuerdo y la polémica son su parte constitutiva. Se podrá partir de supuestos y situaciones asumidas comúnmente, porque éstas conforman las imágenes imperantes en los pequeños ámbitos académicos, por ejemplo, aceptar la revolución socialista o el movimiento estudiantil del 68, incluso asumir que se participó en éste. No obstante, la polémica aparece al plantear situaciones específicas, como son la instrumentación de esa revolución, o la

trascendencia del movimiento estudiantil del 68 en la sociedad mexicana actual. La lista de problemáticas específicas puede ampliarse y en todas se encontrará la polémica, la lucha por tratar de controlar la opinión generalizada, muchas veces caracterizada como la *correcta* y remóticamente se podrá llegar al consenso.

Las teorías no existen en sí mismas sino que dependen del sentido y la interpretación que los particulares hacen de ella. La interpretación tampoco puede ser pura, sino que todo intérprete emprende esta actividad como particular entero, como persona con valores, intencionalidades y con una situación biográficamente determinada. Quien lee a un autor clásico lo hace desde sus valoraciones personales, o de acuerdo con la guía de un intérprete. En ambos casos se acerca con presuposiciones. La lectura de Marx, como un teórico importante, fue el ejemplo más representativo de esto.

Todo texto se presenta a un público que lo consumirá desde perspectivas distintas. Entre el texto y el público hay un intérprete, mismo que enfatiza y rechaza planteamientos y conceptos. Los intérpretes de los textos van formando escuelas, porque integran a seguidores que difundirán la lectura del guía o intérprete. El texto ahí está, pero no existe como tal sino que depende de la lectura que cada intérprete realiza. Pero sólo las interpretaciones que trascienden son las que hacen escuela, las que crean una corriente de pensamiento, porque sus integrantes las hacen suyas, las in-corporan.

Un autor como Marx es interpretado de distintas maneras. Para algunos, sus textos de juventud son los más importantes, mientras que para otros lo son los de madurez. Algunos encuentran rupturas epistemológicas en los textos posteriores a 1850, mientras que otros destacan la esencia de la genericidad plasmada en los escritos de 1844. Otros más enfatizan en sus textos políticos, o en los borradores donde plasma el papel de las sociedades despóticas y su desarrollo social. Los intérpretes derivan de cada texto, o de cada frase el significado de la teoría, así

como el sujeto de la revolución: el proletariado, el obrero industrial, el campesinado, el sujeto conformado por distintos sectores sociales, etcétera.

Se podrá aceptar la importancia formativa de *El capital*, pero la interpretación que de él se hace es totalmente distinta dependiendo de las posiciones o escuelas que se acercan a él, así como del toque singular del académico que lo difunde. El académico representa a alguna interpretación, independientemente que él indique abiertamente que es *objetivo*, y que su interés es *exclusivamente científico*.

Se debe enfatizar una segunda cuestión: la teoría social, así como la Sociología se encuentran atravesadas por la interpretación y por la posición política que asume el académico. A partir de ahí se pondera e invalida, se califica y hasta estigmatiza a autores y teorías, porque se tiene como móvil la utilidad de éstas. Una primera exclusión son los autores y posiciones no marxistas, encajonadas en el título de positivistas. Una segunda son los textos propios de la postura política o académica que se adopte. Una tercera es la profundidad con que se estudia la teoría, tanto por el tipo de textos (fuentes de los autores o intérpretes de intérpretes) como por la minuciosidad de la lectura (leer pocas páginas detenidamente, o leer un tomo de *El capital* por semestre, o leer manuales de marxismo).

6.2.2.1. Los marxismos y los marxistas

Lo que dominó en el ambiente académico nacional, y en la UACH en particular, fue la adopción del marxismo como la teoría que debería de guiar la formación y la investigación social. El argumento: es la única teoría científica que permite explicar a la sociedad en sus contradicciones y su movimiento. Las otras teorías son consideradas más ideología que ciencia, más apología que crítica, más descripción que análisis.

Adoptar al marxismo como teoría de análisis, propició que éste sirviera como guía para la acción política y hasta para la acción diaria. Transformar la sociedad se convirtió en posibilidad sólo con esta teoría. Las teorías que no compartieron este principio fueron rechazadas. Este principio de la teoría marxista como teoría guía para la orientación de los contenidos curriculares y las investigaciones de los académicos, incluso como medida o modelo para los exámenes de oposición, se convirtió en el carril que todos (o la mayoría) tuvieron que transitar, porque fue (y es) un principio sagrado. Ejemplifiquemos con las respuestas a la pregunta ¿cuáles son las corrientes sociológicas que conoces?, como parte de las entrevistas realizadas en el año de 1994 a distintos académicos de la UACH, todos egresados de la carrera de Sociología:

La Sociología es una ciencia con distintos enfoques. Yo no diría que sólo el positivismo es científico, ni que sólo el materialismo histórico. Es una ciencia de lo social que tiene distintos enfoques. Los fundamentales son el materialismo histórico y el estructural funcionalismo, con todas sus variantes de autores. Yo no sé si se le pueda llamar enfoque a lo de la vida cotidiana, por ejemplo a Giddens y todos esos autores. Aunque estos para mí son autores y los dos enfoques son los que mencioné. (Profesora de la Preparatoria Agrícola) (E.P.1.pp 4-5)

Yo sé que existen dos: el marxismo y el funcionalismo o estructuralismo norteamericano. El marxismo es una teoría científica, que te explica los acontecimientos sociales y la otra corriente no lo hace, pues su alcance es menor. Se que actualmente han surgido nuevas corrientes sociales pero les hace falta desarrollarse. (Académica de la UACH) (P.A. 2)

En términos de formación recibida fue un determinado tipo de marxismo, sí un marxismo economicista, naturalista, determinista o positivista. En términos de formación también el positivismo. Ya en términos de formación extraescolar, toda la corriente o teoría crítica. En términos de paradigma es hacia la que más me he inclinado. Todo el planteamiento teórico que se desprende de la escuela de Frankfurt, corriente que retoma el planteamiento de la enajenación en Marx. [...] De referencia se conocen otras corrientes. Por ejemplo la fenomenología y su derivación en la etnometodología, la hermenéutica, pero sólo de pasadita, eso porque actualmente cobran importancia. El mismo Weber, por ejemplo, no lo conozco a detalle, a fondo. (Académico de Preparatoria) (E.P.3. pp. 6-7)

Yo sigo sosteniendo que la Sociología no es una ciencia, por lo menos entendida como una ciencia natural y con sus métodos. Pienso más bien que es una disciplina de conocimiento. Disciplina la entiendo como esa búsqueda con sentido que no requiere de un método o de un procedimiento logístico, sino que es la contestación de preguntas. Sobre de esto hay distintos enfoques. No existen paradigmas únicos ni homogenizantes. Cada quien maneja un estilo de investigación. El enfoque más típico es el marxismo, que fue lo primero que conocí a través de Poulantzas y Althusser. Posteriormente con el

trabajo de Gouldner conocí otras teorías como el positivismo de Comte, y no me gusta llamarlo estructural funcionalista porque no lo fue, lo mismo que Durkheim. Estoy en contra de decir que Weber fue funcionalista. Al decir es funcionalista lo desechamos y vamos a otra corriente que se asemeje más al marxismo. (Académico de Preparatoria) (E.P.2. p.5)

En las opiniones expresadas destaca la caracterización de sólo dos posturas para el estudio de lo social: marxismo o materialismo histórico y positivismo, *estructuralismo norteamericano* o estructural funcionalismo, si acaso se menciona que han aparecido posturas nuevas como la fenomenología (postura que, además, no es tan nueva). Esto indica que dos personas reconocen que la situación de la Sociología es problemática, mientras que, en los otros, o no se conocen o se les subsume dentro del positivismo. Cuando opinan sobre el estatuto de la Sociología se presenta la diversidad de opiniones, pues llegan a considerarla como una ciencia, como una teoría científica, como una teoría o bien como una disciplina. Cada apreciación tiene un sentido teórico desde el que se habla. Subyace la idea de que sólo el marxismo es científico y si la Sociología es marxismo, entonces ésta es una ciencia. Hablar de disciplina científica o de disciplina simplemente, propicia una postura más modesta, porque se le reconoce conformada por distintos enfoques y no es sólo como la ciencia de la Sociología. Pero en todos los casos, la referencia principal fue asociar y reconocer al marxismo como una teoría social importante, ya para asimilarla o ya para criticarla. Se sabe de la existencia del positivismo, misma que ha cumplido la función de *fuerza del mal* o *teoría enemiga*, así como de otras como la fenomenología y etnometodología. Estas últimas, para que tenga sentido la dicotomía ciencia - ideología, o verdad - apología, se les integra como parte del positivismo. A todas estas corrientes supuestamente positivistas no se les concede el nivel académico y científico del marxismo.

La mayoría de los académicos de las Ciencias Sociales de la UACH, han compartido la enseñanza e investigación basados en alguna postura marxista.

Todos se han asumido, en algún momento de su historia académica, como marxistas. Lo paradójico: cada persona, y por ende cada postura, no aceptaron que los otros fueran también consecuentes. Múltiples imágenes y acciones expresaron esta actitud. Lo mismo en las asambleas sindicales, en los encuentros de área, en las discusiones sobre la orientación del plan de estudios de S. R., en la presentación de proyectos de investigación, hasta en el aula.

Ser marxista se convirtió en sinónimo de crítico y de comprometido. No faltaron imágenes que postularon la legitimación de la militancia en una organización política de izquierda. Para algunos entre más clandestina, mayor apego se tenía hacia Marx. Activismo, compromiso, militancia, clandestinaje se mezclaban para calificar e invalidar, para venerar o rechazar, para legitimar o estigmatizar. Actualmente la cosa ha cambiado, pero muchas imágenes y esquemas teóricos perduran, porque la veneración al marxismo (o alguno de los múltiples marxismos) en la década de los noventa continúa. Decir esto, nos lleva a discutir la llamada crisis del marxismo. ¿Cómo se presenta el panorama?. Tratemos de responder.

6.2.2.2. *¿Crisis del marxismo?*

En el capítulo primero de este trabajo se hizo alusión al olvido del estudio de la vida cotidiana por parte de los sociólogos mexicanos. Se agregó que esto obedece a los enfoques teóricos que han prevalecido en la investigación, así como en la enseñanza de la Sociología. Lo común: considerar que la Sociología, como cualquier otra disciplina que estudia lo social, está conformada por dos corrientes opositoras: marxismo y positivismo. Esta herencia es muy firme porque domina las acciones de los profesionales de la enseñanza e investigación, incluso de los estudiantes de la Sociología y de otras Ciencias Sociales. Es fácil que diversas prácticas de estos

académicos se orienten con base en esta dicotomía, especialmente en la selección de temáticas de textos, de autores y de problemáticas de investigación. Todo autor novedoso o poco conocido en los ámbitos escolares mexicanos es rápidamente clasificado dentro de una u otra postura. Esta situación, que para algunos podría pensarse obsoleta, tiene vigencia en la década de los noventa en la UACH. No es remoto encontrar que se siga caracterizando a Kolakowski, a Weber y a Berger como positivistas, porque *no citan a Marx*, o porque *no ven la lucha de clases*. Esto requiere matizar un supuesto que nos sirvió de apoyo en el primer capítulo de este trabajo: la crisis en los enfoques de las Ciencias Sociales, crisis que no se niega pero que difícilmente aparece como forma generalizada en la institución en cuestión. La situación es más complicada: existe la crisis junto con su contraparte: reafirmación hacia el enfoque aceptado durante muchos años. La causa es simple. Este enfoque se asimiló durante la formación estudiantil, o política, o ambas, no es casual que la formación política domine a la académica, o que mínimamente se imbriquen. Esta imbricación política - académica forma un bloque difícil de demoler, porque se encuentra colocado en los cimientos del pensamiento. Una crisis sería una demolición de la teoría de adscripción y la búsqueda de otras teorías, así como el cambio de temáticas de investigación y hasta el cambio de las prácticas escolares. Una crisis significaría cuestionar la existencia misma, impugnar un universo significativo y la simbología que él encierra. Adscribirse a una teoría, especialmente cuando ésta se convierte en guía para la acción diaria, porque atañe a lo académico, a lo político y a lo privado, no es fácilmente desechada y cambiada por otra. En el caso del sociólogo y de otros estudiosos de lo social, lo académico, lo político y lo privado se mezclaron, cimentando los componentes de la formación.

6.2.2.3. La lucha por un mundo mejor

La particularidad de muchos académicos de las Ciencias Sociales en la UACH descansa en la adopción del enfoque de interpretación social que les ha servido como guía para el trabajo académico y para la actividad política. La ponderación de uno y otro fue, en algunos casos, en ese mismo orden, pero en otros el inverso. Se era más político o más académico. El marxismo, en alguna de sus versiones, se asumió como la teoría que permitía al individuo cumplir una misión en su vida, un sentido de reivindicación de las causas de los explotados.

Ninguna teoría es estática, sino que tiene sus propias contradicciones y sus seguidores particulares. Adoptar el marxismo no era simplemente adoptar la generalidad de éste, sino una postura específica y una posición política determinada. Existe una distancia enorme entre un leninista y un maoista, así como en lo interno de cada uno de éstos grupos. La encarnación del socialismo para unos fue la URSS, mientras que para otros China. Incluso se podía estar de acuerdo con estas imágenes, incluso con la postura política específica (leninista o trostkysta) pero no con la postura partidaria singular, de manera que se formaron dos bloques opuestos: la izquierda reformista y la revolucionaria.

Es este el sentido de quienes se adscribieron a un enfoque teórico y a una postura política específica, sentido que se enseñaba a los alumnos, que servía de guía para las investigaciones e incluso encauzaba el proyecto de vida de los particulares:

"Uno no puede estar al margen de los grandes acontecimientos sociales. Uno debe pensar siempre en los otros, en los desprotegidos, aquellos que carecen de todo y todo lo dejan en las fábricas y los campos." (Egresado de Sociología en el año de 1980, actualmente académico de la UACH) (R.O.A.17)

Las entrevistas realizadas a académicos de las Ciencias Sociales de la UACH indicaron el sentido que para ellos tuvo haber seleccionado a la Sociología como

carrera. Por un lado, nuestros entrevistados - a excepción de uno- estudiaron durante la década de los setenta, lo que indica un contexto específico. La Sociología, la Economía, la Filosofía, la Antropología o la Pedagogía representaron una opción para estudiar algo que respondiera con sus expectativas políticas y personales, independientemente de los beneficios económicos que esto pudiese tener. Había una actitud ética en esta elección porque se buscaba una carrera que fuera el proyecto vital, y no sólo el medio y fin para vivir de ella. Sin pretender generalizar, esta decisión no fue fácil, porque los lazos familiares y de otros asociados implicaron, en su momento, un desgarramiento personal y un desprendimiento con los otros. Pero se presenta al final una afirmación de la persona hacia lo que ésta decide y participa así en la construcción de su proyecto de vida.

Diversas cuestiones posibilitaron la elección de la carrera, mismas que oscilaron entre lo afectivo y la política, hasta la ponderación de la misión, sin faltar el error:

Estudie Sociología porque creía que era la forma en que podría seguir ayudando a la gente pobre. Yo era muy católica y participaba en grupos de ayuda. Con la Sociología y en particular con el marxismo, yo pensaba que tendría más elementos para ayudar mejor a los pobres. Y sí me los dió, pero ya no era a los pobres en general sino a los obreros. (Egresada de Sociología en el año de 1973) (P.A.1. p.1).

Pienso que junto con la influencia que ejerció esa muchacha en mi vida, también esta la inquietud que yo manifestaba en ese momento. Por ejemplo, yo manifesté desde esa época una preocupación por los demás, asumir los problemas de los demás como míos. Yo tenía en ese momento que asumir los problemas de mi familia como propios. Cuando descubro la Sociología, la conozco desde una perspectiva, digamos asistencialista. Entonces no es derivado de una preocupación teórica, sino de ayudar a los otros. Para mi el principal problema de México era el de la educación, entonces a partir de resolverlo se podían resolver los problemas que vive el país. Siempre bajo la perspectiva de que el sociólogo tiene que ayudar y tiene que resolver los problemas de los otros. (Sociólogo egresado en 1978) (E.P.3.p.3)

Me decidí por Sociología porque esa era la moda. Hacer la revolución y ser activista es lo que importaba. Todos pensábamos que la revolución estaba cercana y Sociología era la carrera que yo pensaba que me ayudaría a lograrlo. Yo tenía la idea de que marxismo era igual a Sociología y como en Sociología enseñaban marxismo, decidí estudiarlo. Incluso eso me marcó en mi vida posterior, pues fui activista durante mucho tiempo, tanto como estudiante como ya como trabajador académico. Actualmente ya no estudió nada sobre Sociología, sobre todo después de que terminé la maestría de Sociología Rural. Ahora me

dedicó a investigar sobre problemas culturales, que ya no es Sociología pero que sí tiene relación con ella, porque todo se relaciona. (Socióloga egresada en 1980) (E.P.1, p.2)

Bueno, yo estude Sociología porque a mí me interesaban los problemas sociales, pero en especial, los problemas que tienen que ver con la gente pobre. Mi idea desde muy pequeña fue la de ayudar a la gente desprotegida y yo, cuando entré a la carrera, veía que a través de ella se podría hacer algo por ellos. (Socióloga egresada en 1982) (P.A.2, p.1)

La elección de una carrera no es una tarea sencilla, sino complicada. Distintos son los móviles y circunstancias que intervienen. La constante, en los casos antes anotados, es la necesidad de luchar por los otros, por los necesitados. Estos entrevistados, a excepción de uno más joven cuyas respuestas posteriormente se analizarán, decidieron estudiar Sociología por considerar que eso les posibilitaba cumplir esa misión. En las respuestas se mezcla lo afectivo (una novia me motivó), lo religioso (yo fui católica), lo moral (ayudar a la gente pobre), hasta la influencia del momento (estudí Sociología porque esa era la moda). Son varias las causas que enmarcan la circunstancia particular, los móviles que le impulsan a estudiar una carrera de corte social. Pocos reconocen la importancia de lo teórico, o lo meramente académico, sino ante todo la importancia política de la carrera como posibilidad para realizar la misión establecida. Agréguese a esto la esquematización y el reduccionismo que en muchas ocasiones dominó en los contenidos curriculares de la enseñanza de la Sociología a través de sólo dos posturas caracterizadas como opositoras, ("la que busca el cambio y la que busca el orden social"), así como la adscripción fácil a una de ellas: el marxismo. Esto a su vez nos permite indicar que la llamada crisis de enfoques en las Ciencias Sociales es difícil que se haya generalizado, porque ello significaría la crisis de una teoría social y de una creencia, componentes del esquema conceptual de los científicos sociales. Toda creencia tiene un arraigo en los esquemas de pensamiento de las personas, y no es fácil eliminarlas.

6.2.2.4. Los teóricos y los prácticos

Según Alexander, la teoría es una abstracción de los hechos. La teoría es una separación de especificidades y pretende la generalización. Su cometido consiste en elevarse por encima del dato (empíria, hechos), pero sin descuidar a éstos. La teoría se hace con datos, pero nunca se reduce a éstos. Marx en *El capital* tiene como referente a la sociedad productora de mercancías, pero nunca se dedicó a retratarla, porque pocas industrias podían funcionar bajo el sistema fabril ideal manejado por él en su obra. Piénsese simplemente en el valor de las mercancías, o la renta diferencial de la tierra, categorías que cobran sentido en la sociedad industrial, pero que empíricamente no se pueden demostrar porque la demostración ideal de Marx partió de abundantes supuestos simplificadores, supuestos que le permitieron construir las categorías necesarias para comprender el movimiento de la sociedad capitalista. Lo mismo puede decirse de la propuesta metodológica de los tipos ideales de Max Weber.

El tipo ideal surge de la realidad empírica pero nunca se reduce a esto. Para construirlo es menester la abstracción de los componentes que le interesan destacar al estudioso, de manera que el tipo ideal se presenta en una pureza ideal, situación difícil y remota de encontrar en una situación social empírica. Por ejemplo, las formas de legitimación tradicional, carismática y legal se presentan combinadas, pero con fines de análisis se estudia a cada una de ellas por separado. En su exposición sobre estos tipos ideales, Weber elimina todos aquellos elementos de la realidad social que perturban el análisis de aquello que se está estudiando. Las formas de legitimación, como cualquier otro acontecimiento social, se presentan como situaciones ideales, porque han sido extraídas de su ambiente empírico.

Ambos casos ilustran que la realidad no sólo se copia lo más fielmente posible, sino que ésta se interpreta. Para ello es necesario la orientación que proporciona la

(s) teoría (s), porque es la lámpara que permite iluminar una oscura cueva donde se encuentran múltiples sorpresas. Indican además que la teoría no sólo se aplica, ni se deducen sus enunciados generales a los más específicos, sino que el proceso de construcción es distinto. La teoría requiere de datos pero es más que datos, porque la teoría es un punto de vista conceptual o teórico que pretende captar el movimiento social más amplio.

La construcción teórica es una tarea científica que sólo algunas personalidades (individualidades, según la expresión de A. Heller) la realizan. Requiere de dedicación, de trabajo arduo, de búsqueda y de reflexión. La producción teórica tiene como referencia al dato, pero lo rebasa, porque su principal referente son otras teorías y a sus teóricos representativos. La empiria es un pretexto para dar elementos o un sustento a la teoría, pero no es lo definitivo, porque lo principal de un teórico es el propio punto de vista que se va definiendo al polemizar con otros teóricos, ya predecesores o ya contemporáneos. Los teóricos dialogan, plantean interrogantes, niegan, rechazan, refutan, contrastan a los supuestos básicos de otras teorías. Empezar esta tarea implica asumir la actividad intelectual como una actividad vital. Significa asumir la actividad teórica como una práctica profesional, una práctica intelectual y una práctica teórica. La teoría y la práctica no están distanciadas ni separadas, si acaso se trata de prácticas con distintos niveles.

Otros intelectuales preferirán reflexionar lo que las autoridades, los autores, han elaborado. Conocer sus planteamientos, sus conceptos, el momento en que escribieron, los móviles específicos que los impulsaron, requiere de un trabajo complicado. Al igual que lo anterior, no cualquiera emprende esta tarea, porque no cualquiera interpreta. Por lo mismo, interpretar es otro tipo de práctica.

Están aquellos cuya actividad consiste en conocer los planteamientos de las autoridades y sus intérpretes, para analizarlos y confrontarlos con la situación coyuntural o estructural específica. Este investigador es el académico que trata de

comprender o explicar alguna problemática concreta (que no necesariamente empírica), apoyándose con diversas o alguna teoría. No se trata simplemente de deducir planteamientos generales a situaciones empíricas, sino que su uso guía todo camino con obstáculos constantes y sorprendidos.

También está el caso del docente que estudia a las corrientes pedagógicas y a los pedagogos respectivos para contar con más elementos para emprender su actividad. La teoría le guía, pero no es definitiva para que el docente sea *mejor*, porque su finalidad es proporcionarle un espectro de análisis más amplio, sin que tenga la obligación de aplicarlos (el famoso *llevarlos a la práctica*).

Con lo anterior se ilustra que la práctica no se reduce al simple hacer inmediato, ni es la aplicación mecánica de la teoría a los campos específicos, sino que la práctica es un hacer sobre diversas situaciones académicas. Por práctica académica debe entenderse a la construcción de una teoría, a la reflexión de las teorías, a la realización de investigación empírica con el auxilio de las teorías existentes hasta la reflexión sobre el que-hacer docente. Cada actividad académica tiene una práctica específica. La academia no existe sin práctica. La teoría no se separa de la práctica, porque no hay mejor práctica que teorizar sobre la práctica.

No obstante, en los recintos universitarios y escolares ha aparecido una idea sobre la teoría y la práctica que se ha consagrado y actualmente aparece como un mecanismo de evaluación de lo legítimo. A la teoría y a la práctica se les excluye porque se les considera actividades distintas y también distantes. Al separarlas se les adjudica un lugar de despliegue específico: el aula, el gabinete, la biblioteca, el laboratorio, el campo experimental o la comunidad. También se les considera actividades secuenciadas: primero una y luego la otra, porque cada una tiene su espacio de despliegue, por ejemplo, si se va al campo, se dice, es para estar en contacto con la realidad y para hacer práctica. Si se está en el gabinete es una actividad teórica. Mediante esta caracterización se les pondera. Para algunos la

teoría tiene mayor importancia formativa. Para otros la *práctica*. En consecuencia, la teoría se reduce a la revisión de libros, revistas especializadas sobre un tema o la revisión de tesis. Se supone además que ésta es la actividad intelectual.

La práctica, por el contrario, consiste en la aplicación de la teoría, especialmente de los conceptos leídos, asimilados o revisados. Independientemente de la complejidad de éstos, se asume que todo concepto, para que tenga validez, se tiene que confrontar con la *realidad* (empírica). La *realidad* se entiende como lo palpable porque aparece a los sentidos y es fácilmente aprehendida por el investigador con las herramientas pertinentes. Se dice que se hace práctica cuando se aplica la *teoría*, cuando se va y se ve a los hechos, mismos que se supone, hablan por sí mismos. Experimentar o aplicar un cuestionario o una cédula de entrevista se le considera *práctica*, la actividad des - ligada de la *teoría*. No es casual que a la *realidad* se le asocie con lo *concreto* y a éstas actividades como la única posibilidad de ir más allá de lo generado hasta el momento. Se piensa que la *realidad inmediata* es la garantía de verdad, pero nunca se interroga sobre los supuestos teóricos de que se parte para acercarse a ella.

Desde esta posición, la teoría y la práctica son reducidas a una forma inmediata e instrumental, incluso a su utilidad. Si la *teoría* se demuestra con la *práctica*, o si aquella se demuestra con los *hechos*, entonces se le acepta. De otra forma se le llama despectivamente *elucubración*, *especulación*, o *metafísica*. Esta postura instrumental sobre la *teoría* y la *práctica* es muy socorrida en las ciencias naturales, pero especialmente en las áreas tecnológicas. Ahí poco se discute sobre otras posibilidades de comprensión de los objetivos de investigación, porque se parte de que así son las cosas. A los investigadores se les llega a clasificar en *teóricos* o *en prácticos*, lo que demuestra que la dicotomía teoría - práctica se construye diariamente.

En las Ciencias Sociales, ámbito que podría alejarse de esta caracterización, por el contrario, en los últimos años cobra importancia hasta convertirse en la forma legítima. Ser *prácticos* se vuelve necesidad apremiante. Pesa tanto la dicotomía y la simplificación de la teoría y la práctica que es fácil que se les adjudique el calificativo de *teóricos* a quienes leen un poco más que los demás y que leen lecturas poco difundidas en esa comunidad académica. En la UACH es muy clara esta caracterización de *teórico*, pero el costo que tiene que pagar quien así es calificado es el rechazo y hasta la antipatía de sus compañeros. La *teoría* se le acepta sólo en lo necesario y sólo lo conocido y legitimado en el lugar. Los argumentos son variados:

"La teoría no sirve en sí misma, sino sólo como guía para la acción (política)." (Académico de Sociología) (E.I.C.1. p.3)

"No basta con darles a los alumnos teorías novedosas, sino ver su aplicación en la realidad. Por eso es más conveniente ir al campo." (Académico de Sociología Rural) (Archivo de la comisión de evaluación del programa de carrera docente)

" No tiene caso leer y leer, si cuando vamos a las comuniddes campesinas vemos la miseria y la explotación, lo que nos lleva a comprometernos con quienes lo necesitan." (Estudiante de Sociología Rural) (R.O.A.31)

" [...] participen activamente con respecto al llamado que ha hecho el subcomandante Marcos, porque los cambios no van a salir del aula sino que hay que ir a la práctica, ir a la realidad que está allá afuera." (Académico de Ciencias Sociales) (R.O.P.35)

"[...] el profe de investigación nos dijo que toda investigación necesita de escuestas, si no no vale la pena, que no es investigación." (Estudiantes de Sociología Rural) (R.O.A.15)

"Si les das capacitación a los maestros y si llegan a conocer de Pedagogía, es fácil que se eleve el nivel académico de la UACH." (Académico de Disciplinas Humanísticas) Archivo de la comisión de evaluación del programa de carrera docente)

"La materia crédito agrícola es la que debe de guiar el plan de estudios de Sociología, porque los egresados aquí presentes están trabajando en esto." (Egresado de Sociología Rural) (R.O.A.11)

"La optativa que voy a ofrecer se llama evaluación de proyectos. Los alumnos ya están hasta el gorro de teoría, lo que quieren es algo práctico, algo que les de de comer cuando egresen." (Académico de Agroecología) (R.O.P.33)

"Compañeros, dejen de discutir sobre filosofía en estos momentos en que se acercan cambios políticos y democráticos después del 21 de agosto. Los zapatistas en lucha y ustedes hablando de Heidegger." (Académico de Ciencias Sociales) (R.O.P.37)

La idea que domina en los académicos de las Ciencias Sociales y como efecto en los estudiantes, es que la teoría y la práctica son cosas separadas. Se pondera a la *práctica* en la investigación, en las comunidades rurales, en la actividad política o en la docencia. Bajo esta idea instrumental de la práctica se valora a los *prácticos* y se rechaza a los que salen de la regla. Los *teóricos* son aceptados sólo si contribuyen con aportes que indiquen la coyuntura política del momento, o si demuestran su participación *activa* en la política.

Salir a las comunidades rurales a realizar servicio, difusión de la cultura o investigación, hablar de la situación política del momento, pero especialmente de manera agresiva en una reunión de área, o en un mítin de protesta contra el rector o contra la política de becas por productividad académica, o en una huelga de académicos, son actitudes que legitiman a la persona *comprometida y democrática* y, consecuentemente, a una persona *práctica*. No es casual que éstos se asuman como *activistas* y con una misión de orientadores y activadores de los otros.

La dicotomía teoría-práctica no se reduce a un enfoque teórico, positivista para el caso, sino que teorías diversas retoman éstos principios. Aparecen aquellos que comulgan con posturas positivistas, como los hay de corte marxista. Algunos son de formación técnica mientras que otros de la social. Unos son activistas políticos y otros meramente dedicados a su actividad académica, pero todos valoran a la práctica. Las imágenes específicas pueden cambiar pero la actitud y su ponderación hacia la práctica es similar. Lo común: reducir la práctica a su sentido instrumental. Esto puede ser la confrontación de los planteamientos teóricos con un referente empírico (*pienso que se les debe de enseñar cómo verificar la teoría con la realidad*), o realizar actividades que tengan aplicación en un mercado profesional (*debemos darles las herramientas necesarias para que los estudiantes se defiendan en el mercado de trabajo*), o diseñar instrumentos que permitan recopilar información *objetiva* (*hay que enseñarles a hacer entrevistas y levantar encuestas*), o sensibilizar a los estudiantes

mediante el trabajo de campo (*ningún sociólogo puede estar al margen de los problemas de miseria que vive el campo mexicano, por eso es necesario salir de las aulas a la realidad*).

6.2.2.5. *Los consecuentes y los inconsecuentes*

Una última exclusión entre los académicos de las Ciencias Sociales de la UACH es con respecto a la llamada *consecuencia*. Ser *consecuente* es una palabra que aparece frecuentemente en los escenarios de los académicos de las Ciencias Sociales, pero *consecuente* con los principios que un determinado grupo o sector social han considerado legítimos durante un periodo determinado. En el caso de los académicos de las Ciencias Sociales lo fue la idea de la revolución, así como del compromiso con los explotados. Independientemente de la institución de procedencia. La persona que ingresó como académico al área de Ciencias Sociales, a Disciplinas Humanísticas o a Sociología Rural debió ser consecuente, esto es comprometida con las luchas sociales; democrática en sus posturas y conocedor del marxismo. Se pide que la persona sea *consecuente* entre lo que dice y lo que hace. Si se lucha contra la injusticia social, si se asume una actitud crítica ante cualquier problema político del país y si se cuestionan las propuestas administrativas de las autoridades universitarias, se está dentro del modelo consagrado por la comunidad. A esta persona se le llama activista, crítica o democrática. La *inconsecuencia* aparece cuando:

a) La persona crítica, activista o democrática, se convierte en funcionario, situación viable y común debido a la estructura democrática de la institución, así como las múltiples alianzas entre los grupos académicos. Los enemigos pueden ser los principales aliados en un periodo posterior, y a la inversa. Es común encontrar que representantes sindicales se transformen en funcionarios de elevado rango, todo en

un mismo año. Cuando esto acontece, es fácil que la persona *crítica* sea cuestionada, pero lo es plenamente cuando su actuación como autoridad (y esto puede ser en el mismo sindicato de académicos), es en contra de los principios consagrados. La *inconsecuencia* es una traición que ningún grupo perdona, salvo que el grupo se oriente hacia lo mismo y decida cambiar de camino.

Consecuentes e inconsecuentes se enfrentan constantemente. En ocasiones son los miembros de un mismo grupo hacia aquel que rompió las normas antes veneradas. En otros son los distintos grupos contra uno que pactó, negoció o actuó de manera indebida. Quienes son *inconsecuentes* durante un periodo rectoril o de dirección de Departamento, pueden ser los posteriores impugnadores, esto es, los *consecuentes*. Esto significa que dependiendo del lugar donde se sitúan los grupos, o los individuos, es la actitud que asumen y las exclusiones a que se hacen merecedores.

b) La persona *crítica* decide participar para obtener una beca por productividad académica. Esta política de estímulos ha modificado las prácticas académicas, porque es imposible que el académico rechace un ingreso monetario extra. Sólo que no todos los académicos tienen acceso a él, ni todos están dispuestos a ser evaluados. Para comprender los móviles que impulsan a los académicos a aceptar el programa de productividad, es menester emprender un rodeo y captar así su sentido. Esta problemática, como veremos, rebasa los límites *consecuente - inconsecuente* porque se encuentra inmersa en una problemática más amplia, problemática que responde a una política económica que atrapa a la voluntad personal.

La vida cotidiana se encuentra atravesada por la historia. Los grandes colapsos provocan alteraciones en la vida de millones de personas. Lo conocido y familiar deja el paso a lo nuevo y desconocido. Lo estructural- económico como las coyunturas políticas influyen en la vida cotidiana, aunque nunca la subordinan plenamente. La particularidad así se construye, porque la voluntad plena no existe.

Cada quien construye su mundo pero limitado por barreras histórico sociales específicas, o circunstancias particulares.

La década de los noventa ha alterado a la sociedad mexicana. Modernizarse se ha convertido en un principio encabezado por el Estado, pero, paradójicamente también por sectores sociales opuestos con este proyecto, como es el caso de los académicos de las Ciencias Sociales. Modernizarse o morir, tal es la consigna. Los cambios económicos y políticos actuales también traen consigo cambios culturales, cambios en las estructuras de pensamiento y cambios en las expectativas de los particulares que viven la última década del siglo XX, periodo donde cobra relevancia la idea de dejar lo *tradicional* para ser modernos. ¿Qué significa ser modernos? ¿cuáles son las imágenes que se difunden sobre los ciudadanos modernos?

El Estado Mexicano, especialmente a través de sus últimos gobiernos, ha pretendido modernizar todos los ámbitos de la vida pública. Probablemente el espacio más difícil de lograrlo ha sido el del hogar, pero también es imposible aceptar eso porque ahí la modernización no ha llegado por parte del gobierno mexicano sino vía la tecnología doméstica y la industria del tiempo libre. La administración tecnocrática, los cambios tecnológicos y la uniformidad de los gustos los lleva de la mano la modernización.

En las instituciones de Educación Superior la modernización llegó. Se habla de modernizaciones curriculares, de la adopción de nuevos métodos de enseñanza y de nuevas tecnologías como retroproyector y computadoras. Pero una medida que ha impactado a la vida universitaria son los programas de estímulos al trabajo académico. El premio: incentivo económico por productividad, mediante la cuantificación de las actividades realizadas durante un periodo de tiempo. La modernización universitaria ha llegado por el carril de la productividad.

Toda sociedad requiere producir para existir. Pero la productividad es una idea de la sociedad industrial, mediante la prolongación de la jornada de trabajo, de

hacer más en el mismo tiempo, como hacer más con lo mismo. Con las formas de administración tecnocráticas se ha logrado que los trabajadores se involucren por cuenta propia en los procesos de intensificación del trabajo, a diferencia de las formas de organización burocrática donde se veía como imposición. La administración tecnocrática es también impositiva, pero lo hace veladamente, y lo maneja como un incentivo para que el actor participe y lo vea como un regalo.

El trabajo académico ha entrado en este pasillo. Ahora interesa hacer más con lo mismo, pero debe demostrarse. Si las actividades tienen premio se tiene entonces que pedir comprobante de las actividades. Si la asesoría de tesis se evalúa, ahora se asesoran varias tesis a la vez. Si la asistencia a Congresos tiene puntaje, pues se asiste a ellos. La lista de actividades académicas se extienden. De ninguna manera se puede generalizar y caracterizar en este casillero a todos los académicos, empero sí se puede decir que muchos sólo buscan producir por producir, inflar la información, registrar la misma actividad académica en varios rubros.

Esto ha modificado las formas de trabajo de los académicos de todas las disciplinas y también en los de las Ciencias Sociales. La crisis del marxismo guarda relación con los cambios políticos acaecidos en la década de los ochenta, como también con los premios a la productividad docente, pero se presenta una situación paralela: comenzar a hacer rentable la profesión académica siguiendo con el mismo enfoque teórico. O lo que es lo mismo, hacer rentable al marxismo. Estos cambios han acarreado conflictos en los académicos de las Ciencias Sociales. Entrar o no a las nuevas reglas del juego ha provocado polémicas y enojos, especialmente en aquellos que se han asumido como consecuentes. Quien no ingresa, argumentará que lo hace por dignidad. Quien ingresa, lo hace por una necesidad económica, o porque se trata de recursos que corresponden a los académicos y que es necesario hacer uso de ellos.

Los puntos de análisis de lo conveniente o no de los programas de estímulos, se presentan confusos y abigarrados. Lo mismo se critica a las formas de evaluación del trabajo académico sea cual sea, culpando a la política neoliberal que busca desestabilizar a las universidades públicas, incluso la destrucción de los sindicatos universitarios *democráticos*, hasta considerar que el problema no es de evaluación sino del instrumento y de quien lo diseña. Por ejemplo, si el sindicato legislara o participara en ésta conjuntamente con funcionarios universitarios, la cosa cambiaría. Cuando la balanza se inclina por esto, el problema se centra en la instancia que aplica el instrumento y en el instrumento de evaluación y no en la evaluación en sí.

Incluso llega a gestarse rechazo hacia los académicos seleccionados por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Los argumentos son precisos: a) Son inconsecuentes; b) Las cosas que trabajan y que les han servido para el puntaje no tienen la calidad de la que realizan los otros; c) No tienen la trayectoria política de otros (salvo excepciones, se dirá), por lo que les permiten participar.

"A mí me daría pena participar en el SNI y presentar esos trabajos. Lo que más cuenta son las corcholatas. Incluso les sirve también para las evaluaciones en la Universidad, porque evalúan lo mismo." (Académica de Ciencias Sociales) (R.A.6)

"Me rechazaron del SNI por lo mismo que no aceptaron a Gilly: por cuestiones políticas." (Académico de Ciencias Sociales)(R.A.7)

"Yo no participo en eso porque no tengo muchos papeles. Yo nunca me preocupé por pedirlos, sino que lo hace uno por gusto. Prefiero seguir en la línea correcta: luchar porque a todos les den lo mismo. Estoy en contra de la creación de élites académicas." (Académico de Ciencias Sociales) (R.A.8)

Los actores construyen ciertos *principios* que sirven como garantía para medir la *consecuencia* de la persona en un determinado escenario social. No es casual que generalmente se espere que una persona o un grupo cumplan un deber ser, mismo que se convierte en misión, porque se construye según principios y expectativas validadas por un grupo social. Cumplir o no con la misión indica la *consecuencia* de la persona:

"A X se le puede criticar lo que quieras, pero nunca su consecuencia política, porque esa es intachable." (Académico de Ciencias Sociales)(R.A. 9)

"[...] lo que insisto es en decir que no hay consecuencia. No debemos entrar en el juego de las autoridades. Por eso lo mejor es rechazar los pilones, decirles que no nos interesan. Queremos aumento de salario para todos los académicos y después que nos den los pilones. Quien no esté de acuerdo conmigo es un inconsecuente." (Académico de Ciencias Sociales) (R.A.10)

Múltiples problemas se han suscitado con respecto a esto. Ellos van desde cuestiones de participación sindical, de rencillas personales, de estigmatización hacia los *inconsecuentes*, hasta cuantificación de los trabajos académicos (número de páginas de una publicación, número de ponencias y de tesis asesoradas, todo al margen de los comentarios sobre la obra, porque la supuesta calidad la proporciona el número de citas de cada trabajo). Los programas de becas han provocado cambios importantes en el quehacer académico de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, cuando se estimula al trabajo de investigación, la mayoría de los académicos registran sus investigaciones; cuando se estimula la docencia y especialmente se establecen montos dependiendo del número de grupos, muchos académicos deciden *sobrecargarse*:

"No me importa sobrecargarme, pero yo quiero dos grupos en este semestre. Ser consejera equivale a un grupo, así que tendré tres grupos y alcanzo beca de tres salarios mínimos." (Académico de Ciencias Sociales) R.A.11)

"X sabía que se premiaría a quien llevará más grupos académicos. Sin decirle nada a sus compañeros, llegó y pidió cinco grupos. Todos sabemos que en la sección de Filosofía la carga son dos grupos por semestre." (Académico de Ciencias Sociales) (R.A.12)

"El programa de becas para ese año (94) está bien, pero no me gustó la actitud de quienes lo postularon. Como sabían que se calificaría según el número de grupos, por eso me extrañó que pidieran carga completa (tres grupos), si en otras ocasiones pedían descarga total porque salían del área como funcionarios. Actuaron con ventaja, por eso no les daremos carga completa, sino sólo los grupos que sobren." (Académico de Ciencias Sociales) (R.A.13)

"En el área había cuatro maestros por recontractación para sustituir a los que han salido por permiso para estudios de posgrado, o por comisiones para rectoría. Después de la convocatoria para las becas, todos pidieron grupo, hasta los que están de servicio y ahora se va a recontractar a dos, a lo mucho. Fíjate cómo la gente se mueve por interés económico y no por interés académico." (Académico de Ciencias Sociales) (R.A.14)

El programa modernizador ha contribuido con la modernización del trabajo académico. Ahora cualquier académico lo mismo investiga que hace docencia, difusión de la cultura y hasta servicio. Lo mismo se preparan conferencias que se asesoran seis o más tesis, que se escriben dos libros y más de cinco artículos por año. La productividad se impone porque es la actual forma legítima de evaluación del trabajo académico. Los *consecuentes* se han convertido en un sector minoritario y en pronta extinción, porque lo actual es avanzar por el sendero de la productividad y la modernización.

Nos resta captar la problemática en los ambientes de los académicos: las reuniones de área, el trabajo en el aula y algunos eventos extraordinarios. En estos espacios y en la actuación particular es donde se presenta la persona con la careta adecuada para cada momento, pero nunca podrá desprenderse de su subjetividad. Diversos actores pueden presentar el mismo personaje de una obra de teatro, pero nunca será el mismo personaje porque el actor introduce su subjetividad y su historia en el personaje. Lo mismo ocurre con el docente que imparte su clase de Sociología o Economía, o el conferenciante que expone fría o emotivamente un tema, como el investigador que presenta sus avances de investigación. Tratemos de comprender esta problemática en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO VII

EL ACTOR EN SU ESCENARIO

Se invita a la comunidad (de S.R.) a participar decididamente y unirse en este esfuerzo prioritario, con la convicción de que los resultados que se obtengan beneficiarán a los profesionales egresados y por ende a la sociedad rural mexicana.

Documento básico para revisar el plan de estudios y elaborar el programa de desarrollo académico de Sociología Rural
(Mimeo, 1993)

Hay un tipo de docente que plantea y asume que su materia, disciplina y especialidad es la más importante de Sociología Rural, y que aquel que no pase por ahí está descartado. Los alumnos quedan atiborrados de lecturas y éstos no tienen tiempo, además la necesidad de entender éstas lecturas. Una alumna me platicó en la mañana que en tres meses leyeron los tres tomos de *El capital*. Hace falta tiempo para entenderlo.

Académico de Sociología Rural (Archivo de la comisión de evaluación del trabajo docente)

7.1 *El mundo particular como escenario*

Todo planteamiento sobre lo social es digno de desconfianza, porque en él se mezclan las posiciones teóricas con las políticas. Es por ello difícil de hablar de un académico de Ciencias Sociales, Humanidades y de Sociología Rural, sino más bien se trata de particulares que conviven en el espacio escolar.

El espacio del académico es su mundo particular porque en él construye su vida en la escuela. En ese mundo de comunicación cotidiana se va formando como un académico con una intencionalidad determinada. En ese mundo valora algunas actividades e invalida algunas otras; acepta acríticamente algunas prácticas y rechaza otras más. En ese mundo se forma y se expone como una persona entera, como un particular de carne y hueso. Ese mundo es para el académico lo que para el actor es el escenario: el lugar donde se expone ante los otros. En ese espacio, pocas cosas pasan sin dejar huella porque el mundo particular es un mundo compartido con los otros, con los asociados. No se trata sólo del mundo de los amigos, sino además el de los peores enemigos. Tratemos entonces de interpretar el escenario y la actuación, tanto en lo expresado en su palabra a través de una entrevista, como en las palabras y actos manifestados en escena.

7.2 *La modernización curricular*

En los primeros capítulos de este trabajo se indicó que una de las ideas dominantes en la UACH es la ponderación de lo instrumental. Esto ha propiciado que los académicos de las Ciencias Sociales estén en desventaja comparados con los de las líneas básicas y, en especial, con los de las agronómicas. No obstante, algo imposible de soslayar es que la idea de ser *prácticos* se ha extendido a otros ambientes académicos, como es el de las Ciencias Sociales y Humanidades. Esta situación no responde sólo al capricho de los

académicos sino que tiene como sustento los cambios económicos, políticos y administrativos de los últimos años, resumido en la famosa política neoliberal y la caída de las *utopías*.

La década de los noventa es de modernizaciones curriculares. Los nuevos tiempos propician que los cambios estructurales se aceleren y con ello los cambios en las prácticas profesionales. El pretexto: actualizarse y ser eficientes ante la modernización del aparato productivo y administrativo; o ante el impacto del Tratado de Libre Comercio y la globalización económica o la guerra en Chiapas. La demanda: renovar la academia para *no perecer*. Por eso se renueva en un doble sentido:

a) Por las prácticas académicas que en años anteriores desempeñaba el académico. Ahora se realiza lo más rentable por su puntaje.

b) Por las reestructuraciones curriculares. Actualmente, más que nunca se pide que se modifiquen los planes de estudio para que sus egresados se muestren competitivos en el mercado de trabajo profesional.

Ambos fenómenos han sido impulsados además por los programas de estímulo al trabajo académico y por los criterios de excelencia, según se señaló en el capítulo anterior. Difícil es encontrar actualmente (década de los noventa) una institución escolar donde no se piense en la modernización curricular. Esta situación es muy clara en la UACH. Renovarse, actualizarse, estar acordes con el mercado de trabajo, ser productivos, elevar el nivel académico, capacitarse como académicos, son algunos de los múltiples términos que diariamente expresan los docentes de la institución, al margen de su posición académica o política.

La modernización curricular¹ enfatiza el cambio de contenidos porque supone que el conocimiento social avanza y que es menester estar acordes con los cambios actuales. A la modernización le interesa lo novedoso, más que lo clásico, porque supone que la teoría

¹ Es distinto hablar de modernización curricular que de reestructuración curricular. La primera enfatiza en el cambio de contenidos y la formación acorde con los requerimientos del mercado de trabajo. La segunda toma en cuenta esto, pero le interesa cuestionar la orientación teórica y epistemológica de los contenidos. Conoce los requerimientos del mercado de trabajo, pero considera también el desarrollo de la disciplina, actividad académica que es más amplia.

social es una tecnología que evoluciona y que la nueva tecnología es superior que la anterior. Prioriza en lo que demanda el mercado de trabajo profesional; estudia las prácticas profesionales a través del seguimiento de egresados; subraya los contenidos relacionados con el mercado de trabajo. Le interesa capacitar a la persona en lo que la coyuntura laboral demanda.

La modernización curricular llegó a la UACH y a todos sus departamentos. Si el exterior cambia, se piensa, entonces hay que cambiar los contenidos programáticos y todo el plan de estudios. Economía Agrícola se actualiza permanentemente,² pero lo mismo ocurre con todas las demás instancias de la UACH, incluyendo a las de Ciencias Sociales y Humanidades.

Según el nivel escolar es el problema, por ejemplo, de acuerdo con las entrevistas de la Comisión de evaluación del programa de carrera docente:

Permanentemente hay una insatisfacción por los planes de estudio. ¿Cuáles son las razones de este fenómeno? Hay una idea de los profesores de estarse actualizando, pero lo fundamental que yo percibo es la de estar adaptándose constantemente a situaciones del exterior. La situación del campo, la crisis del sector agropecuario, coyunturalmente el auge o no de los movimientos campesinos. El tono político siempre está presente y es por los que siempre se busca cambiar. En estos cambios se ven matices siempre coyunturales. (Académico de S.R.) (Archivo de la comisión de evaluación del programa de carrera docente).

Tenemos, en el área de Disciplinas humanísticas, ligas con otras áreas. Por ejemplo con Ciencias Sociales, Agronomía y Lenguas Extranjeras. Esta última tiene mucha relación con Redacción y Literatura, Historia, con Derecho Agrario, con Economía, con Sociología, con Agricultura Regional y otras materias de Agronomía. Hemos intentado, por medio de la Red del Bachillerato, ponernos al día sobre lo que se ve en otros programas y hemos logrado encontrar algunas similitudes y empalmes con otras áreas. Ahí en la red del bachillerato hemos tratado de componer nuestros programas para que los empalmes no sucedan. (Académica de disciplinas humanísticas) (Archivo de la comisión de evaluación del programa de carrera docente)

Lo que nos ha normado para la reestructuración de los programas de nuestras materias es a través de red nacional de bachillerato. En ella se pretende actualizar los programas. Otro criterio es la defensa de la materia de trabajo y eso se logra, como hemos visto en otras escuelas, actualizándonos, poniéndonos al corriente. (Académico del área de disciplinas humanísticas) (Archivo de la comisión de evaluación del programa de carrera docente)

² No interesa en este trabajo indagar la situación específica que acontece en Economía Agrícola, sino sólo partir de lo que se sabe de este departamento a través de sus estudiantes y profesores entrevistados, así como de la idea que otros actores se hacen de esta instancia. Hay que señalar que en abril de 1995 hubo problemas al interior del departamento, porque, según algunos estudiantes, se imparten las mismas materias y contenidos para licenciaturas distintas.

Sociología Rural (S.R., en adelante), como muchos departamentos de la UACH, se encuentra en modernización. S. R. también se guía por lo que ocurre en el exterior bajo la modalidad de *mercado de trabajo profesional, seguimiento de egresados, situación económica y política actual*, entre otras. Los cambios políticos y económicos se sobrevaloran y sirven como pretexto para emprender un cambio curricular.

Por ejemplo, el actual plan de estudios que se propone modificar, ofrece las siguientes materias por área: Sociología y Desarrollo Rural 3; Filosofía, Ciencia y Sociedad 3; Medio Ambiente y Sociedad 4; Historia, Agricultura y Sociedad 6; Investigación 4; Instrumentales y de apoyo 7; trabajos de campo 8.³

Las áreas de Filosofía, Ciencia y Sociedad, así como Sociología y Desarrollo Rural, que son las proporcionan mayor contenido teórico para el Sociólogo, suman en conjunto 6 materias. Las áreas instrumentales y trabajo de campo ascienden a 15 materias. Las áreas restantes que llegan a tener un carácter intermedio suman 14 materias. No hay duda que el área instrumental y el trabajo de campo se encuentran por encima. En el actual plan de estudios:

No se define de manera explícita el perfil profesional al que responde, de manera que es difícil caracterizar las habilidades y destrezas del egresado [...] no se describen de manera clara la práctica profesional ni las necesidades sociales que lo justifican provocando sesgo y confusión de contenidos en las materias del plan de estudios y la prevalencia de las prácticas dominantes (prácticas generalizadas), en detrimento de las prácticas emergentes que son las que guardan generalmente mayor sentido social. La definición precisa de la práctica profesional del egresado permite identificar con claridad los contenidos de los cursos del plan de estudios.⁴

Sin negar que la idea de ser *prácticos* domina en la mayoría de las instituciones de educación superior y en la mayoría de los campos del conocimiento, en el caso de S. R. esta idea arranca a la par del surgimiento de la especialidad. Los fundadores del Departamento nunca pensaron crear una carrera de Sociología general con posibilidad de especializarse en la problemática rural, sino que su demanda fue muy precisa: Sociología Rural (antes de este nombre se propuso Divulgación Rural). Se deseaba que este Depar-

³ "Reflexiones y Diagnóstico Preliminar del Plan de Estudios del Departamento de Sociología Rural." Subdirección Académica, UACH, México, Noviembre de 1993.

⁴ *ibidem*

tamento, y su nueva especialidad, llenara el vacío que quedaba en las demás especialidades agronómicas, a excepción de Economía Agrícola, vacío que se expresaba en la falta de contenidos y de una orientación de tipo social. Veían que era importante que el agrónomo contara con elementos de Antropología, Sociología y Economía para poder emprender mejor su quehacer agronómico, más no crear una especialidad que fuera netamente social. No obstante, la planta docente que ingresó para cubrir ese hueco fue, en su mayoría, de formación en las disciplinas sociales, con especialidad en lo rural. Según palabras de uno de los impulsores:

Cuando se genera el primer plan de estudios, es porque notamos una deficiencia en la formación social de los agrónomos. La pretensión consistía en formar a un agrónomo con perspectivas de entender la cuestión social del campo. El primer plan de estudios tuvo la posibilidad de apoyarse en varios departamentos, con una fuerte carga en áreas como Antropología, Sociología, Comunicación. Posteriormente, yo creo, prevalecieron cuestiones políticas más que académicas. Entonces surgió un conflicto sobre la orientación: formar sociólogos o formar agrónomos con conocimiento en Ciencias Sociales. Eso ocurrió en el 76, momento que la Universidad vivía un conflicto. Posteriormente, yo creo que se ha ubicado más a nivel de los profesores que han participado más en las comisiones del plan de estudios. Hubo momentos en que prevaleció una cuestión organizativa, otros el trabajo de campo, o de la investigación más filosófica, teórica, general. (Fundador de la especialidad de S.R.) (E.I.C.1)

Originalmente se planteó que la nueva especialidad en S.R. fuera el complemento de lo que adolecía el agrónomo. Posteriormente se integraron nuevos contenidos, derivados de la polémica que se estableció entre la planta docente: contenidos teóricos o contenidos instrumentales. La planta docente se dividió con las mismas categorías, situación que continúa hasta la fecha: los *teóricos* contra *prácticos*, o los *ingenieros* contra los *licenciados*.

No son dos grupos consolidados, sino simplemente dos concepciones distintas. A lo interno de cada una de ellas también llegan a presentarse pugnas y hasta enfrentamientos. Sin embargo es una caracterización que sirve para indicar las exclusiones de segundo grado que se presentan en este departamento. Por tal situación, la opinión de un informante mucho depende del flanco específico en que se localice. Si es del lado técnico, opinará que lo más importante es el trabajo de campo, la importancia de las herramientas fundamentales referidas con la práctica agronómica. Su contraparte: los académicos que

proponen impartir más cursos de contenido teórico. Veamos algunas opiniones de ambos enfoques:

Debemos entender que S.R. tiene un pecado de origen. Si esta carrera hubiera nacido en la IBERO o la UAM hubiera tenido otro rumbo, otra forma. Desgraciadamente S.R. se origina en Chapingo, se forma en Chapingo. Se formó con Chapingueros y con aportaciones de gente que viene de Antropología y que al cabo del tiempo se encuentran con ese dilema o ese asunto problemático: hacia dónde orientar eso que nace en Chapingo, en medio de una fuerte determinación biológica, técnica. (Académico de S.R., en una conferencia sobre el futuro de la Sociología, en octubre de 1993)

El otro extremo es quienes pensamos que lo teórico debe llevar una contratación o verificación empírica, de la práctica. Si no todo sí la mayor parte del conocimiento. Así, creemos, el estudiante va a aprender cosas mejor que estar sólo en la discusión y el análisis. Pero serían éstos los extremos, mismos que han estado a lo largo de la historia del Departamento. (Académico de S.R.) (E.I.C1.p.3)

Estamos permeados por la situación externa. No queremos hacer un plan de estudios que responda a un mercado de trabajo en principio, pero tenemos que considerar que los problemas del desempleo de los profesionales de la agronomía, nos plantea que tenemos que atender un poco el aspecto externo, sin dejar de entender que lo fundamental es la formación básica del sociólogo, en este caso del sociólogo rural. (Académico de S.R.) (E.I.C.2.p.8)

A eso es a lo que responden muchas inquietudes de los maestros y muchas áreas que conforman el plan de estudios. Darle armas, dar herramientas, dar instrumentos, para que vayan a trabajar a un banco, a una CEBETA. Nosotros no podemos decirle a los estudiantes, que haga una cosa que le llevará más tiempo, si el estudiante tiene que titularse en seis meses aproximadamente. Esa es una realidad que prevalece en todo Chapingo. No podemos decirle métete a la espesura de la Sociología Rural. (Académico de S.R., en una conferencia sobre el futuro de la Sociología en octubre de 1993)

Hay materias que no pueden articularse, pero se pretende forzar, este es el otro extremo. La famosa articulación teoría práctica. Se dice que hay que integrar todas las materias a la práctica de campo, corroborar lo que se dice en teoría. Hay contenidos que son formativos y sólo formativos, que no pueden confrontarse con la realidad. (Académico de S.R.) (E.I.C.2.p.5)

Una formación teórica no puede estar sujeta a las veleidades de los acontecimientos coyunturales. Debe ser de tal tipo, por lo contrario, que nos permita enfrentar las coyunturas diversas sean cuales fueran. Antes de cambios para responder positivamente a tal o cual coyuntura social - política, deberíamos encaminarnos con propuestas de cambios en la formación teórica que nos abran la posibilidad, frente a los datos e informaciones de cada coyuntura, de analizarlos en el contexto histórico del que surgen esas expresiones puntuales del devenir social. (Documento sobre opiniones respecto a la propuesta del nuevo plan de estudios. H. N. Académico de Sociología Rural, UACH, Mayo de 1994.)

En S.R. conviven esas dos tradiciones académicas, pero se impone lo práctico de la especialidad. Las materias optativas con clara orientación instrumental tienen mayor demanda que una materia de contenidos teóricos. El fantasma del mercado de trabajo domina. Prepararse, capacitarse, el saber hacer instrumental, la ayuda hacia el campesino

pobre y lo que requiera el mercado de trabajo profesional, es lo que se impone. A la otra tradición se le permite existir, pero tiene menos importancia, porque se le asocia con lo *utópico, lo que la realidad ha superado, lo denso.*

Dentro de las prácticas escolares de la especialidad de S. R., el examen tiene supremacía como mecanismo de evaluación del aprendizaje. Si el estudio de lo social es un campo problemático que impide llegar a verdades, sino simplemente a enunciar polémicas, posturas y problemáticas, entonces resulta difícil calificar con criterios cerrados, como son los exámenes. El examen es una práctica que se reproduce, no en todos los profesores pero sí en un número importante de ellos.

" Aquí en S.R. muchos maestros nos hacen examen. Nos preguntan sobre la polémica del campo mexicano, sobre los campesinistas y descampesinistas, algunos sobre la renta del suelo."
(Estudiante de S. R.) (R.O.E.32)

El examen es lo que domina. Aquí en el departamento, muchos profesores realizan exámenes parciales para ir viendo el desarrollo de los cursos. Algunos otros hacen seminarios o talleres de trabajo. A nivel de la cuestión didáctica, éste es un departamento que está experimentando nuevas formas didácticas, pero aún así predomina la forma expositiva y el respectivo examen. Pienso que hay otra forma, como es la misma discusión. (Académico de S.R.) (Archivo de la Comisión de evaluación del programa de carrera docente)

Si bien los académicos de las Ciencias Sociales y en particular los de S.R. son más flexibles en sus formas de impartición de clase y en sus mecanismos de evaluación, esto no puede considerarse como una situación aparte de la que domina en la UACH. Los docentes siguen impartiendo y calificando de acuerdo con lo que ellos han realizado desde hace años. Los académicos podrán estar convencidos con la reestructuración del plan de estudios, pero siempre indicarán que la materia que ellos imparten es la más importante. Los docentes opinarán sobre las ventajas de modificar sus contenidos programáticos, incluso sus formas didácticas, pero curiosamente continuarán enseñando lo que saben y transmitiéndolo como lo saben. Tener rupturas no es una tarea fácil sino que requiere de procesos largos y difíciles.

Hay una desarticulación entre los cambios y los contenidos de los cursos. En la mayoría de los maestros de Sociología, permanece un conservadurismo por no modificar los contenidos. Se pueden modificar y anexar nuevas lecturas, pero el contenido es el mismo. Hay programas de materia sobre las clases sociales en el campo, estructurados como si estuviéramos en los 70. No digo que no se tenga que hablar de eso, pero siguen los mismos textos, textos que han pasado la criba de una polémica sobre las clases sociales, los proletaristas y campesinistas. Estoy convencido de que maestros que imparten materias distintas, por lo general dan un mismo

contenido. Cada maestro da su materia como un coto aislado, aunque en discusiones colectivas se diga la importancia de relacionar los contenidos. (Académico de Sociología Rural) (Archivo de la comisión de evaluación del programa de carrera docente)

Las modificaciones al plan de estudios y la actualización de los contenidos programáticos de cada materia, en sí mismos no garantizan cambios en las prácticas escolares y en la formación del estudiante. Así como no es posible hablar de una crisis en las Ciencias Sociales que abarque a la mayoría de sus académicos, lo mismo ocurre con toda propuesta curricular novedosa. Se podrá plantear y argumentar sus bondades, pero ello no significa que quienes tienen que impulsarla estén convencidos de ello. En la práctica docente se despliega el enfoque del académico; su postura ante el conocimiento, incluso su historia académica y personal, lo que podemos llamar su situación biográfica determinada. La práctica docente es su escenario porque ahí es uno de los lugares donde actúa. Los ejemplos que brinda pueden ser tomados de un texto o resultado de su vivencia como investigador, docente y como persona particular. Ahí puede exponer su amor o rechazo hacia la actividad política, como hacia la teoría o la práctica, como hacia lo rural o lo urbano, como a lo cotidiano o a lo estructural, porque sus gustos y disgustos ahí aparecen. Sus deseos y sus resistencias ahí transcurren, porque el espacio del aula se convierte en su coto.

7.3. Los sociólogos y la materia de Sociología

Caracterizar el trabajo docente es enfrentarse con un mundo complejo y caótico. Lo más común y fácil para el investigador es clasificarlo desde un modelo que se erige en normativa y que rechaza a toda forma que lo subvierta. La docencia como la investigación y toda actividad académica tiene una amplia complejidad; muestran rebeldía cuando se les pretende encajonar en un deber ser. Si antes se anotó (capítulo IV. Las tradiciones académicas: Los buenos y los malos) que el *buen docente* depende del modelo de docencia con que se le evalúa, resultaría paradójico que para tratar de comprender este

movimiento tuviésemos que apelar a otro modelo. Para evitar calificativos que poco indican la problemática del asunto, es más conveniente que hagamos dos recorridos:

- a) Brindarle al docente la palabra para que nos indique su opinión sobre la docencia y sobre él como docente;
- b) Otorgarle al docente su papel para entenderlo en su escenario: el programa de materia y el aula.

7.3.1. La palabra del docente ⁵

Algo sintomático en las entrevistas profundas (E.P.) emprendidas a los académicos de la sección de Sociología, fue el recuerdo que tuvieron de su escolaridad en primaria y secundaria, como una época que influyó en su actividad docente actual. Todos tuvieron experiencias importantes en la primaria, mismas que los impulsaron para continuar estudiando e incluso inclinarse por las artes o por las Ciencias Sociales. Esto indica que todo ser humano tiene un cúmulo de conocimiento a mano y actúa, en situaciones parecidas, de manera muy similar. ⁶ No se entienda con esto que sólo se registra lo positivo de las experiencias, sino que también las experiencias negativas y dolorosas se encuentran dentro del acervo de conocimiento personales. Veamos algunas experiencias. Para facilitar la lectura, a nuestros entrevistados se les llamará 1 (que es mujer), 2 y 3 (que son hombres):

(1) Lo más desagradable para mí fue en cuarto y quinto año, porque estuve a punto de reprobarme. Ya en sexto mejora mi situación como estudiante. Mucho tuvo que ver una maestra muy buena

⁵ Sólo tres de los ocho profesores que componen la academia de Sociología aceptaron la entrevista para esta investigación. Nadie se negó abiertamente, sino que la ausencia indicó ese sentir. Los académicos entrevistados son quienes les interesa la docencia y su formación de licenciatura es como sociólogo. Aquellos académicos que evadieron la entrevista tienen un perfil distinto: no estudiaron Sociología sino una carrera afín; la actividad política, para ellos, tiene prioridad sobre la académica; se quejan constantemente de la carga académica (entendida como horas pizarrón).

⁶ El muy similar debe entenderse no de una manera estática, sino con la integración de múltiples experiencias que se acumulan a lo largo de la vida personal. El *puedo volver a hacerlo*, dirá Schutz, no es la repetición mecánica de las acciones sino un hacer distinto entre la primera y la segunda situación, porque el actor ya no es el mismo por el simple hecho de que ya envejeció. Véase Alfred Schutz. *op.cit.* p 51.

onda que tuve, porque ella sí me puso atención. No sólo a mí sino a todos los estudiantes. Yo por eso pienso que no hay malos estudiantes sino malos maestros. Cuántos alumnos no han reprobado por culpa de los malos maestros. Eso a mí me marcó y hasta la fecha trato de continuar o imitar a esa maestra: cuando tengo alumnos malos, yo los ayudo, les presto más atención. (E.P.1.p.1)

(2) La escuela, sobre todo la primaria, nunca me gustó del todo. Lo que menos me gustaba de la escuela era cuando el maestro nos castigaba, porque eran maestros autoritarios. Algo que recuerdo mucho es cuando un maestro que tuve en tercer año, mandó llamar a nuestros Padres y nos colocó al frente a mí y a otro niño. Después comenzó a decir las virtudes de aquel y los defectos míos. Yo sentí horrible y me apené, pero pienso que eso me ayudó mucho [...] Lo que más me desagradó de la escuela es la disciplina, porque yo desde pequeño he sido muy inquieto [...] La escuela nunca me gustó, pero tampoco me desagradó. Lo más agradable para mí, especialmente en la secundaria, fue la materia de música. (E.P.2.p.2)

(3) Lo más importante que yo recuerdo fue que siempre estuve como alumno preferido. Siempre tuve buenas calificaciones, pero algo curioso cuando intento recordar esa etapa de mi vida, la mayor parte de lo que recuerdo es que yo me la pasaba en las calles jugando. Lo cierto es que sí cumplía las tareas. Lo que más me gustaba de la primaria era el momento de las clases de historia. Lo mismo me gustaban las actividades recreativas, por ejemplo, bailables, mi participación en grupo de poesía coral, incluso nos llevó a hacer giras de presentación. Eso fue algo muy importante en mi vida. (E.P.3.p.1)

En los tres casos se guardó alguna relación con los maestros de primaria. ¿Qué tan trascendente fue esta? Es una pregunta imposible responder en este trabajo, porque las entrevistas y las observaciones que se tienen como testimonio no permiten captar la situación histórica de una persona. Es imposible que una persona apunte en una entrevista toda su situación biográfica, porque parte de ella permanece en espacios oscuros y cerrados, posibles de iluminar y ventilar sólo por la práctica psicoanalítica. En la entrevista la persona expresa lo más relevante de su vida, lo que le dejó una huella visible. Por eso le hemos llamado a mano, porque se encuentra en seguida, igual que el libro de cabecera colocado a mano nuestra. Las opiniones son ilustrativas: una maestra autoritaria que no ayuda a los estudiantes; un maestro que ridiculiza a los niños al enfrentarlos; un maestro que estimula a un estudiante para las actividades artísticas.

Todas esas experiencias permanecieron grabadas en la mente de los maestros, pero ahí no terminan. Para los tres académicos entrevistados, los ciclos escolares posteriores fueron trascendentes para llegar a la licenciatura de Sociología. La historia personal se construye con los otros. La persona es un particular que con-vive, que inter-acciona. Lo de él (sus gustos y disgustos) no son sólo resultado de su experiencia sino además de la

experiencia que tiene con los otros. La biografía personal se nutre de las experiencias con otros.

(1) Cuando llegué a la secundaria, mi hermano y una hermana mayor influyeron mucho en mí. Yo poco platicaba con ellos, pero siempre me interesó ser como ellos. Siempre quise tener la seguridad de mi hermana y la visión política de mi hermano. Cuando estaba en primero de secundaria, mi hermano leía el *Manifiesto del partido comunista* y yo, poco a poco, me fui familiarizando con los términos del marxismo. También recuerdo la onda hippy del amor y paz, de haz el amor y no la guerra y todas esas cosas. Mis cuadernos los forraba con calcomanías de peace and love y no con una bicicleta o una pareja de novios mojándose en una cascada como lo hacían las niñas de mi época. (E.P.1. pp. 1,2)

(2) Al llegar a Chapingo mi vida cambió [...]. Aquí me acerqué a la comunidad cristiana, pues con ellos conviví todo el primer año, para ser después integrante activo. La lectura de la biblia me ayudó bastante, sobre todo en ese período de mi vida que me encontraba en crisis existencial. Mi familia es católica, pero no protestante. Yo fui quien se convirtió. La lectura de la biblia me ayudó para acostumbrarme a leer. Escribir no me es difícil, por lo que hacía los trabajos fácilmente, aunque eso es lo que menos se pide en Chapingo. Los exámenes son más importantes. De todas las especialidades, la que más se acercaba a mis expectativas era Sociología. (E.P.2. pp. 2,3)

(3) Lo que te forma o es más significativo para uno son otras cosas. Por ejemplo yo fui muy aplicado en Matemáticas, Química en la Secundaria. Eso me hizo pensar que sería muy bueno que yo estudiara físico matemáticas. Pero ya en la Preparatoria me encuentro con cosas que modifican mi rumbo: una, que puedo llamarle una relación afectiva que hace que modifique mi rumbo. A través de esta relación con una chava comienzo a conocer a Octavio Paz, y otros autores. A esto agrego mi mala suerte de ese momento, porque me tocaron malos maestros de Matemáticas y Física, maestros que me vinieron a desencantar [...] ella estaba en el área económico administrativa y así me fui adentrando en la Sociología. Faltando un mes para salir de la prepa, me arrepiento y me fui a estudiar Sociología. (E.P.3. p. 3)

La elección por una carrera no es obra exclusiva de una persona sino resultado de la comunicación con los otros, con aquellos con quienes se construye un mundo vital (asociados, contemporáneos, predecesores), por lo mismo, la docencia tampoco es obra estrictamente personal. Sólo una pequeña parte del conocimiento y experiencia es de la persona, porque la mayor parte de ésta (su experiencia) es resultado social, resultado del intercambio, de la comunicación permanente. Los docentes en el escenario que es el aula, tomarán en cuenta sus experiencias pasadas, mismas que permanecen como sedimento, no obstante que se le integren otras. Todo actor recuerda lo que es significativo para su actuación y lo recrea según las circunstancias. Así como se selecciona de la realidad social diaria sólo lo que tiene relevancia para el particular, de igual manera el docente despliega su práctica con base en aquello que fue significativo para él.

Por ejemplo, la persona 1 busca estimular a los alumnos, porque dirá que no hay alumnos malos sino que lo son los maestros; algo importante para esta persona es la dinámica de trabajo en clase, dinámica donde procura involucrar a todos los estudiantes:

(1) Me gusta mucho dar clases porque realizo diversas dinámicas de trabajo. Yo me involucro con los alumnos y me integro en los equipos. Me gusta decir mi rollo pero sobre todo de cuestiones literarias. Hago exposiciones, pero también los alumnos hacen otras. En ocasiones tienen que declamar, o se representan a sí mismos como hijos de familia, como estudiantes, miembros de la asociación católica, en fin, representan sus distintos roles. (E.P.1. p. 7)

Para el otro académico lo fundamental es hacer reflexionar al estudiante sobre su situación específica. Convierte a la circunstancia en un tema importante para ser abordado individualmente, porque la circunstancia influye en la vida personal. Por eso:

(2) Mi primera unidad que es casi la mitad del curso, consiste en analizar el concepto de circunstancia. Este concepto a mí me ha ayudado mucho, porque, primero, a mí me hace jugar con los muchachos, en el sentido de no verlo abstracto sino de analizar su propia circunstancia. Por ejemplo, los muchachos comienzan a decir este año nací yo, esto pasó en mi vida en este año, pero eso también está pasando en México en ese año y entonces los chavos se dan cuenta de que están rodeados de una serie de hechos. (E.P.2.p.5)

Para el entrevistado 3, la cuestión de la docencia en la UACH es un problema importante para aquellos que imparten Ciencias Sociales. Se debe indicar que este académico lleva trabajando 15 años en la institución, y hay poca respuesta estudiantil hacia el reconocimiento de este tipo de académicos, tal como lo desarrollamos en el capítulo cuatro de este trabajo (Las tradiciones académicas: Los buenos y Los malos). No obstante, continúa con la labor docente esperando motivar a algunos estudiantes de bachillerato:

(3) Me he puesto a pensar que no tiene sentido la docencia aquí en la UACH. El único que le encuentro es que a través de esta materia se pudiera desarrollar ciertas inquietudes en algunos alumnos, inquietudes que los lleven a motivar por conocer este ámbito del conocimiento aunque sólo sea de manera informal, como hobby o entretenimiento. Creo que es a lo más que puedo yo aspirar al estar en un grupo. (E.P.3.p.10)

En los tres casos se presenta un rechazo por la transmisión mecánica y la memorización de conocimiento por parte del docente y del estudiante, respectivamente. Los tres plantean la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza, incluso transgredir un orden formal en el proceso y en el contenido de los programas. No obstante de que actualmente existe un programa único de materia (usualmente había tantos programas como profesores,) en la

práctica docente específica se señala que éste no se respeta, porque hacerlo es encajonar la espontaneidad y la creatividad.⁷ Los tres académicos se sienten satisfechos con la docencia, salvo uno por su mayor antigüedad laboral siente cansancio por los fracasos obtenidos con los estudiantes. Y sin embargo continúa ensayando nuevas formas que motiven a los estudiantes para conocer su entorno social.

En los tres casos, consideraron que la materia que ellos imparten es necesaria en todo plan de estudios, pero especialmente en la UACH, porque la Agronomía es una carrera que requiere de las Ciencias Sociales y Humanidades. No impartir Sociología implicaría *tecnificar aún más a la Universidad*.

Los entrevistados opinaron que su quehacer docente depende de su actuación específica y del empeño que le destinen a ella. Con respecto a su opinión sobre el papel de los foros o congresos en el rumbo de la vida universitaria, los tres, en el orden antes acordado, respondieron que :

(1) " Lo importante es la discusión permanente de los contenidos. La lectura de contenidos. Los foros son otro rollo. Pueden ser los foros, pero más la discusión." (E.P.1.p.8)

(2) Siento que uno de los grandes fallos de la Universidad es que no hay vida académica, sino sólo vida política y hasta una vida burocrática muy activa y poderosa. No existe vida académica. Decía el doctor X: no existe un ethos académico, porque no hay ventilación de ideas, no se discuten esas ideas. La Universidad tiene que ser eso: un lugar donde se discutan las ideas que, aunque uno no esté de acuerdo con ellas . (E.P.2.p.1)

(3) Los cambios que se puedan generar no son a partir de foros o congresos, sin una base más profunda, esto es cambios de actitudes, comportamientos, intereses, esto una cultura académica que se gesta en las relaciones interpersonales, en las áreas, departamentos. Por más congresos que se hagan no habrá cambios significativos. Si se logra mantener una continuidad en actividades pequeñas como las que actualmente hacemos aquí en el área, ahí hay elementos sólidos para cambiar las cosas. (E.P.3.p.12)

Por lo expresado se trata de tres académicos que les interesa su que- hacer porque, según opinaron, les gusta lo que hacen, independientemente del reconocimiento que esto tenga. Los tres estudiaron Sociología e imparten Sociología. Para los tres, enseñar Sociología en una Preparatoria Agrícola es un reto por las circunstancias escolares adversas: estudiantes que tienen poco interés; las prácticas

⁷ No es intención de este trabajo introducirse en la polémica sobre la libertad del docente en el aula, o si la autoridad pedagógica se elimina cuando el docente decide cambiar de método. Aquí simplemente se señala la opinión del docente respecto de su actuación en el aula.

escolares dominantes que se centran en el apunte y el examen; la indolencia de muchos profesores ante la impartición de clases y el desempeño de otro tipo de actividades académicas. Piensan que un foro o congreso que pretenda elevar el nivel académico de la institución no propiciará cambios sustanciales en las prácticas escolares de los académicos, sino que se trata de una cuestión más profunda; de un ethos académico que vuelque las actitudes académicas de los actores del proceso educativo, particularmente de los académicos.

7.3.2. El programa de materia

En la academia de Sociología, al igual que en S.R. se presentan pugnas con respecto a lo que se tiene que enseñar. Sólo que hay una diferencia sustancial. En la materia Introducción a la Sociología de la Preparatoria Agrícola (P. A.) no se dividen los académicos entre teóricos y prácticos, sino entre concepciones o enfoques sobre la Sociología y sobre su enseñanza, porque todos se asumen como teóricos, incluso el curso así lo es, según indican todos los programas: *el nivel de bachillerato demanda proporcionar una visión general de la Sociología.*

En años anteriores a 1993, las secciones de Economía, Derecho Agrario y Sociología tenían un número de programas similar al número de docentes que impartía la clase. En los últimos años, por presiones externas a la sección, incluso a la Universidad, se oficializó el formato único para el programa de cada materia. De los programas anteriores a 1993 que se pudieron obtener en el archivo de la sección de Sociología, destaca lo siguiente:

a) Los programas están técnicamente bien diseñados porque incluyen los datos generales de la materia (área de conocimiento, área académica, asignatura, nombre de profesor, semestre, horas, etcétera.), los objetivos generales, específicos, unidades y bibliografía. Alguno de ellos incluye la taxonomía de Bloom y el verbo adecuado para cada unidad:

En el diseño de objetivos se utilizó la escala de Bloom del dominio cognoscitivo que abarca en orden de bajo a alto [...]. El objetivo general del curso se ubica en el nivel 6 y pretende que el alumno alcance el grado de COMPARAR, una vez terminada la totalidad del curso; el objetivo de la unidad I pretende llegar al nivel 3 DESCRIBIR los objetivos de la unidad II y III [...]

El objetivo general del curso, según el docente que lo elaboró, se ubica en el nivel 6 porque busca:

" Proporcionar al alumno los conocimientos básicos sobre los conceptos manejados en el materialismo histórico y el estructural funcionalismo, respecto al estudio de la sociedad, para permitirle una valoración entre ambas corrientes y su aplicación en la realidad social."

b) en todos los programas se trata de contribuir con la formación de:

" Profesionales con sentido crítico y humanista que refuercen la conciencia nacional",

" Lo científico y lo humanístico fundamentado en una cultura básica, deben ser la principal preocupación de los objetivos de la Preparatoria",

"Porque es parte integrante de la formación general del alumno a nivel bachillerato".

Se pretende que la Sociología le proporcione a los bachilleres los conocimientos indispensables para humanizarse, sensibilizarse con la realidad social y de su papel como individuos, darles las herramientas fundamentales para trabajar con *sujetos* y *no con objetos*.

c) La mayoría de los docentes dividen a la Sociología en dos corrientes principales: marxismo y estructural funcionalismo. Sólo en un programa no se comparte esta idea porque este profesor considera que Sociología es Marxismo.

d) domina la caracterización de que el marxismo, especialmente el leninismo, es parte de la Sociología. En todos los programas se incluye algún texto de Lenin, especialmente *El Estado y la revolución*. Por otro lado, el resto de lecturas de apoyo es muy variado, pues oscilan entre Althusser, Poulantzas, Paoli, Chinoy y, el más difundido, Gilda Waldman: El estructural funcionalismo.

e) En todos los programas se indica que se trata de una materia teórica, y los académicos, puede suponerse, son teóricos y que manejan posturas teóricas similares a los de S.R. No obstante, por los contenidos temáticos y la bibliografía anotada,

indican que se trata de otro tipo de teóricos. Lo teórico se acepta porque no se hace trabajo de campo, porque no se va a las comunidades rurales y porque no se hace investigación empírica. Esta situación se comprende porque se trata de académicos que imparten a nivel bachillerato, además en especialidad agronómica, donde la exigencia por la profundidad de los contenidos es distinta que en una licenciatura de Sociología.

f) el nuevo programa de materia (programa único de materia) es una mezcla de los distintos programas: *síntesis de varios programas*, según un docente. Está formado por cuatro unidades:

- I.- Introducción las Ciencias Sociales: hombre y sociedad;
- II.- El materialismo histórico;
- III.- El estructural funcionalismo;
- IV.- Sociología y contemporaneidad.

g) El nuevo programa de la materia Introducción a la Sociología se realizó en el año de 1993. No surgió por las demandas de los académicos, sino de un oficio del Consejo Departamental:

En la sesión ordinaria del H. Consejo Departamental de Preparatoria Agrícola se tomó el siguiente acuerdo:

Se establece un plazo [...] para que todas las academias tengan el programa en formato único avalado por la academia, en donde se especifiquen objetivos, unidades, duración de clases, forma de evaluar y bibliografía [...]

La revisión de los programas de materia y del último programa en especial, muestran que están técnicamente bien elaborados porque tienen introducción, objetivos, unidades, bibliografía y mecanismos de evaluación. Sin embargo, habría que preguntarse si es posible que los académicos que durante años han impartido sus contenidos, al margen de la opinión de sus compañeros, si el llamado que realiza el consejo departamental puede aglutinarlos para unifiquen los contenidos en el programa de materia. La cosa no es tan simple, porque alterar una orientación no

es sencillo. El académico realiza su trabajo en el aula, pero en ese espacio actúa con un libreto determinado. Podrá exponer otra materia, con otro contenido, pero su historia como docente se expresa en sus exposiciones. Se expone lo que se conoce; se expone lo familiar, incluso lo que tiene significatividad para la persona.

No es el anquilosamiento de los contenidos que mencionaban los profesores de S.R., sino que es otro asunto académico el que aquí impera. Se puede estar leyendo autores contemporáneos y actuales (Giddens, Luhmann) en la polémica de las Ciencias Sociales, pero los enfoques que dominan son distintos en los académicos de la materia. Por ejemplo, ¿cómo compartir la circunstancia de Ortega y Gasset con el Estado y la revolución de Lenin? Tal parece que el programa único de materia fue un acuerdo administrativo al que llegaron los docentes, más que a un acuerdo académico. Si el programa único establece como importante el conocimiento de las dos *grandes teorías*, veamos algunas opiniones:

(1) " Al alumno se le debe de ofrecer conocimientos que sean significativos y no tanto las grandes teorías sociales. O sea, algo que se le quede y no la teoría que le sirva sólo para aprobar exámenes." (E.P.1.p.7)

(2) "Yo no enseño teoría sociológica. Procuró saltarme esa parte del programa. Procuró meterme más al concepto de circunstancia." (E.P.2.p.8)

(3) En los últimos cursos que yo he dado he roto con el programa. He procurado motivarlos por entender otro tipo de cosas. Yo no estoy interesado en que memoricen conceptos. En mi curso busco que éste sea una especie de incentivo, herramienta para motivarlos por el acontecer político social a nivel local, nacional e internacional. Busco que ellos estén pendientes de este contexto, mismo que les afecta en su futura vida profesional y en su propia vida cotidiana. (E.P.3.p.10)

Las anteriores opiniones expresan que un programa aparece como los buenos deseos, como un deber ser que pretende alcanzarse pero que la caótica vida social se empeña en dividir. Los académicos entrevistados enseñan lo que tiene relevancia para ellos; aquello que consideran formativo para el alumno porque lo fue para el académico. No se trata de impartir un contenido común, sino lo que tiene

fundamento para el docente. No se entienda lo anterior como una supuesta autonomía que el docente adquiere en el aula, ni como la separación de lo social en el momento en que cruza la puerta del salón de clases, porque todo docente es portador de una situación social. La relevancia nunca puede ser exclusiva de la persona, sino que se trata de algo conformado durante una historia personal, historia que tiene un contenido social, idea desarrollada en el capítulo 3 de este trabajo.

fundamento para el docente. No se entienda lo anterior como una supuesta autonomía que el docente adquiere en el aula, ni como la separación de lo social en el momento en que cruza la puerta del salón de clases, porque todo docente es portador de una situación social. La relevancia nunca puede ser exclusiva de la persona, sino que se trata de algo conformado durante una historia personal, historia que tiene un contenido social, idea desarrollada en el capítulo 3 de este trabajo. La persona, en este caso el académico, se forma y se ha formado a lo largo del tiempo con los otros. La relevancia es personal, pero tiene un significado colectivo.

Queda ahora por explorar el sentido que tienen las clases de Sociología, en torno a los contenidos del programa y la relación que éstos pueden tener con la significatividad para el académico.

7.3.3. *El rol de docente*

Las observaciones a las clases de la materia introducción a la Sociología a grupos de propedéutico, durante la tercera semana de febrero de 1994, demuestran que existe una problemática más compleja que la famosa *crisis de paradigmas en Ciencias Sociales*, en particular *la crisis del marxismo*. La existencia de una crisis del marxismo implicaría que los contenidos, los ejemplos y toda la orientación teórica

manejada por el docente a lo largo de la clase, cuestionaran u olvidaran al marxismo. Sin embargo, otra cosa es la que transcurre en el aula.

Las observaciones a tres profesores indican formas distintas del trabajo docente. Las edades difieren, ya que oscilan entre 35 años para la primera, 27 para el segundo (el único hombre, de esta muestra) y 45 para la tercera. Las trayectorias escolares también difieren: la primera persona egresó de la Maestría en Sociología en 1983 y actualmente realiza la tesis correspondiente; la persona número dos egresó de la Maestría en 1992, ya concluyó la tesis y se encuentra actualmente (1994) en revisión con los sinodales; la persona número tres terminó la licenciatura en 1972 y actualmente espera terminar la tesis respectiva para titularse y poder hacer estudios de posgrado.

La opinión que tienen sobre la sociología es muy variada. Para las personas uno y tres se trata de una Ciencia, pero especialmente cuando se adopta al marxismo. Para el académico dos, la sociología no puede reducirse a ello porque de hacerlo se eliminarían abundantes enfoques sobre la sociedad, como son los trabajos de Octavio Paz, Samuel Ramos y Bergson.

Otra diferencia se localiza en la intencionalidad con la formación. A las académicas uno y tres les interesa que los estudiantes aprendan los conceptos sociales que se preguntarán en el examen. Para el académico número dos, lo importante son los resúmenes de lecturas, así como la elaboración de un trabajo final. Las exposiciones también son particulares. Por ejemplo, la académica número tres analiza en la mayoría de sus clases la situación política de la Universidad. La académica número uno pondera la situación del país, porque los acontecimientos políticos (la guerra de Chiapas) y sociales (mundial de futbol) así lo permitían. Incluso, en otras sesiones, la ponderación de lo externo, ya estructural (país dependiente, agrario) o coyuntural (la caída del PRI) siempre estuvo presente:

(3) - Denos más información sobre la huelga de académicos - preguntan los alumnos a la maestra número 3 -.

- Bueno, eso está bien porque ya saben que soy consejera- responde la maestra-. En el consejo se discutió y se votó porque se amplíe el semestre por 15 días. Entonces el semestre termina el 23 de julio. Los profesores están pidiendo un incentivo. Rectoría y el consejo proponen que sea una catorcena, pero los maestros quieren tres.

- ¿No considera que es mucho gasto? - pregunta a la académica uno de los estudiantes que más participan, quien se siente satisfecho al mirar las caras de aprobación de sus compañeros -.

- No maestra, los maestros tienen que ceder, porque sería un derroche para la Universidad. Si se les explica a los maestros, estoy seguro que ellos aceptarían - propone otro estudiante -.

- Yo estoy de acuerdo con ustedes, pero dense cuenta que los maestros se van a la huelga por recuperación salarial - interviene la maestra -. Estaría bien si todos los maestros se fueran a la huelga. Pero les propongo que mejor dejemos aquí las cosas, porque ya ven que el maestro siempre está anotando en su cuadernito lo que hacemos en clase y va a pensar que hay mucha política en mi materia.

- Nooo - señalan varios alumnos con risas irónicas, al momento que varios de ellos toman sus cosas para retirarse del salón. (O.P.D.3)

(1) - ¿Qué pasará con la institución religiosa?- dice una alumna-.

- ¿Entonces, la religión va a desaparecer? - pregunta otro estudiante-.

- No. Las religiones pueden desaparecer, pero no la institución religiosa -responde la maestra número uno -. Mejor pasemos a ver otro tema, porque el viernes tenemos el examen.

- No, que no haya examen, porque vamos a estar deprimidos - agrega un estudiante de los que se sientan atrás y se ocultan con sus compañeros-. Ya ve que México juega y lo van a golear.

- No, si México pierde, ganamos como nación -opina la académica, a los alumnos, quienes se incomodan por el comentario -. Ojalá que pierda la selección para que Zedillo no los reciba como héroes. Si ganamos en fut bol perdemos mucho en política. Es muy simple, gana México y nuestros problemas se resuelven.

- Maestra ¿a poco usted no es mexicana? - pregunta una alumna de los asientos delanteros-.

- Sí lo soy. Tan lo soy que por eso quisiera que perdiera la selección - agrega la maestra 1, al momento que borra el pizarrón y toma un gis para anotar -. Mejor pasamos al último tema: Desviación social, disfunción social y conflicto. Quiero que entiendan que la sociedad no es un barquito; la sociedad tiene cambios como el presentado el primero de enero. Miren, el conflicto lo abordan tanto el materialismo histórico como el estructural funcionalismo. El materialismo histórico lo conoce como lucha de clases y revolución social. Para Marx, la revolución es el fin último de la lucha de clases. Esta es una concepción revolucionaria del ser humano. Esta ideología ha movido a millones de

personas, ha movilizado a personas que han dejado a su familia, piensen en los Beatles y todos eso, para construir un partido que emancipara al ser humano. (O.P.D.1)

Al académico número dos, por el contrario, le interesan los contenidos que *puedan servirle al estudiante de bachillerato*. Como egresado de la institución, conoce la problemática que vive el estudiante, situación que le permite canalizarla hacia la docencia. No es casual el énfasis en su programa sobre la persona y su circunstancia, ejemplificado con un chapinguero. Esto, egrega, no le interesa que lo memoricen los estudiantes sino simplemente que comprendan y analicen su circunstancia. En este proceso, el académico se coloca al extremo de las otras dos personas. Para éste, el marxismo (y con el término marxismo engloba a todas las posturas marxistas) no da cuenta de la situación social actual porque no es viable la construcción de mundos plausibles. Asocia al marxismo con propuesta social de corte global, pero descarta la posibilidad de que el marxismo le permita comprender diversos problemas de la sociedad contemporánea.

(2) - El presente, es el instante -dice el maestro número 2 -. ¿por qué? Por una simple razón, porque estamos aquí en este preciso instante. Si dejamos pasar los segundos, eso ya es pasado. Podemos decir que el tiempo es pasado. Cuando hablamos del futuro nos presentamos con un problema. Sabemos que nuestra vida se construye por una presencia infinita de presentes. Cualquiera de nosotros que se ponga a platicar cómo llegó a Chapingo, cómo fue su primera experiencia con el novio, la novia, cómo fue la primera vez, notaremos que ya no la contamos igual. Posiblemente no existe todo lo que decimos, porque recreamos nuestro pasado. Pensemos el caso del chapinguero que regresa al pueblo y conoce a la chava más bonita del pueblo, a la reina de la primavera.

El maestro tiene que esperar a que las risas terminen para poder continuar.

- Va, se encuentran, se miran, se atraen - continúa diciendo pausadamente el maestro 2 -. después de un rato le avienta los perros y la chava queda embelesada porque dentro de siete años estará con un ingeniero agrónomo. El padre desde luego no está de acuerdo porque sabe que a su hija le espera un novio desempleado. Le dice que no debe andar con el chapinguero. Sin embargo, en una tarde, cuando el árbol que está junto al farol que está frente a la iglesia, accidentalmente se encuentran. Es tanta la atracción que comienzan a besarse. La muchacha dice alguien viene y se va corriendo. Tiempo después, el chapinguero tiene que regresar a la escuela. El chapinguero recordará esos besos.

El chapinguero sabe que es un tiempo vivido - agrega el maestro, después de las risas de sus alumnos - y que se vive sólo una vez. Llegando a casa le escribe una carta a la muchacha. Toma una pluma y le dice: *Querida Filegonia...*

Las carcajadas de los estudiantes estallan al oír el nombre de la joven. El docente, a su vez, muestra en su cara una leve sonrisa y prosigue.... (O.P.D.2)

La empatía que este profesor mantiene con los estudiantes de bachillerato, permite que éstos lo acepten, incluso que algunos le consulten sobre problemas no académicos. Todo profesor orienta a sus estudiantes y éste académico lo hace, incluso abiertamente, con la finalidad de que estudien Sociología, de manera similar como a él le ocurrió hace diez años:

De todas las especialidades, la que más se acercaba a mis expectativas era Sociología. Debo agregar también que la clase que me impartió un maestro, sociólogo él, me ayudó bastante para decidirme. Este maestro nos hizo reflexionar sobre nuestra vida cotidiana en el internado, sobre la importancia del estudio de la sociedad pero desde este ángulo de la vida social y no desde las estructuras y eso me motivó bastante. (E.P.2. p.3)

Las otras personas, por el contrario, no les interesa orientar a los estudiantes hacia la especialidad de Sociología Rural o Economía Agrícola, incluso rechazan las bondades formativas de estas especialidades. Es lo mismo una u otra especialidad, porque su intencionalidad es otra. La académica número uno, por ejemplo, no asiste frecuentemente a clase, incluso lucha por gozar de los días feriados. La académica número tres le interesa especialmente expresar su posición política con respeto a cualquier problemática política de la Universidad. El compromiso y asociación de la política con el activismo son su bandera para la docencia.

7.3.4. El actor tras bambalinas

Analizando la práctica docente de estos tres profesores, se observan dos posturas sobre la Sociología, posturas donde deriva la forma de enseñarla. Para una posición, las estructuras determinan el accionar específico de los particulares; lo objetivo por encima de lo subjetivo. Para la otra, el particular tiene una circunstancia, pero puede actuar sobre ella; lo subjetivo también tiene una lógica.

Para las profesoras 1 y 3, la sociología es una ciencia que proporciona elementos para que el hombre como ser social ilumine su futuro. Les interesa señalar que la sociedad está determinada por cuestiones estructurales, situaciones donde los seres humanos específicos se integran porque no les queda otro remedio. Consideran que las personas son víctimas de las circunstancias, llámese imperialismo, capitalismo, PRI o medios de comunicación masiva. La posibilidad para romper con este círculo de la enajenación es con el conocimiento científico proporcionado por la sociología. Por eso el énfasis en lo externo a la escuela y a los individuos. Cuando se analiza a la familia, por ejemplo, se explica que se encuentra determinada por un *sistema social llamado capitalismo* (O.P.D.1); cuando se les propone que discutan la película *El Amante*, se indica que lo fundamental es *el imperialismo francés y el racismo de la sociedad china* (O.P.D.3).

Para el maestro 2, la sociología es un cuerpo de conocimientos acerca de la realidad social, conocimientos que posibilitan que la persona reflexione sobre su vida y su entorno inmediato. El enfoque, incluso sin que el académico lo considere así, se acerca a una caracterización fenomenológica de la sociología y no a una visión estructural o cientificista de la misma. Sus ejemplos enfatizan en la problemática del estudiante de Chapingo; constantemente indicará que la lectura de novelas y de cuentos es primordial para comprender lo social.

Respecto a la dinámica de clase, los tres académicos se ponen al frente y exponen la clase. Los tres permiten y promueven la participación de los estudiantes. Hay una analogía en los tres: cuando hablan sobre el entorno del estudiante es cuando atraen la atención de éstos. Tal parece que los ejemplos es algo que no se olvida, no así los conceptos que se retienen mientras pasa el examen. No obstante, esta afirmación implica la realización de otra investigación.

Se trata de tres formas de trabajo docente. Cada docente está permeado por su historia personal. El trabajo docente, en estos casos no está desligado del enfoque

teórico que cada uno maneja. Pero también, los tres profesores tienen presente a un determinado enfoque marxista, ya para reproducirlo o ya para impugnarlo.

No hay un modelo de docencia en los académicos de la materia de Introducción a la Sociología de la Preparatoria Agrícola de la UACH. Son distintas formas, no obstante que existan prácticas comunes. Esta diversidad no la evita el *programa único de materia*, porque el actor llega a su escenario y desempeña el papel que ha trabajado durante años. Si los contenidos del docente no los alteran los cambios políticos internacionales, menos la elaboración del programa único de materia. Volvemos a lo mismo: el docente es un actor que construye su mundo. Ahí participan asociados, contemporáneos y predecesores. Actúa en un escenario específico, pero también realiza su vida tras bambalinas. Los otros influyen en él como él en los otros. Los estudiantes se hacen una idea de cada académico de acuerdo con una serie de valores e imágenes. Ese es el mundo cotidiano de la escuela.

7.4. Las reuniones de área

Un espacio importante de discusión de los académicos de Ciencias Sociales es la reunión semanal de área. Este es otro escenario donde se expone el actor de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En primer lugar, nadie imparte clases durante ese horario y se espera la asistencia de la mayoría de los profesores *activos* (se excluyen los comisionados para asumir un cargo, para estudiar un posgrado y los que gozan de año sabático, pero en las reuniones tienen voz y voto).

En segundo lugar, es el espacio de discusión colectiva, de toma de acuerdos importantes para el área; es el espacio privilegiado para la discusión de diversas problemáticas que aparecen en la vida diaria de la institución. En ese espacio se resuelven los problemas académicos y de todo tipo. Todos participan porque todos

tienen derecho y necesidad de exponer su punto de vista. Cada académico opina desde el ángulo en que se encuentra situado y desde las coordenadas de su vida particular. Una opinión indica el sentido del participante, señala sus inquietudes, sus expectativas profesionales, su intencionalidad como académico y, algo muy importante, su orientación política.

En tercer lugar, es donde el académico se expresa junto con sus compañeros. Ahí se manifiesta contra las autoridades del Departamento, o contra el rector. Ahí se protesta contra la política de estímulos, o se declara a favor de una posible huelga. En las reuniones de área se discute lo académico, lo administrativo, lo laboral y lo político. Lo mismo se discute un permiso para superación académica, que un aval del área para asistir a un Congreso al extranjero o al interior del país, como el destino que debe tener el presupuesto asignado por año fiscal. En las reuniones de área se realiza un intercambio importante de ideas, de posiciones y se puede llegar a acuerdos.

En cuarto lugar, en las reuniones de área se realizan intercambios de todo tipo. Es la máxima autoridad del área, incluso por encima del coordinador. Los principales acuerdos se toman en las reuniones de área. La reunión semanal del área es un espacio importante para ser considerada como parte de la vida cotidiana escolar del académico de Ciencias Sociales.

Quien desconoce el área de Ciencias Sociales y asiste casualmente a una reunión, puede llevarse la impresión de que domina un ambiente de camaradería. La posibilidad de solicitar que se tome en cuenta cualquier problema, incluso discutirlo abierta y ampliamente, así como opinar y plantear el propio punto de vista, propician esa conclusión. No obstante, las exclusiones de segundo grado son bastante violentas. Se trata de un espacio académico similar al de cualquier otra área de la UACH o de cualquier otra institución educativa, espacio dividido por la

existencia de grupos académicos. En el área se enfrentan los particulares, pero las alianzas son cambiantes.

Una problemática candente es la asignación de grupos académicos semestre tras semestre. Para la asignación se cruzan múltiples intereses, mismos que van desde el puntaje para becas por productividad académica, hasta la solicitud de estudios de posgrado en el país o en el extranjero, la búsqueda de comisiones académicas de distinto tipo para posibilitar materia de trabajo a un académico contratado por tiempo determinado. Todo eso se mezcla, de manera que llegar a un acuerdo implica varias reuniones de área, y confrontaciones en cada una de ellas.

Los académicos, como cualquier otro grupo social, construyen sus símbolos y sus imágenes que, con el paso del tiempo, se vuelven una tradición académica. Se trata de personas que se encuentran sujetas a los otros, de sujetos sujetos por una serie de principios asumidos como sagrados. Sólo lo que veneran es importante, porque lo de otros grupos les parece insignificante o indigno. Esto propicia dos situaciones:

a) invalidar y ridiculizar al otro:

- Yo creo que lo que procede es votar por el candidato más idóneo para ocupar la plaza - dice el coordinador -. Yo preguntaría a "X" ¿Qué estudiaste en licenciatura y en maestría?
- Sociología y Desarrollo Rural - responde -.
- ¿Y tú? - pregunta dirigiéndose a la compañera -.
- También. La licenciatura y la maestría en Sociología.
- ¿Y tú? - pregunta a otra persona -.
- Docencia, estudie docencia.
- Y eso para qué - pregunta molesto un académico amigo de quien es interrogado en tercer lugar -.
- Es quiere saber lo que estudiaron para tomar una decisión y saber por quien vota - señala sarcásticamente otro maestro del mismo grupo, dirigiéndose a quien formuló el cuestionamiento. (R.A.37)

b) pensar que las inquietudes y la forma de ver el mundo propia del grupo es la que todos comparten:

- Debemos rechazar esta convocatoria porque fue un charrazo. - agrega un académico -. Que se responda por esa actitud. No nos queda sino tomar rectoría en agosto, después de las vacaciones.

- No, debemos tomar el palacio nacional en agosto y no la rectoría - agrega otro maestro, haciendo alusión a las elecciones del 21 de agosto de 1994 -. Si mañana se cobra, hagamos un pequeño mitincito en la cola. (R.A.25)

- Nuestra respuesta tiene que ser radical. No debemos hacerle precisiones al documento sino tirarlo, convocar inmediatamente a una asamblea sindical, por ejemplo para agosto. Si nos imponen un programa de estímulos, tomemos rectoría y que no proceda ninguna solicitud. Se debe respetar lo que convenimos durante la huelga. (R.A.31)

La situación humana es más complicada que la invalidación o que los buenos deseos. Se olvida que cada persona construye su mundo, pero que la persona no actúa sólo sino en una colaboración con sus asociados. Se olvida que los recuerdos de los predecesores así como los mensajes y las imágenes expresadas con los contemporáneos son componentes vitales de ese pequeño mundo. Se olvida que el mundo del académico es sólo su mundo y que es distinto de otros mundos.

El académico se acerca a la realidad con una carga valorativa determinada porque es portador de una historia específica. Su situación particular está enmarcada por su historia y no puede ser la misma que para otra persona. Por eso en el transcurso de la vida cotidiana se aceptan o rechazan imágenes; se generaliza lo propio y se evade lo ajeno; se ironiza al diferente, porque reirse del otro es anularlo asociándolo con el loco. En el trayecto de la vida cotidiana del académico de Ciencias Sociales se piensa que la revolución se acerca porque ese es su deseo; se supone que toda la población está indignada y que vendrán tareas importantes; se asume al activismo político por encima de las actividades académicas, específicamente en una institución académica; se considera a los académicos como carentes de una posición respecto a los estímulos por productividad y que es necesario que los profesores de vanguardia enciendan la luz a través de un volante; se piensa que un

grupo de 12 o 20 académicos (a lo más) pueden detener un proceso donde participarán mínimamente 500 académicos; se considera que la democracia consiste en hacer un documento para comunicarlo a las bases. Todas estas actitudes son ejemplos que ilustran la ponderación del mundo particular. Hablar de democracia y mostrar un autoritarismo político, es la paradoja del académico de Ciencias Sociales.

Me parece que eso es lo más conveniente. Si de criterios se trata, debemos de entender la trayectoria del área y la función que se espera de ésta. Es necesario reforzar el área en términos políticos, traer gente que participe y se empape de los problemas políticos. Yo sí tengo una inclinación muy clara. El criterio más objetivo es la participación política de la gente. La experiencia para desplegarse como ser activo. Que políticamente puedan dar la batalla en los momentos difíciles que se acercan, me refiero a lo que viene después del 21 de agosto.

- ¿Qué es la experiencia? - pregunta de manera irritada una maestra-

- Que se tenga su historia, su trayectoria política como individuo activo. Que se tenga la posibilidad de contribuir en lo que se acerca, y no sólo pasearse en los pasillos y los cubículos leyendo y estudiando, realizando esa actividad pasiva. (R.A.34)

Una tradición no es fácil de cuestionar porque implica cuestionar la vida misma. Es más común criticar lo exterior; entre más grande mejor, porque se asume que lo externo determina a lo pequeño. Es más viable que el académico de Ciencias Sociales critique la globalización, al neoliberalismo, al fraude electoral y la falta de democracia, pero no criticar las prácticas cotidianas que se reproducen en los pequeños espacios.

Por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales generalmente se cuestiona a quien negocia directamente con el rector, porque lo adecuado es que todo se discuta en el área. No obstante, quienes más sancionan esto son los que acostumbran hacerlo.

La petición de M es válida, pero quiero que se entienda que no nos oponemos a darle el apoyo - dice un académico, que no es incondicional ni amigo de quien solicita el permiso-. Sólo pedimos que nos expliques por qué fuiste directamente con el rector antes de solicitarlo al área. Es similar tu caso al del maestro que está de permiso con sueldo en el extranjero. (R.A.18)

Se enfatiza sobremanera en el papel del área de Ciencias Sociales, misma que se le considera la luz de la Universidad, porque sólo ellos pueden tirar la línea

política para todas las demás instancias de la Universidad. Se asume, incluso, que su malestar es compartido por todos, sólo que aquellos no cuentan con los elementos de análisis para explicarse la situación específica. Por eso la protesta, las medidas políticas, los chistes sobre la toma de rectoría y el palacio nacional. Ese, finalmente es el mundo del académico de Ciencias Sociales, un mundo que él ha construido. Derribarlo a través del cuestionamiento de los enfoques teóricos y la trayectoria política que el académico ha edificado durante años, es difícil, porque se trata de la construcción social de la vida cotidiana.

PALABRAS FINALES

1.- La vida cotidiana ha sido objeto de estudio de distintas teorías: marxismo, sociología comprensiva, fenomenología e interaccionismo simbólico. Estas diversas posiciones tiene dos fuentes principales: la tradición marxista humanista y las posturas interpretativas o comprensivas. No se puede decir que un enfoque es mejor que los otros sino, más bien, se trata de buscar el complemento con el manejo de las distintas posiciones.

2.- La vida cotidiana tiene como referencia a los actores de un espacio social específico. En primer lugar, no se trata de la historia global sino de la historia que se teje en la institución junto con las historias particulares; en segundo lugar, no son las estructuras económicas que actúan férreamente sobre las personas sino el mundo particular como escenario donde se mueve el actor, escenario que es rico y denso. Ahí transcurre lo social, lo político y lo económico de los hombres y mujeres particulares; en tercer lugar, no son las coyunturas políticas las que determinan a las personas sino el cúmulo de relaciones que se mantienen diariamente con asociados, así como la influencia que se tiene de contemporáneos y sucesores, figuras que conforman el mundo de la vida de la persona.

Lo anterior no significa que la historia, lo estructural económico y las coyunturas políticas no se presenten en la vida social y que éstas influyan en la vida cotidiana, sino simplemente queremos:

- a) subrayar los ejes de análisis para el estudio de la vida cotidiana, y
- b) enfatizar la postura que nos mueve para la comprensión de la vida cotidiana escolar de los académicos de las Ciencias Sociales de una institución específica.

En este marco (escenario, interacciones y situación biográficamente determinada) es donde se mueven los particulares y es donde construyen su mundo específico.

Por *construir el mundo* entiéndase a los particulares que participan activamente en la delimitación de su espacio y de los componentes materiales y no materiales indispensables en su mundo. Los acontecimientos históricos influyen en los habitantes de una sociedad, pero no lo hacen homogéneamente. Cada particular, junto con los suyos, interactúa en su espacio y así construye su mundo.

3.- Estudiar la vida cotidiana en una institución específica requiere de la interpretación. Su finalidad es la comprensión. La cuantificación de las acciones es necesaria e importante, pero es insuficiente para captar el sentido que los actores le adjudican a su vida. Se requiere además de otra estrategia para obtener información empírica y así realizar la interpretación.

Esta investigación quedó delimitada a la comprensión de las acciones y los actos de un grupo social: los académicos de la sección de Sociología del área de Ciencias Sociales de la UACH. Pretendió simplemente interpretar para captar el sentido que los miembros de un espacio social y de una actividad profesional específica le asignan a su vida. Sin embargo, la vida cotidiana del académico de Ciencias Sociales de Preparatoria no se comprende al margen de los otros, tantos los académicos de otras áreas y departamentos de la institución, como de los estudiantes de todos los niveles escolares y de todos departamentos.

En ese espacio se genera la identidad, los estigmas, las exclusiones; lo mismo la solidaridad como la envidia; la ayuda como el golpe bajo; lo mismo la parca inmediatez como la ilusión de la vanguardia. Este espacio, con todas sus contradicciones y armonías es el espacio de la vida cotidiana, para el caso, la de los académicos de las Ciencias Sociales.

4.- La persona se convierte en particular, porque así es el mundo donde se inserta y que él participa en su construcción. En ese mundo participan asociados, contemporáneos y predecesores. El particular está rodeado por circunstancias que le

trazan el rumbo de su vida. Pero este sendero no es definitivo, porque depende de otras circunstancias para que la vida del particular y su sendero se alteren.

Es por este mundo que el particular se presenta en un escenario social ya construido por otros, pero nunca será inmutable porque cada quién se acomoda en él de múltiples maneras. Al escenario donde cada quién se presenta se hace como un particular entero, esto es, como una persona que desempeña una actividad determinada, la docencia para el caso, y una persona con intencionalidad, deseos y pasiones.

Es difícil que el académico logre eliminar su intencionalidad y su situación biográfica en las distintas actividades que realiza diariamente. Podrá tener distintos roles, igual que un actor varios papeles, y con la máscara respectiva para cada uno de ellos, pero difícilmente se eliminará su subjetividad. Adentrarse en ese pequeño mundo de la vida cotidiana es para conocer la forma en que las personas le dan significado a su vida, porque no existen las ideas separadas del grupo que las produce. Las imágenes, ideas, símbolos son públicos, porque tienen significado para los integrantes de una sociedad.

5.- Particular y actor son los diversos términos que hemos empleado para caracterizar al académico de Ciencias Sociales. Es particular porque así son los muros históricos que lo delimitan. Es actor porque aparece en un escenario social específico, escenario donde desempeña abundantes papeles y además un papel específico tras bambalinas.

6.- La vida cotidiana no es la armonía sino un escenario donde se presentan personas con intencionalidad diferentes. La vida cotidiana es un campo de lucha, un espacio de tensión entre uno y otro actor, como entre uno y otro grupo. La lucha aparece en las diversas instancias: una reunión de área, una conferencia, una asamblea sindical o una clase. En los espacios compartidos se presentan diferentes

actores y diferentes grupos de actores, quienes se agrupan en diferentes tradiciones académicas.

7.- La vida cotidiana es el espacio donde se construyen historias particulares. El académico, como cualquier otro sector social, construye tradiciones. Los académicos de Ciencias Sociales son un sector social conservador, independientemente que apelen permanentemente al cambio social. Esa región no medible porque no se presenta a simple vista, indica que las tradiciones pesan mucho en el trabajo de los académicos. Se podrá apelar a la razón, a la neutralidad y a la objetividad de la ciencia, al amor por la verdad, entre otras cosas, pero siempre estarán presentes las tradiciones académicas edificadas con los años. El qué, el cómo y el para qué enseñar se hace desde una perspectiva valorativa y teórica determinada. Las tradiciones académicas han consolidado eso que no se problematiza, eso que no se discute porque forma parte de la tradición.

El académico de Ciencias Sociales no nace como tal sino que se forma en un proceso de comunicación con quienes interactúa, sean sus compañeros de sección, área o departamento, sea con el reconocimiento que los estudiantes hacen de su labor. Este proceso depende tanto de la capacidad, pero especialmente de las tradiciones académicas y la legitimación de una de éstas.

8.- El reconocimiento docente depende del marco referencial basado en las tradiciones académicas que imperan en una institución. Los buenos maestros en una institución pueden no serlo en otra, porque toda evaluación se hace desde un marco de referencia específico. En la UACH, la mayoría de los académicos de las Ciencias Sociales son estigmatizados, independientemente de las cualidades académicas que éste tenga.

Lo positivo y lo negativo de los profesores se determina en un campo de lucha, campo que es dominado por una tradición que se impone en todos los espacios académicos. El estudiante es resultado de este proceso, porque la idea que

se elabora de la ciencia y de la agronomía descansa en una serie de nociones y postulados teóricos consolidados por las tradiciones académicas.

9.- Sólo los académicos de las Ciencias Sociales que responden al modelo de ciencia y docencia que domina en la institución son los reconocidos por los otros académicos como por los estudiantes. Existen sólo algunas excepciones a la regla. Los docentes del departamento de Economía Agrícola, así como algunos académicos de Sociología Rural son aceptados porque comparten estos principios. Esta situación esconde otra: la primacía de lo instrumental por encima de lo teórico. Sólo el contenido que guarda alguna relación con la práctica es el que se valora y se considera el adecuado para la formación.

10.- A lo interno de un mismo espacio puede comprenderse la lucha de los distintos grupos que ahí participan. Los académicos de las Ciencias Sociales de esta institución, por su misma situación biográfica y por su formación profesional, se encuentran en tensión permanente. No obstante que se comparta un mismo enfoque teórico, en el fondo se presenta una lucha profunda derivada de las tradiciones políticas que han conformado al marxismo. Esto mismo indica que la supuesta crisis del marxismo es remota, porque el académico se ha formado en esta tradición y cuestionarla es cuestionar la existencia misma. El académico continúa investigando e impartiendo clase apoyado con esta teoría. Su concepción sobre diversas situaciones sociales, incluyendo los códigos grupales, descansan en el marxismo pero también en el activismo político y la lucha por un mundo mejor.

11.- Existe homogeneidad en cuanto al programa de materia, pero en el salón de clase se rompe porque cada académico seguirá enseñando aquello que aprendió y consolidó con los años. Los contenidos de las materias observadas son dispares. Los tres académicos observados mostraron capacidad para mantener la atención de los estudiantes, particularmente cuando les hablaron de situaciones familiares. No obstante, las tradiciones académicas y los estigmas institucionales tienen un peso

importante. A una maestra que semestre tras semestre se le *cuestiona*, según la terminología institucional, se observó que mostró una capacidad similar a la de los otros académicos. Se le *cuestiona* porque los estudiantes se forman una imagen determinada de cada profesor antes de comenzar un curso. Esa imagen puede modificarse, pero por regla se reproduce una y otra vez.

12.- La mencionada crisis del marxismo no se presenta en los académicos de esta institución, sean de nivel bachillerato o de licenciatura. El marxismo en alguna de sus múltiples versiones se recrea constantemente en los contenidos programáticos, en los proyectos de investigación, incluso en el lenguaje de la vida cotidiana. Es común clasificar las diversas situaciones humanas desde un esquema: *la consecuencia, la vanguardia, el compromiso con las causas populares, la democracia, la justicia*.

13.- El lenguaje diario de los académicos de las Ciencias Sociales apela al movimiento y al cambio, especialmente hacia lo contestario y a favor de la justicia social. No obstante, las tradiciones académicas que se han consolidado con el tiempo, su lenguaje diario, la poca intención para conocer otras posturas teóricas, indican que se trata de un sector social conservador. Incluso, una situación muy importante y no exclusiva de estos académicos, es la adaptación de sus prácticas académicas al ritmo en que tocan los estímulos. Algunos académicos, teniendo presente lo productivo, han llegado a adoptar nuevas formas para la investigación, sin cuestionar su enfoque teórico marxista. Así, han aparecido investigaciones con un marco teórico marxista y con material empírico obtenido a través de encuestas, como también propuestas de servicio a comunidades rurales desde un paternalismo académico, hasta la elaboración de los programas de materia combinando posturas teóricas distintas en el diseño y en el contenido, por ejemplo el empleo de la taxonomía de Bloom para enseñar marxismo.

Los *consecuentes* están a punto de extinguirse, porque han aparecido nuevas reglas del juego para el trabajo académico. Se podrá protestar ante los criterios de

evaluación, el monto de los estímulos o el porcentaje del personal favorecido, pero no se le puede hacer el vacío. Lo raquítico de los salarios llevan a que el docente busque un ingreso extra. En esto descansa la fortaleza de los cambios.

14.- Las clases de los académicos del área de Ciencias Sociales expresan diversidad de estilos. Todos toman como referencia al marxismo, pero el tratamiento es distinto. Lo mismo se le glorifica, que se emplean sus conceptos sin indicar que se trata de esta teoría, hasta quien los crítica. Lo cierto es que los profesores exponen un contenido, pero su simpatía por uno u otro enfoque se hace presente, porque se encuentra presente su situación biográfica.

15.- La dicotomía *especialidades técnicas y especialidades sociales* no es tan precisa. Aceptar lo social, como también introducir en el plan de estudios abundantes materias de contenido social, no garantiza que se tenga una formación no técnica. Por el contrario, ésta se introduce y conforma el pensamiento de los académicos de los departamentos de Economía Agrícola y de Sociología Rural. Poca teoría y más aplicación, apoyándose en la demanda del mercado de trabajo, de la globalización y del Tratado de Libre Comercio. Por eso, la reestructuración curricular se hace necesaria constantemente.

16.- En el espacio escolar el académico construye parte de su mundo. No actúa independiente sino sujetado a una sociedad y a la racionalidad que ésta le impone, así como a la comunicación diaria que lo forma como académico. El académico es un sujeto histórico, pero con una biografía específica.

BIBLIOGRAFÍA

1. Agar, Michael, "Hacia un lenguaje etnográfico" en Geertz, C., et al, *El surgimiento de la antropología posmoderna*, (compilación de Carlos Reynoso). Gedisa, primera edición, México, 1991, pp. 117-137.
2. Alexander, Jeffrey C., *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis multidimensional*, Gedisa, primera Edición, España, 1989.
3. Anderson, Perry, *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Siglo XXI, tercera edición, México, 1983.
4. Balandier, Georges, *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*, segunda edición, Barcelona, 1990.
5. Beltrán, Miguel, "Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger, Goffman y Garfinkel" en Beltrán, Miguel. *Ciencia y sociología*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 1979, pp. 162-190.
6. Berger, Peter, *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*, Amorrortu, Buenos Aires, 1971.
7. Berger, Peter, y Lukcmann, Thomas, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, décima reimpresión, Buenos Aires, 1989.
8. Bizberg, Ilán, "Individuo, identidad y sujeto" en *Estudios Sociológicos*, Colegio de México, vol. VII, No. 21, septiembre-diciembre de 1989, pp. 485-518.
9. Bloome, David, "Interacción e intertextualidad en el estudio de la lecto escritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica" en Rueda, Beltrán Mario, y Campos, Miguel Angel, *Investigación etnográfica en educación*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992, pp. 123-180.
10. Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean Claude, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, editorial Laia, segunda edición, España, 1981.
11. Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude, *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México, 1979.
12. Castaneda, Carlos, *Las enseñanzas de don Juan. Una forma Yaqui de conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, tercera reimpresión, México, 1980.

13. Colletti, Lucio, *La cuestión de Stalin y otros escritos sobre filosofía y política*, Barcelona, editorial Anagrama, 1977.
14. Corenstein, Martha, "Panorama de la investigación etnográfica en educación en México" en Rueda, Mario y Campos, Miguel Angel (compiladores), *La Investigación etnográfica en México*, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos - Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992, pp. 359-375.
15. Cortés del Moral, Rodolfo, "Las corrientes epistemológicas de la ciencia actual" en *Textual*, Revista de la Universidad Autónoma Chapingo, volumen 1, números 22-23, México, octubre de 1988, pp. 215-226.
16. Dilthey, Wilhelm, *Introducción a las ciencias del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, segunda reimpresión, México, 1978.
17. Durkheim, Emili, *La división social del trabajo*, Shapire editor, Argentina, 1973.
18. _____ *Educación y sociología*, editorial Linotipo, Colombia, 1979.
19. _____ *Las reglas del método sociológico*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
20. Dubet, Francois, "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto" *Estudios sociológicos*, Colegio de México, vol. VII, No. 21, septiembre - diciembre, 1989, pp. 519-545.
21. Eco, Humberto, *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, Gedisa, España, 1994.
22. Emmerich, Gustavo Ernest, "El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosóficos- teóricos y posibilidades heurísticas" en *Pedagogía*, Universidad Pedagógica Nacional, volumen 5, núm 13, México, enero- marzo 1988, pp. 23-34.
23. Ezpeleta, Justa, "El trabajo docente y sus condiciones invisibles" en *Nueva antropología*, CONACYT/UAM, volumen XII, núm. 42, México, julio de 1992, pp. 27-42.
24. Feyerabend, Paul K, *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Ariel, Barcelona, 1974.

25. _____ *La ciencia en una sociedad libre*, Siglo XXI, 1a. edición en español, México, 1982.
26. Ferrarotti, Franco, *La historia y lo cotidiano*, ediciones Península, colección Homo Sociologicus, núm. 48, primera edición, Barcelona, 1991.
27. Flores, Claudio, et al, "Diagnóstico sobre la función servicio en la Universidad Autónoma Chapingo" en *Síntesis sobre las funciones sustantivas* programa especial de becas, Universidad Autónoma Chapingo, México, 1993.
28. Galeana de la Cruz, Mario, "Evaluación y perspectivas de la especialidad de Parasitología Agrícola" en *Síntesis de las propuestas sobre evaluación de carreras y posgrado*, Universidad Nacional Autónoma Chapingo, México, 1993.
29. García Canclini, Nestor, "Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" en Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*, Conaculta-Grijalbo, colección los noventa, núm. 11, México, 1990, pp. 9-50.
30. _____ *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Conaculta - Grijalbo, colección los noventa, núm. 50, México, 1990.
31. Ginzburg, Carlo, "Señales, raíces de un paradigma indiciario" en Gargari, Aldo, Ginzburg, Carlo, et al, *La crisis de la razón, Siglo XXI*, México, 1983, pp. 55-99.
32. Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, editorial Gedisa, segunda reimpresión, México, 1991.
33. _____ *El antropólogo como autor*, Paidós-estudio, Barcelona, 1989.
34. Giddens, Anthony, *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu Editores, Argentina, 1987.
35. Goetz, J.P. y Lecompte, M.D., "Conceptualización del proceso de investigación: Teoría y diseño" en *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.
36. Goffman, Erwing, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, primera edición en castellano, Argentina, 1981.
37. _____ *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrortu, quinta reimpresión, Argentina, 1993.

38. Goytia, María Antonieta, et al, "Diagnóstico interno de la investigación en la UACH". *Programa especial de becas*, Universidad Autónoma Chapingo, México, 1993.
39. Gouldner, Alvin, *La sociología actual: Renovación y crítica*, Alianza editorial, España, 1973.
40. _____ *La crisis de la sociología occidental*, Amorrortu, primera edición en castellano, Argentina, 1973.
41. Gomezjara, Francisco, *El diseño de la investigación social*, ediciones Nueva sociología, México, 1979.
42. _____ *Técnicas de desarrollo comunitario*, Fontamara-Nueva Sociología, tercera edición, México, 1981.
43. Gorz, André, "Carácter de Clase de la Ciencia y los Científicos" en *Economía política de la ciencia*, Nueva imagen, México, 1979.
44. Heller, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, ediciones Península, colección Historia-Ciencia-Sociedad, núm. 144, primera edición, 1977.
45. _____ *La revolución de la vida cotidiana*, Barcelona ediciones Península, colección Historia-Ciencia-Sociedad, núm. 175, 1982.
46. _____ *Teoría de los sentimientos*, Fontamara, primera edición mexicana, México, 1987.
47. Hans, Joas, "Interaccionismo simbólico" en Giddens Anthony, Turner Jonathan, et al, *La teoría social hoy*, Conaculta- Alianza editorial, colección los noventa, núm. 51, México, 1990.
48. Hoggart, Richard, *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Girjalbo, México, 1990.
49. Inclán, Catalina, *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica e México: 1975-1988*, Cuadernos del Cesu No. 28, UNAM, México, 1992.
50. Konh, Alfie, "Por qué no funcionan los programas de Incentivos" en *Universidad futura*, vol. 5, núm 15, Universidad Autónoma Metropolitana, México, otoño de 1994, pp. 61-66.

51. Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, sexta reimpresión, México, 1985.
52. Kosík, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, colección Teoría y praxis, México, 1976.
53. Linhnart, Robert, *De cadenas y de hombre*, Siglo XXI, 7a. edición en español, México, 1988.
54. Lipovetsky, Gilles, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, editorial Anagrama, cuarta edición, España, 1990.
55. Lukács, Georg, "Prefacio" en Heller Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*. ediciones Península, colección Historia-Ciencia- Sociedad, núm. 144, primera edición, Barcelona, 1977, pp. 9-14.
56. _____ *Historia y conciencia de clase*, Grijalbo, México, 1979.
57. Malinowski, Bronislaw, *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Península, Barcelona, 1975
58. Mardones, N, y Ursúa, J.M., *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Fontamara, tercera edición mexicana, México, 1972.
59. Méndez, Ignacio, "Educación agrícola como alternativa para el mejoramiento de los recursos naturales de México, en *Textual, Revista de la Universidad Autónoma Chapingo*, volumen 1, No. 22-23, México, octubre de 1988, pp. 7-13.
60. Mills, C. Wright, *La imaginación sociológica*, Fondo de Cultura Económica, segunda reimpresión, México, 1974.
61. Nisbet, Robert, *Historia de la idea de progreso*, Gedisa, España, 1981.
62. Piña Osorio, Juan, *Acerca de fantasmas, quemados y otras cosas. Estudio de la UACH*, Universidad Autónoma Chapingo, México, 1992.
63. Paradise, Ruth, *El conocimiento cultural en el salón de clase: Niños indígenas y su orientación hacia la observación*, Mimeo.
64. Plastino, Carlos Alberto, "A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma" en Zaia Brandão (org.), *A crise dos paradigmas e a educação*, Cortez editora, questões da nossa época No.35, Sao Paulo, 1994.

65. Popkewitz, Thomas, *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*, Mondadori, Madrid, 1988.
66. Quiroz, Rafael, "El Tiempo Cotidiano en la Escuela Secundaria" en *Nueva antropología*, volumen XII, núm. 42, México, Julio de 1992, pp. 89-100.
67. _____ "Obstáculos para la apropiación del Contenido Académico en la Escuela Secundaria", Departamento de Investigaciones Educativas, Mimeo, México.
68. Racionero, Luis, *Filosofías del underground*, Anagrama, Barcelona, 1977.
69. Remedi, Eduardo, et al, *Maestros, Entrevistas e Identidad*, mimeo, México, junio de 1987.
70. Rico José Luis, *Política y vida cotidiana*, mimeo, México.
71. Rockwell, Elsie, *Reflexiones sobre el proceso Etnográfico (1982-1985)*, Documentos Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1987.
72. _____ "Etnografía y Conocimiento Crítico de la Escuela en América Latina" *Revista Perspectivas*, vol. XXI, No. 2, 1991, pp. 171-181.
73. Rosaldo, Renato, *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes - Grijalbo, México, 1991.
74. Sánchez Vázquez, Adolfo, "Prólogo" en Karel Kosík, *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, colección Teoría y praxis, 1976, pp. 7-16.
75. Sánchez Puentes, Ricardo, "La Investigación Científica en Ciencias Sociales. (estructura dialoga, campo de lucha ideológica y factor del proyecto ético-político de una comunidad)" en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XLVI, núm. 1, Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, México, enero-marzo de 1984, pp. 129-160.
76. Sandoval, Etelvina, "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente" en *Nueva antropología*, volumen XII, núm. 42, México, julio 1992, pp. 57-72.
77. Schutz, Alfred, *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
78. Taylor, S.J. y Bogdan R, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós studio, Buenos Aires, 1990.

79. Trotier, L., "La 'nueva' sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?", *Revista Tempora*, núm 10, Universidad de la Laguna, Tenerife Canarias, Julio- diciembre de 1987, pp. 67-90.
80. Torres, Jurjo, *El currículum oculto*, Morata, tercera edición, España, 1992.
81. Weber, Max, *El político y el científico*, Alianza editorial, sexta edición, España, 1980.
82. _____ *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, editorial Diez, Buenos Aires, 1974.
83. _____ *Economía y sociedad*, editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, Tomo 1, La Habana, Cuba, 1971.
84. Weiss, Eduardo, "Educación Superior Agropecuaria: condiciones económicas y sociales. El caso de México." en *Textual, Revista de la Universidad Autónoma Chapingo*, volumen 1, núm. 22-23, México, octubre de 1988, pp. 14-43.