

Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gest(ac)ión de la Universidad sin Órganos.

Un análisis desde la Subjetividad Laboral del Docente en Condiciones de Precariedad.

Por Vicente Sisto Campos*

ANEXO METODOLÓGICO

La investigación que realizo aborda la constitución subjetiva de los docentes universitarios en condiciones de precariedad laboral y cómo desde esa constitución se proyecta la construcción contemporánea de la Universidad en tanto Institución. Efectivamente el foco es la constitución subjetiva de los sujetos y cómo desde este objeto/sujeto se proyecta una construcción significativa de institución universitaria. Es este objeto/sujeto, definido como el foco de estudio, el que determina la aproximación metodológica a seguir.

El presente anexo describe con mayor detalle la fundamentación de la comprensión del objeto/sujeto de estudio, para, desde ahí, explicar la aproximación metodológica seguida. Tal como se detallará la metodología cualitativa aparece con una potente fuerza para abordar los fenómenos subjetivos y sociales, fuerza creciente en las últimas décadas (Denzin y Lincoln, 2003). La metodología cualitativa que cobra esta fuerza no es aquella concebida por algunos manuales (ver por ejemplo Hernández, Fernández y Baptista, 1991) como simple paso exploratorio para la realización de la investigación definitiva, obviamente cuantitativa, obviedad defendida sin necesidad de argumentar por el paradigma positivista aun dominante en nuestras aulas e investigaciones. La aproximación cualitativa que aquí se defiende sigue los caminos más relevantes que ha tomado esta disciplina investigativa durante los últimos años (Ibáñez e Iñiguez, 1996; Willig, 2001; Denzin y Lincoln, 2003; Lincoln y Guba, 2003; y Gergen y Gergen, 2003; entre otros). Efectivamente la investigación no aparece como un simple receptáculo, o más aun, espejo con la capacidad de representar límpidamente la realidad, asumiendo que la realidad está ahí y que nuestra racionalidad investigativa permite develarla y ofrecerla como un hecho. Más bien la investigación es un proceso como aventura (Willig, 2001), aventura en la cual se genera una verdad participativa (Gadamer, 1975), no en sí e independiente al sujeto, sino que producto del diálogo y la coconstrucción, (Gadamer, 1975; Denzin y Lincoln, 2003; y Lincoln y Guba, 2003), coconstrucción generada socialmente, es decir utilizando los recursos simbólicos mediante los cuales la sociedad se constituye y se produce, a la vez que reproduce, a sí misma (Potter y Weatherell, 1987). En efecto, la investigación, desde este punto de vista intenta develar como mediante las producciones simbólicas localizadas se produce y reproduce un orden social, orden que produce localizaciones y sujetos (Parker, 1992; Serrano, 1996; Denzin y Lincoln, 2003).

* Psicólogo, Magíster y Doctor (c) en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor de Psicología de la Universidad ARCIS (Santiago de Chile) y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha escrito diversas publicaciones, entre ellas es coautor de *Crisi del Treball i Emergència de Noves Formes de Subjectivitat Laboral*, publicado en Barcelona por la Fundació Jaume Bofill y ganador del *Premio Joventut 2002* otorgado por la Generalitat de Catalunya. E-mail: visisto@yahoo.com

En este apartado se detallará este marco de aproximación metodológica, especificando al análisis de discurso como marco analítico e interpretativo en el cual se sitúa la investigación, describiendo y fundamentando, además, las metodologías específicas para la producción de datos, en particular la entrevista activa/reflexiva (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin, 2001) y la Autoetnografía (Alvesson, 1999; Denzin y Lincoln, 2002); para finalmente referir el material producido.

I. LA SUBJETIVIDAD COMO CONSTITUCIÓN SOCIAL ACTIVA

Desde la segunda mitad del siglo XX las ciencias sociales han abordado cada vez con más fuerzas la importancia de las categorías lingüísticas en la constitución del saber y a la vez que sostenedoras del poder. Es a través del lenguaje que son generadas y sostenidas las relaciones sociales, en las cuales emergemos como sujetos.

A partir de lo anterior la comprensión social, y psicosocial rechazarán la idea de que los sujetos seamos entidades aisladas, mónadas individualizadas; más bien nuestra subjetividad es constitutivamente social, se gesta y desarrolla en las relaciones sociales, es ahí donde emergemos como sujetos. Esta comprensión será la que caracterizará a la *Crisis de la Psicología* en tanto desafío a la comprensión psicologista que señala al sujeto como constitutivamente individual (Ibáñez, 1996).

Así, la mirada se coloca en las relaciones sociales como constitutivas de lo que somos. Esas relaciones se concretan en categorías, valoraciones, en definitiva significaciones, que son elaboradas en la vida social y en las cuales tenemos una oportunidad como sujetos.

Esas categorías valoraciones y significaciones permiten, tal como lo había reconocido tanto el cognitismo como el psicoanálisis, nuestra estructuración como sujetos. Sin embargo el orden categorial que constituye al lenguaje no es un dispositivo transparente, que permita representar a la realidad como un espejo lo haría. El giro lingüístico puso el foco de las ciencias sociales en un lenguaje que más que representar, hace cosas, en este sentido Wittgenstein (1958) señalará que el significado de las palabras no precisa de un referente objetivo externo al uso mismo del lenguaje, y Gadamer (1975) dirá que la existencia del mundo está constituida lingüísticamente.

El lenguaje será puesto como el principal dispositivo mediante el cual podemos acceder a un mundo y a la subjetividad, sin embargo no es un dispositivo transparente, que permita representar como espejo. El lenguaje, y con ello el mundo y la subjetividad que se constituyen en él, se determinan en las formas de hablar de una comunidad, determinándose así histórica y culturalmente. El mismo código, regla que regula la constitución de signos y categorías, será reconocido constituyéndose en los modos como habla una comunidad, refiriendo así el lenguaje más a contenidos culturales que a una realidad externa a esta. Eco lo pone así “en el marco de una teoría de los códigos, no es necesario recurrir al concepto de extensión, ni tampoco al de mundo posible (por lo menos en términos de la ontología tradicional): su existencia es de orden cultural y constituye el modo como piensa y habla una sociedad y, mientras habla determina el

sentido de sus pensamientos a través de otros pensamientos y estos a través de otras palabras” (1976 [1981], p. 122).

Así el foco de las ciencias sociales debe ser puesto en las relaciones sociales que, a medida que fluyen, van constituyendo sus propios límites y posibilidades, construyendo objetos y subjetividades. Es en este contexto que surge la demanda a las ciencias sociales de situar su mirada en los procesos sociales que otorgan sentido y existencia a la realidad, y esto “no radica EN las personas, ni tampoco FUERA de ellas, sino que se ubica precisamente ENTRE las personas, es decir, en el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente” (Ibáñez, 1989; p. 119).

De este modo la comprensión de la subjetividad basada en asumirla como un proceso individualizado, se transforma. El Sujeto emerge desde sus contextos histórico culturales, si hay individualidad ésta sólo puede entenderse en tanto producida desde lo social, o como apuntará Vygotsky, individualizada desde lo social.

Si nuestro conocimiento e identidad, tal como lo reconocen los cognitivistas, son realizados mediante el lenguaje, éste, como he señalado, no resulta un dispositivo arbitrario y abstracto descontextualizado. El lenguaje remite a las prácticas sociales cotidianas, es en esas prácticas sociales en las cuales se configuran las categorías con las cuales podemos acceder a un mundo.

Efectivamente, como lo plantea Potter (1996 [1998]) “La realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas. El mundo no está categorizado de antemano por Dios o por la Naturaleza de una manera que todos nos vemos obligados a aceptar. Se construye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él” (p. 130).

Así también las personas se constituyen como sujetos a partir de las relaciones sociales en las que participan cotidianamente, su subjetividad depende directamente de esas relaciones sociales. Si el sujeto opera en base a significados y queda definido o individualizado desde las relaciones sociales, la psique, la mente, no puede ser comprendida como mónada individual que se pone en relación con otras mentes, constitutivamente individuales. Al contrario, lo que creemos separado y claramente delimitado: nuestra propia individualidad, emerge de la intersubjetividad. Lo individual y subjetivo no es antecedente de lo social, sino que más bien se gesta en esas relaciones, lo que nos lleva a reconocer nuestra constitución como sujetos como una constitución determinada histórica y culturalmente, en las relaciones sociales, relaciones sociales que se concretan mediante el uso de las categorías lingüísticas.

Como vemos, el lenguaje contextualizado ya no puede ser ofrecido como una estructura abstracta, fundamento seguro, ahistórico y estable para el conocimiento y para nosotros como conocedores. La lengua en la cual se constituye un mundo y en la cual nos ensamblamos como sujetos es descubierta no sólo como dependiente de las relaciones sociales, sino que también como un artificio de poder. “El lenguaje es una legislación, la lengua es su código. No vemos el

poder que hay en la lengua porque olvidamos que toda lengua es una clasificación, y que toda clasificación es opresiva (...) Un idioma se define menos por lo que permite decir que por lo que obliga a decir” (Barthes, 1978 [1995]; p. 118).

Los signos si bien se definen por estructuras, éstas son comprendidas por el postestructuralismo como ejercicios de poder. Las relaciones sociales se sostienen en la producción lingüística a la vez que la genera, es por ello que el lenguaje, sostenedor de relaciones sociales, será sostenedor del propio orden social. Es en este sentido que Foucault cambia a las estructuras por discursos, en los cuales poder y conocimiento vienen imbricados el uno en el otro.

Los discursos son entonces comprendidos como conjuntos de reglas no explícitas que fijan las posibilidades en que puede ser algo dicho, creando así determinados objetos y sujetos y no otros.

De este modo los sujetos emergen en las construcciones discursivas, son ellas las que constituyen las posibilidades para la emergencia de la subjetividad. “Un sujeto, un sentido del ser, es una constitución localizada al interior de la esfera expresiva, la cual encuentra su voz a través de grupos de atributos y responsabilidades asignadas a él como a una variedad de otros objetos” (Parker, 1992; p. 9); es por ello que se enfatiza que el discurso interpela a los sujetos constituyéndolos de determinadas maneras y que, como sujetos, no podemos evitar las percepciones de nosotros mismos y de los otros a las que el discurso nos invita. El sujeto, así queda *sujeto al contexto social*.

II. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA COMO MARCO DE TRABAJO

Siguiéndose de la noción anterior de constitución subjetiva, investigar la constitución subjetiva del docente en condiciones de precariedad, y cómo a partir de esa constitución se proyecta la Universidad como institución, se constituye en una tarea fundamentalmente cualitativa.

Efectivamente la investigación cualitativa ha sido comprendida como concerniente a la significación, esto es “cómo la gente da sentido al mundo y cómo experimentan los eventos” (Willig, 2001; p. 9). Los investigadores cualitativos entonces, más que investigar relaciones causa-efecto, se orientan a “la calidad y textura de la experiencia” (Willig, 2001; p. 9), colocando su foco en las significaciones en las cuales se concretan las relaciones sociales y en las cuales, tal como se señaló, tenemos una oportunidad como sujetos

Tal como se indicó en la introducción la metodología cualitativa tiene múltiples versiones, algunas contradictorias entre; en efecto la investigación cualitativa es parte de un debate, no una verdad fija. En medio del debate, Parker (2002) identifica los siguientes puntos como comunes a la investigación cualitativa

- a) Es un intento de capturar el sentido que estructura y que yace en el interior de lo que decimos sobre lo que hacemos;

- b) Es una exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno identificado;
- c) Es la representación esclarecedora del significado de una cuestión o problema delimitado.

Desarrollar una exploración sistemática en torno a la significación que permita una ‘representación’ de esa significación se constituye necesariamente como un proceso circular y abierto que no puede rutinizarse ni protocolizarse, los significados de la vida social fluyen como las mismas relaciones de las cuales estos emergen y a las cuales estructuran, la investigación solo puede llevarse a cabo en tanto actividad de implicación en ese flujo vital de lo social. En este sentido la investigación cualitativa “es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un set de prácticas materiales interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman al mundo” (Denzin y Lincoln, 2003; pp. 4 y 5).

1. La Metodología Cualitativa como Trazar Puentes

La metodología cualitativa, por lo tanto involucra al investigador con lo investigado, es una práctica que debe conectar con lo otro, de lo cual debe extraer la significación. Sin embargo este proceso de conexión/extracción no es simplemente un buscar algo que está ahí esperando por ser recolectado y mostrado. El proceso de gestación de lo cualitativo ha sido visto por distintos autores (Holstein y Gubrium, 1995; Alvesson, 1999; Wiesenfeld, 2000; Denzin, 2001; Parker, 2002; Denzin y Lincoln, 2002; Denzin y Lincoln, 2003) como un proceso de construcción o coconstrucción de puentes entre el investigador y lo investigado. Wiesenfeld (2000) detalla cómo la investigación cualitativa históricamente se ha defendido como una práctica que intenta rescatar al sujeto de su cualificación como objeto por parte de las metodologías positivistas. Este rescate de la condición de sujeto implica la constitución de la práctica de investigación como una práctica que reconoce en el otro un saber a ser explorado, sin embargo esa exploración es desde el reconocimiento de la distancia entre investigador e investigado, este el reconocimiento de la otredad en tanto condición de diálogo.

El trabajo de Gadamer ha inspirado gran parte de lo que es la actual práctica cualitativa y su noción de interpretación como un acto localizado de trazar puentes, como condición de la llamada fusión de horizontes en el diálogo.

Gadamer, en *Verdad y Método I* (1975), señala que la interpretación debe ser entendida como un encuentro entre tradiciones, entendida como ‘estructuras de prejuicios’, constituidas a través de evolución cultural de una comunidad lingüística particular. Así, el entendimiento de un texto requiere de la construcción de un puente entre la tradición a la que corresponde el texto (u objeto de interpretación) y la nuestra.

La tarea hermenéutica es comprender el texto; y comprender es interpretar. El intérprete pone sus ideas como opinión en juego para apropiarse de la verdad, es poner las propias verdades como simples opiniones lo que permite la fusión de horizontes donde surge la verdad común.

La propuesta de Gadamer sugiere un viraje en relación a la pretensión de objetividad de las ciencias del espíritu. No se trata, pues, de acceder a la verdad del objeto sino más bien entrar en una disposición de diálogo y crear en dicho diálogo una verdad, verdad necesariamente histórica y perecedera.

No supone deslastrarse de lo que en nosotros no nos permita la comprensión correcta del texto, como pretendían las ciencias del espíritu, sino al contrario, permitir nuestro acercamiento desde la conciencia de nuestros prejuicios y de nuestra propia historicidad. Por lo anterior la propuesta de *verdad* que propone Gadamer (1975) consiste en una *verdad participativa que surge del diálogo*. Lo anterior *no implica un rechazo a la universalidad*, todo lo contrario, según Gadamer, es su reivindicación. La fundamenta diciendo que la comprensión y el acuerdo no significan primaria y originariamente un comportamiento con los textos formados metodológicamente, sino que son la forma efectiva de la realización de la vida social, que en una última formalización es una comunidad de diálogo. “Nada queda excluido de esta comunidad de diálogo, ninguna experiencia del mundo. Ni la especialización de las ciencias modernas con su creciente esoterismo ni las instituciones de poder y administración políticas que conforman la sociedad se encuentran fuera de este medio universal de la razón (y la sinrazón) práctica. (es por esto que son analizables en términos políticos y hermenéuticos, porque no están fuera de lo que podemos comprender.- el lenguaje y lo histórico)” (Gadamer, 1975; p. 247).

En definitiva “se trata pues de un concepto de ciencia que no preconiza el ideal de observador distante, sino que impulsa la concienciación del elemento común que a todos vincula. En mis trabajos yo he aplicado este punto a las ciencias hermenéuticas y he subrayado la pertenencia del intérprete al interpretandum u objeto a interpretar” (Gadamer, 1975; p. 307).

Tal como vemos, ante el monólogo de las ciencias positivas, la hermenéutica de Gadamer alza el diálogo de la existencia histórica y comunicativa, piensa conjuntamente en el interjuego pregunta-respuesta relacionamente con texto e intérprete, conocedor y conocido, lo nuestro y lo otro. Es por lo anterior que Gadamer (1975) en su texto *Verdad y Método* concreta su propuesta en un modo de preguntar:

- Preguntar es una actitud de liberarnos de la doxa que reprime el preguntar. Es una actitud de querer saber, de partir del hecho de que no sabemos para dejarnos enseñar .
- Preguntar no fija la respuesta, permite que se cuestione la cosa, que se ponga en suspenso la certeza de lo transmitido y lleva a tomar una decisión.
- Preguntar es una relación dialógica donde surge una verdad que no es tuya ni mía, sino que se forman conceptos con lo que se opina comúnmente.

Es así que la pregunta se transforma en el elemento central de la caja de herramientas del metodólogo cualitativo, la pregunta que pone en suspenso las certezas del investigador, sus verdades y su experticia, para ponerse en disposición de dejarse enseñar por el otro, abriéndose así las anchas avenidas del diálogo, diálogo como condición de la fusión de horizontes de la cual emergerá una verdad participativa contextualizada, y, por ello, universal, en cuanto conectada con la vida de la comunidad diálogo que es lo social.

2. El Diálogo Sujeto/Sujeto

Tal como se desprende de lo anterior, la gestación de los datos cualitativos emergen a partir de un diálogo en el cual investigador e investigado se ponen en suspenso en la coconstrucción de una verdad común, esto implica una disposición hacia los sujetos o comunidades estudiados que difiere de la disposición hacia el objeto, oibjeto que no le queda otra alternativa que ser clazado en las categorías del investigador, en las cuales el objeto es evaluado.

La investigación social, y en este caso psicosocial, trata sobre las personas y, tal como lo señala Parker (2002), a pesar de los intentos de muchos sociólogos y psicólogos de negar este hecho, es ejercida por gente que tiene mucho en común con aquéllos a quienes estudia: en las ciencias sociales el sujeto (el investigador) y el objeto (el investigado) coinciden constitutivamente, son sujetos constituidos en relaciones sociales. Por lo anterior la investigación cualitativa favorece el estudio de los procesos en tanto inseparables de su contexto enraizando su comprensión en las características y experiencia personal de los actores del mismo. Consecuentemente con lo anterior, la interpretación de los fenómenos estudiados debe ser multivocal y dialógica “ya que se erige sobre las construcciones de los diferentes actores, incluyendo las del/la investigador/a. Niega así el carácter privilegiado de cualquier discurso, de manera que el punto de vista del/la investigador/a no prevalece sobre el del informante sino que se reconoce como una interpretación más (...) La investigación es entendida entonces como un proceso relacional, en tanto la construcción que cada quien elabora moldea y es moldeada por la de su interlocutor/a (...) El conocimiento se fundamenta entonces en la experiencia compartida y dialogada. Se espera, en consecuencia, que los resultados de este tipo de investigación constituyan productos negociados o co-construcciones entre investigador/a e informantes, concebidos ambos como entes activos en este proceso” (Wisnfield, 2000; p. 6).

Por lo anterior la investigación cualitativa “reivindica una forma de relación investigador/a-informante, en la que las experiencias de vida de los informantes y los significados que les asignan se reportan en un clima de horizontalidad, donde prevalece el respeto mutuo, el diálogo reflexivo y se acepta el involucramiento de la subjetividad del/la investigador/a en dicho proceso” (Wisnfield, 2000; p. 7). De este modo la metodología cualitativa demanda una disposición al diálogo que ha sido llamada por algunos autores como activa (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin y Lincoln, 2003) en tanto involucramiento activo del sujeto investigador con el otro, reconocido como sujeto, transformando a las instancias de producción de datos como instancias dialógicamente activas.

3. La comprensión participativa y el Séptimo Momento en Metodología Cualitativa

Un autor que crecientemente toma fuerza en la perspectiva cualitativa, particularmente en la perspectiva discursiva que aquí se asumirá es Mijail Bajtín (Shotter y Billig, 1998). Uno de los aportes más interesantes de este autor es la *Comprensión Participativa* como vía en las ciencias sociales para el conocimiento de lo humano.

Según Bajtín, la investigación dialógica tiene “el carácter de un complejo acto bilateral del concocimiento-penetración. La participación activa del que conoce y la participación activa del objeto conocido (el dialogismo) (...) Los elementos de la expresión (el cuerpo no como una cosa muerta, la cara, los ojos, etc.); en ellos se cruzan y se combinan dos conciencias (del yo y del otro); aquí yo existo para el otro y con la ayuda del otro” (Bajtín, 1979d [1982]; p. 393). En este sentido el posicionamiento participativo es un posicionamiento desde la unicidad concreta del sujeto en su proceso de subjetivación, unicidad textual a la vez que corporizada, el sujeto (investigador, al igual que el investigado) se reconoce como actor responsable y responsivo en el acontecimiento del reconocimiento de lo otro (Bajtín, 1986). Desde este punto de vista, la investigación dialógica debe ser considerada una participación activa por parte de quienes llevan a cabo esta actividad, tanto el investigador como el investigado participan con todo lo suyo, con su historia de subjetivación, con su cuerpo, en definitiva con su ser situado y concreto, en el proceso de investigación. La investigación debe ser un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías), la investigación social debe ser una investigación dialógica: un encuentro activo entre sujetos subjetivándose.

Efectivamente, “nos interesan ante todo las formas concretas de los textos y las condiciones concretas de la vida de los textos, sus interrelaciones e interacciones” (Bajtín, 1979e; p. 306), sin embargo “La acción física del hombre ha de ser comprendida como acto, pero el acto no puede ser comprendido fuera de su expresión sgnica (motivos, objetivos, estímulos, grados de conciencia) que nosotros recreamos. Es como si obligáramos al hombre a hablar (construimos sus testimonios, explicaciones, confesiones, desarrollamos su discurso interior posible o real, etc.) La investigación se convierte en interrogación y plática, o sea en diálogo” (Bajtín, 1979e; p. 305).

He aquí la noción de participación como una demanda de performatividad a la metodología: los conocimientos los saberes, los seres, sólo son accesibles y describibles en términos participativos, en los cuales actuamos con el otro, y el otro se actúa así mismo, actuando su posicionamiento social y determinismos sociales, por ello “un acontecimiento sólo puede ser descrito participativamente” (Bajtín, 1986; p. 39). Y el posicionamiento participativo emerge de “una concepción emocional y volitiva del ser en cuanto acontecer en su unicidad concreta, sobre la base de la no coartada en el ser, es decir, se trata de un pensamiento performativo, en el sentido de remitir al yo en cuanto actor singularmente responsable del acto” (Bajtín, 1986; p. 52).

Reconocer a la investigación como localizada en un complejo acto participativo es una demanda para la acción de una metodología cualitativa que sea tenida como responsable: “Todo el infinito contexto del posible conocimiento teórico humano -la ciencia- debe ser *reconocido responsablemente* con respecto a mi unicidad participativa, y esto no rebaja en nada y tampoco distorsiona su verdad autónoma, sino que la completa hasta convertirla en una verdad válida necesariamente” (Bajtín, 1986; p. 56).

La investigación social tradicional (de tipo positivista o discursivo estructural) y el proceso de interpretación asociado, según Bajtín (1979c), se concentran en lo repetible, se buscan momentos de consistencias, categorías a las cuales agregar todo lo diverso dándole un orden; lo nuevo cuando es reconocido, sólo lo es desde una forma empobrecida y abstracta, desapareciendo lo irrepetible de la creación. “Todo lo repetible y conocido se disuelve totalmente y se asimila por la conciencia única del que comprende, éste sólo es capaz de ver y comprender en la conciencia ajena a su propia conciencia. No se enriquece con nada. En lo ajeno reconoce únicamente a lo suyo (Bajtín, 1979c [1982]; p. 365). Por ello la *comprensión participativa* se opone a la de carácter monológico, ajeno a los susurros de la lengua, que “no conoce la sensación de marginación, ni la historicidad, ni la determinación social y de especificidad del propio lenguaje; por eso tampoco tiene una actitud crítica, reservada, ante ese lenguaje, como uno más entre los muchos lenguajes del plurilingüismo” (Bajtín, 1975 [1989]; p. 102).

Desde este punto de vista, la comprensión, tal como la propone Bajtín, no se orienta a la formación de una representación más o menos exacta de la vivencia de la otra persona en la investigación, sino que se dirige a la conformación de un plano absolutamente distinto de encuentro entre sujetos actuando. Bajtín lo explicita así utilizando como ejemplo la comprensión del sufrimiento: “el sufrimiento vivenciado del otro es una formación totalmente nueva del ser, que se realiza sólo por mí desde mi único lugar e *interiormente fuera* del otro. La comprensión simpática no es sino un reflejo de una valoración totalmente nueva, es la utilización de la posición arquitectónica de uno en el ser fuera de la vida interior del otro” (1979a [1982]; p. 95).

La comprensión por parte de quien intenta aproximarse a lo humano es realizada desde su propia posición como sujeto subjetivado, es desde este ser situado que se aproxima a lo otro y, desde ese encuentro genera la comprensión. “La palabra ajena debe convertirse en propia-ajena (o ajena-propia). Distancia (extraposición) y respeto. El objeto, en el proceso de la comunicación dialógica que se establece con él, se convierte en sujeto (otro yo)” (Bajtín, 1979c [1982]; p. 367).

Ya que el investigador conoce la realidad con sus propios esquemas y construcciones; para que la realidad a la cual se enfrenta no sea simplemente asimilada por estos esquemas, el investigador tiene que ponerse en juego personalmente en la interacción con el otro. Es a partir de una interacción viva y comprometida en que el investigador pone en juego sus esquemas cognitivos, dejándose interpenetrar por el otro. Efectivamente la comprensión realizada desde el diálogo entre posiciones (investigador/participante o informante) no deja a estas posiciones como invariables, pues se someten a la acción de lo comprendido,. Comprender es una actividad, y por lo tanto el

objeto del acto de comprender siempre aporta algo nuevo. “En el acto de la comprensión se lleva a cabo una lucha, cuyo resultado es un cambio y un enriquecimiento mutuo” (Bajtín, 1979c [1982]; p. 364). Es a partir de esta dialéctica que emerge un nuevo modelo común a ambos, al investigador y al otro.

Este es el desafío para la metodología cualitativa que presentan Gadamer, Bajtín, y los nuevos movimientos en teoría social y metodología cualitativa. “Lo que nos falta es una audacia científica e investigadora, sin la cual es imposible elevarse alto y descender a las profundidades” (Bajtín, 1979g; p. 352). Es esa audacia investigativa que demanda Bajtín la que se engarza con lo que Denzin y Lincoln (2002 y 2003) y Lincoln y Guba (2003) denominan el **séptimo momento de la metodología cualitativa**.

Éste es caracterizado por la asunción del giro lingüístico, implicando en ello el sostenimiento de que el lenguaje lo que menos hace es representar cosas y haciendo, y su más importante acción es sostener relaciones sociales. De ahí la demanda por una nueva sensibilidad. “Hoy nosotros comprendemos que el investigador no es un observador neutral y objetivo. Nosotros sabemos que este individuo es siempre históricamente situado, jamás habilitado para dar más que una interpretación parcial de cada situación. El presente momento está definido por el desorden¹, textos experimentales y multiestratificados, criticismo cultural, nuevas aproximaciones a la investigación textual, nuevos entendimientos de viejos métodos analíticos y estrategias de investigación en evolución. Nuevas comunidades interpretativas están en el horizonte, así como nuevas aproximaciones para presentar la voz del otro (...) Este es un período de fermento y explosión. Está definido por quiebres con el pasado, focalizado en voces previamente silenciadas, una vuelta hacia textos preformativos y es concerniente con un discurso moral, con conversaciones críticas sobre democracias, raza, género, clase, nación, libertad y comunidad” (Denzin y Lincoln, 2002; p. xi).

Es bajo estas nociones básicas constitutivas del trabajo cualitativo que realizo esta investigación, para la cual he adoptado como enfoque cualitativo específico al *análisis del discurso* tal como ha sido desarrollado en Psicología Social (Potter y Weatherell, 1987; Parker, 1992). Este enfoque basa su accionar en las nociones antes descritas de trabajo interpretativo desarrollado mediante un diálogo activo con el otro del cual emergen verdades participativas (Billig en Wisenfeld, 2000; Denzin, 2001; Parker, 2002; Gergen y Gergen, 2003).

III. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Frente a la noción de sujeto en tanto mónada individualizada que sostiene el paradigma cognitivista, dominante en psicología, el socioconstruccionismo sostiene una noción de subjetividad emergente de las relaciones sociales. He aquí la demanda de métodos capaces de dar cuenta de esta complejidad intersubjetiva, métodos liberados de la necesidad de ajustarse al método científico experimental propio de las ciencias naturales que ha dominado a la psicología social, como psicología social experimental. La perspectiva del análisis del discurso emerge como

capaz de penetrar en la complejidad intersubjetiva, corporizada en las prácticas lingüísticas, en la cual emergen las subjetividades.

El análisis de discurso es traído a la psicología social desde la lingüística y la pragmática a partir del reconocimiento de la importancia del lenguaje en la vida social y, por lo tanto, para la psicología social. Su advenimiento no es sólo la incorporación de una herramienta metodológica más en el amplio repertorio de métodos cualitativos de la psicología social, es la introducción de una perspectiva teórica que se funda en la noción de que “el lenguaje ordena nuestras percepciones y hace que las cosas sucedan, mostrando cómo el lenguaje puede ser usado para construir y crear la interacción social y diversos mundos sociales” (Potter y Wetherell, 1987; p. 1).

En un sentido amplio la noción de discurso es usada para tratar todos los tipos de interacciones lingüísticas sean habladas o en la forma de textos escritos, de carácter formal e informal; de modo que el análisis del discurso se constituiría entonces como el análisis de cualquier tipo de material discursivo (Potter y Wetherell, 1987). El objetivo con que se plantea la incorporación del análisis del discurso como herramienta para la psicología social es “obtener un mejor entendimiento de la vida social y de la interacción social a través del estudio de textos sociales” (Potter y Wetherell, 1987; p. 3).

1. El Discurso

A partir de estos antecedentes se extraen diversas características constitutivas respecto a lo que es el discurso, que serán asumidas por la perspectiva psicológica de análisis del discurso, éstas son *función, construcción y variación*.

Tomando la noción de que los discursos son usados para hacer cosas. Los discursos deben ser vistos desde el punto de la función que tienen. Las funciones no siempre son explícitas, por ello será la lectura de contexto que realice el analista la que determinará la función específica de tal o cual discurso.

El discurso construye versiones sobre el mundo. Según Potter y Wetherell (1987) la función implica la construcción de versiones y esto está demostrado por la variación del lenguaje. La construcción de los eventos de los que se da cuenta a través del lenguaje siempre pasa por el uso de los recursos lingüísticos preexistentes en el lenguaje mismo y el uso de los recursos incluidos en el dar cuenta de eventos siempre está determinado por un proceso de selección activa que se lleva a cabo al momento de construir la versión a través del lenguaje. A lo anterior es necesario agregar que la interacción social adquiere como una de sus formas primordiales el dar cuenta de eventos, basándose en esos eventos concebidos como una realidad más allá de la misma interacción, por lo anterior, el habla cotidiana, en tanto orientada a dar cuenta de eventos puede ser concebida entonces como una potente constructora de realidad, y esta cualidad emerge no de una intención premeditada por la persona hablante, sino de la necesidad de dar sentido a los

fenómenos y al hecho de estar sumergida en la actividad social cotidiana de construir versiones coherentes como justificaciones (Billig, 1987; Potter y Wetherell, 1987).

Por último, la variación como característica del discurso emerge de la observación del habla cotidiana y hace referencia a que el lenguaje cambia constantemente de funciones, cambiando también sus relaciones con los contextos. De modo que con variación se quiere proponer que el lenguaje puede ser usado con una gran variedad de funciones y también su uso implica una amplia variedad de consecuencias; un mismo fenómeno puede ser descrito de una gran variedad de maneras posibilitando dar cuenta así de distintas versiones de un fenómeno. Así la perspectiva del análisis del discurso asume al lenguaje como una entidad variable y relacionada a sus contextos, a diferencia de la perspectiva más realista, representacionista del lenguaje tal como fue asumido por el cognitivismo, que da mayor énfasis a la consistencia como signo de validez.

Las personas siempre construyen a través del lenguaje versiones y eventos, modifican su despliegue discursivo de acuerdo a los contextos en que éste es desarrollado como consecuencia de la necesidad de desarrollar un amplio rango de actividades en su habla y por la necesidad de lograr diversos efectos o una coherencia argumentativa en el dar cuenta con el contexto en el que éste es desarrollado.

A partir de lo anterior, los analistas del discurso dejan de lado la comprensión del lenguaje desde una perspectiva realista representacionista, cobrando así el discurso derecho propio a ser analizado como una entidad autónoma, transformándose en un tópico central para el análisis de los procesos de interacción social, reenfoándose una gran cantidad de problemas propios de la psicología social clásica desde la perspectiva del análisis del discurso.

2. El Análisis del Discurso

Los discursos existen en tanto pedazos de discursos repartidos en textos (Parker, 1992). Los textos son tejidos delimitados de significados reproducidos de cualquier forma que puedan dar una luz interpretativa. Estos son del más distinto tipo: entrevistas, noticias, fotografías, conversaciones (Potter y Wetherell, 1987; Potter, 1996), etcétera. Es la *traslación* de este texto a un soporte escrito o hablado lo que permite visualizar ese discurso, es decir donde la categoría de discurso se vuelve más apropiada (Parker, 1992).

Estos textos, traducidos a soporte escrito o hablado, son abordados no como caminos secundarios para abordar alguna cosa más allá del texto, como podrían ser actitudes, procesos cognitivos o hechos. El texto es tratado como “*una realidad en su propio derecho*” (Potter y Wetherell, 1987; p. 160), de modo que a este enfoque le importa el habla y la escritura *en sí misma*, y cómo en ella son constituidos objetos y sujetos. Así la pregunta de investigación que guía al analista de discurso dice relación con la construcción que realiza el discurso y la función que éste tiene: cómo está articulado el discurso y qué es obtenido a través de esta construcción (Potter y Wetherell, 1987).

La tarea crítica en el análisis de discurso es obtener a partir de esos textos, discursos, propiamente tales. Se han señalado dos mecanismos relevantes provenientes de las más importantes vertientes del análisis de discurso en psicología social, me refiero a los *repertorios interpretativos* propuestos por Potter y Wetherell (1987) y la noción de *discurso* como sistema coherente de significados propuesta por Parker (1992) en oposición a los repertorios interpretativos.

Los repertorios interpretativos son presentados por Potter y Wetherell (1987) como “sistemas de términos usados recurrentemente para caracterizar y evaluar acciones, eventos y otros fenómenos. Un repertorio, como los repertorios empiricistas y contingentes, son usados a través de un rango limitado de términos en construcciones estilísticas y gramáticas particulares. Con frecuencia un repertorio se organizará alrededor de metáforas y otras figuras del habla” (p. 149).

El material de trabajo siempre son textos, o pasajes del discurso, fragmentados y muchas veces contradictorios. Para establecer los repertorios interpretativos que se despliegan en cada uno de estos pasajes se realizan dos tipos de tareas interrelacionadas: la primera consiste en buscar patrones de variabilidad y de consistencia, y la segunda tiene que ver con la descripción de sus funciones y consecuencias.

La variabilidad hace referencia a cómo mismas acciones, eventos o creencias son descritas, dadas cuenta mediante el discurso, en distintas circunstancias de modos distintos. Por ello la consistencia no tiene relación con la descripción de un mundo coherente, sino más bien con el ajuste de los discursos a distintos contextos. Es decir, el habla puede dar cuenta de un mismo objeto de modos diversos (*variabilidad*), construyéndolo distintamente según la circunstancia (*consistencia*). En estos patrones de consistencia entre los modos de dar cuenta y las circunstancias de enunciación se constituyen los repertorios interpretativos como un sistema de términos recurrentemente usados con una particular construcción estilística y gramática. Así la variabilidad está entre distintos textos correspondientes a distintos repertorios interpretativos no al interior de cada repertorio interpretativo.

A la vez, tal como queda de manifiesto en las investigaciones en torno al racismo realizadas por Wetherell y Potter (1987), los repertorios interpretativos quedan relacionados con las circunstancias ante las cuales aparecen dando cuenta de eventos, creencias o acciones, adquiriendo así una estructura de tipo argumentativo. Es decir, diferentes temas, metáforas o términos pueden ser invocados desde el repertorio según su conveniencia o ajuste a un contexto inmediato (Potter et al, 1990). Así, los discursos emergen construyendo a los objetos de los que dan cuenta de modos distintos según la circunstancia adquiriendo la dirección de una explicación dirigida a ese contexto específico.

A partir de la identificación de los repertorios interpretativos que aparecen en el texto analizado, se hipotetiza la función que cada uno tendría en el contexto ante el cual son usados

recurrentemente. “El análisis debe mostrarnos cómo el discurso se articula y encaja junto, y cómo la estructura discursiva produce efectos y funciones” (Potter y Wetherell, 1987; p. 170).

Ante esta opción de repertorios interpretativos, Parker (1990 y 1992) propone la noción de discurso, propiamente tal, entendido como un *sistema coherente de significados*. Cuando las metáforas, analogías y dibujos de un discurso son transformados en declaraciones de la realidad, el discurso se transforma en *cualquier sistema reglado de declaraciones*. En efecto, las declaraciones en un discurso *pueden ser agrupadas, dando una cierta coherencia, siempre que se refieran al mismo tópico*.

Para definir un tópico, en torno al cual agrupar las declaraciones, Parker (1992) señala que debemos emplear las comprensiones disponibles culturalmente sobre lo que constituye un tópico, reconociéndose que existen diferentes *competencias culturales* que podrán dar diferentes sentidos a los discursos. Al realizar esta operación es necesario considerar el rango del discurso entre los que podría resultar beneficiados en el discurso y los oprimidos del discurso. Si se observa, Parker alude con esto también a las funciones y efectos del discurso, observándolos como efectos de poder, siguiendo de cerca en esto a Foucault y a Barthes.

3. Discurso y la Investigación en torno a la Construcción del Sujeto

Para la Psicología Discursiva los sujetos se construyen en las actividades discursivas “Un sujeto, un sentido del ser, es una constitución localizada al interior de la esfera expresiva, la cual encuentra su voz a través de grupos de atributos y responsabilidades asignadas a él como a una variedad de otros objetos” (Parker, 1992; p. 9); es por ello que se enfatiza que el discurso interpela a los sujetos constituyéndolos de determinadas maneras y que, como sujetos, no podemos evitar las percepciones de nosotros mismos y de los otros a las que el discurso nos invita.

Si el discurso es utilizado variablemente y en consistencia a las circunstancias, entonces el sí mismo y la identidad son visualizadas como versiones construidas factualmente calzando así con las actividades prácticas e interacciones de la gente (Edwards y Potter, 1992).

De lo anterior se desprende que ***el sujeto no resulta concebido como una producción individual, sino más bien social, variable y moldeable contextualmente***. Enfrentando las principales tradiciones en psicología que han abordado el problema de la identidad y de la subjetividad como una entidad individualizada y estable, como por ejemplo las teorías clásicas de la personalidad. Si son los discursos los que producen sujetos, entonces éste no puede ser concebido como una mónada individualizada estable y permanente, “no existe ‘un’ verdadero self esperando ser descubierto, sí una multitud de seres encontrados en los diferentes tipos de prácticas lingüísticas” (Potter y Wetherell, 1987; p. 102)² articuladas ahora, en el pasado, históricamente y transculturalmente.

La psicología discursiva se ha empeñado en el estudio de cómo particulares versiones del ser y del otro son usadas y estabilizadas en coherencia con una particular versión de los eventos, de mundo, como recurso para determinadas acciones (Edwards y Potter, 1992)³. En este sentido, los distintos modelos psicológicos de sujeto son vistos así como una construcción teórica localizada históricamente. Al depender de ciertos tipos de prácticas sociales son inevitablemente contingentes al contexto cultural e histórico inmediato al desarrollo del modelo.

El sujeto es entonces producido en el discurso, entendido como una práctica dirigida. Así de la presión para dar cuenta de sí y hacerse inteligible a los otros mediante el discurso emergería el sujeto, implicado en la práctica social discursiva (Potter y Wetherell, 1987). Desde este punto de vista, en que es el discurso el que da cuerpo permitiendo la emergencia de un sujeto, la matriz gramática del lenguaje y su uso cotidiano toman relevancia para un análisis discursivo de la constitución del sujeto. Llevado esto a la práctica del análisis del discurso, Parker (1992) especifica que cuando abordamos un discurso determinado, la construcción de sujetos debe ser enfocada observando, por una parte, al que dirige nuestra atención (*addressor*) no tanto como autor que ha originado el texto sino como cobrando existencia en él; y, por otra parte, a aquel al que se dirige el texto, incluyendo qué rol optamos como escuchas de él. Distinguido esto, debe describirse cómo los sujetos referidos, somos posicionados como sujetos en el flujo discursivo, qué nos permite decir, qué derechos tenemos para decir qué cosas en tanto sujetos constituidos en un determinado discurso.

Así el sujeto de la psicología discursiva resulta visualizado como un flujo determinándose en las prácticas sociales discursivas, el discurso articula al sujeto como parte de la direccionalidad de tipo argumentativa y retórica que caracteriza a las prácticas discursivas cotidianas. El sujeto así viene determinado como una práctica argumentativa que intenta alcanzar consistencia con su circunstancia de emisión.

Los discursos varían, utilizándose distintos repertorios interpretativos en cada situación, así el sujeto varía, como una construcción dependiente de estos repertorios interpretativos, o discursos que constituyen a las prácticas sociales cotidianas. Potter y Wetherell (1987), señalan que el reconocimiento de la subjetividad como parte de cada uno de los distintos discursos que se entrecruzan en las prácticas lingüísticas concretas ayudaría a la emancipación de la necesidad de un modelo rígido y estable, independiente de las circunstancias del 'yo'.

Los sujetos son sujetos hablantes, lo definatorio de sus características vendrá dada por su práctica cotidiana de hablar y dar cuenta de hechos y de sí mismo como fuente de descripciones y argumentos. Los discursos en los cuales su práctica lingüística se desarrolla determinarán sus características propias, en tanto construcciones variables de acuerdo a las circunstancias, que determinan la aparición de los discursos.

4. Movimientos en Perspectiva Discursiva: Desde el Discurso a la Actividad Dialógica Heteroglósica

Tal como se aprecia la psicología discursiva aboga por una noción de multivocalidad como componente de lo social y de la subjetividad, y una noción de lenguaje en tanto acción social, actividad dirigida hacia otros, estructurando y reestructurando la vida social. Tal vez por lo anterior, los últimos avances en teoría discursiva comienza a centrarse en el discurso como una actividad tan corporizada como discursiva a la vez, señalando a los trabajos del mencionado semiólogo soviético Mijail Bajtín como fuente de inspiración de la Psicología Discursiva (Shotter y Billig, 1998) en lo que podría ser una “tercera revolución en psicología” (según Shotter, 1999a y 1999b).

Me interesa profundizar brevemente en este desarrollo teórico pues marca tanto los flujos contemporáneos de la psicología discursiva como las nuevas demandas para la investigación cualitativa, demandas que incluso se concretan en nuevos criterios de validez, (Denzin, 2001; Denzin y Lincoln, 2003; y Gergen y Gergen, 2003), criterios que guían esta investigación.

El proyecto de Bajtín intentaba buscar una visión del lenguaje que evitara los esencialismos y ver al lenguaje en el marco de la vida social cotidiana: El lenguaje es social, por ello las estructuras lingüísticas sólo pueden ser consideradas como organizaciones momentáneas y dinámicas que dependen en todo momento de la vida social del lenguaje que se da en la interacción viva.

Ante la concepción tradicional de palabra, que implica la correspondencia unívoca y descontextualizada entre significante y significado, Bajtín propone la noción de enunciado, adelantándose a los lingüistas pragmáticos. Todo enunciado está constituido como parte de un *diálogo* con otros y está organizado en esa direccionalidad hacia un otro. Los otros enunciados con los que se conecta y a los que *responde*: están en el objeto referido del enunciado, en las palabras utilizadas en el enunciado, y en el sujeto al cual se dirige el enunciado, el oyente o lector. Cada enunciado es, por lo tanto una respuesta a la otredad, relacionando a los partícipes de una situación como *copartícipes*, transformándose así radicalmente la comprensión del lenguaje.

La noción de responsividad tal cual la presenta Bajtín, arranca de cualquier orden lingüístico sostenible y descriptible sólo observando la interacción entre un hablante y su interlocutor. Se responde no sólo al hablante que tiene como interlocutor frente a sí, sino que también le habla al resto de los contextos que conforman su propia vida social. Es ahí que el lenguaje se organiza, pero no en pos de un sistema único, lo social es heterogéneo y multiverso, por lo anterior *los ordenes responsivos pueden ser múltiples*, es a esto a lo que Bajtín llamará *plurilingüismo* o *heteroglosia*.

Por ello, asumir la importancia de lo lingüístico en Bajtín no significa abstraer la diversidad de la vida social hacia el plano de lo semántico, el lenguaje sólo en tanto actividad se constituye como una existencia, y es una existencia de tipo concreto y situado. Por ello Bajtín se *centra en el acto* como fuente de sujeto y de objeto. Tanto el sujeto como el objeto son *producidos* en el acto,

implicando a la subjetivación, así como a la objetivación, como un acontecimiento irrepetible y continuo.

En efecto, los objetos son constituidos por la misma actividad situada, produciéndose y contextualizándose. Tal como lo señala Bajtín, “un objeto es inseparable en su función de acontecer conmigo” (1986 [1997]; p. 41). De este modo el objeto sólo puede ser considerado artefactualmente, es decir nacido en la actividad de la que surge un sujeto en su orientación hacia un objeto. Por lo anterior la objetivación es concebida por Bajtín como *una enajenación propia, al mismo tiempo que posibilidad del sujeto* (Bajtín, 1979e).

Es en esta orientación activa hacia lo otro que el sujeto se constituye continuamente en la frontera. Y he aquí la noción de sujeto propuesta por Bajtín: *el sujeto es una conformación fronteriza* (entre lo interno y lo externo) *en constante producción*. La comprensión de la otredad como una formación artefactual implica que en la direccionalidad hacia esa otredad (humana y no humana) propia de cada actividad, se encuentre una multiplicidad de voces sociales impregnadas en los medios expresivos, en los interlocutores, en los objetos, voces que los han configurado como tales y que se entremezclan con las voces de la historia subjetivada del sujeto en constante proceso de constitución. Es todo este diálogo realizada en direcciones responsivas múltiples, situadas y materializadas las que componen continuamente el proceso de producción de sujeto, la subjetivación.

Lo anterior entra en contradicción con los modelos psicológicos dominantes. El sujeto propuesto por Bajtín, no se encuentra ni en una entidad interior cognitiva predeterminada, ni en las estructuras discursivas sociales. Por ello sólo es posible hablar de *subjetivación*, un proceso de creación situada, abierta y orientada activamente, comprendida como *diálogo inconcluso* (Bajtín, 1979f). *Cada sujeto en su actividad orientada al otro involucra continuamente su subjetivación situada, es decir ese diálogo entre su propia historia de subjetivaciones y su posicionamiento activo hacia el otro social.*

En este contexto la vida social, en tanto vida intersubjetiva, aparece con el carácter no acabado de la polifonía: “este diálogo lo realizan las personalidades inconclusas, y no los sujetos psicológicos” (Bajtín, 1979h [1982]; p. 374). Cada persona que participa en la actividad colectiva conformadora de lo social aporta con su historia de subjetivación a esta emergencia. Lo social, así es visto como una *unidad abierta en constante proceso de producción situada*.

La heteroglosia como característica intrínseca de la vida social sitúa a cada acción social, a cada enunciado, en el contexto tan textual como material del encuentro de un enunciado con otros, con múltiples enunciados que provienen de los diversos objetos objetivados, de los sujetos subjetivándose, incluyendo la historia de subjetivaciones con la cual cada sujeto dialoga con el acontecimiento presente. Cada enunciado, cada actividad es responsiva a todas estas dimensiones.

Por lo anterior quizás la mejor metáfora para ejemplificar la noción de heteroglosia en Bajtín, característica fundamental de todo fenómeno social incluyendo la producción de sujetos y de relaciones cotidianas, sería la de una feria situada en una calle, algunos se escuchan, otros no, sin organización, e inacabadamente. No hay un orden que se imponga, y subordine a las otras, tal vez una voz se escuche más fuerte pero existen otros murmullos, incapaces de lograr una coherencia ni siquiera argumentativa. Esta es “la palabra de los anchos espacios de las plazas públicas, de las calles, de las ciudades y aldeas, de los grupos sociales, de las generaciones y las épocas” (Bajtín, 1975b [1989]; p. 77).

A partir de tal consideración, se desprende un necesario desafío para la investigación social: *la comprensión de lo humano con una perspectiva activa, de modo que permita comprender lo social en su naturaleza dialógica heteroglósica desde una investigación coherentemente concebida en sí misma como acontecimiento social dialógico*. Este desafío espera cumplirse tanto mediante las herramientas de producción de datos escogidas y actuadas, como mediante las técnicas empleadas.

IV. LA PRODUCCIÓN DE DATOS

Dado el objetivo de *describir la construcción de subjetividad laboral en docentes que trabajan en condiciones de precariedad laboral en universidades chilenas* se abordaron estrategias para producir datos que dieran cuenta del Sujeto Docente Universitario en Condiciones de Precariedad Laboral, a partir de dos lugares de enunciación: el Estado y sus actuales Políticas de Educación Superior, y los mismos Docentes Universitarios en Condiciones de Precariedad Laboral como centro de discursos y acciones cotidianas a partir de los cuales se articula.

Como herramientas de producción de datos aquí se trabajó con:

- Análisis de Documentos en los cuales se explicitan las políticas de Educación Superior en Chile.
- Entrevistas a Profesores Universitarios en Condiciones de Precariedad Laboral.
- Autoetnografía, en tanto profesor universitario en condición de precariedad laboral que vive cotidianamente las interacciones contextuales que constituyen a esta posición de sujeto (docente universitario en condición de precariedad)

1. Acerca de los Criterios Muestrales

Cuando se habla de muestreo en la investigación cualitativa, no nos referimos a un muestreo probabilístico, sino a un muestreo «intencional» y «razonado». Los llamados «sujetos de estudio» no son unidades de observación que tienen connotaciones individuales (el todo es la suma de las partes), sino «informantes» o «participantes» que dan cuenta de su visión de la realidad. De este modo la **representatividad** no se corresponde con el concepto numérico y estadístico con el que

ha sido utilizado en metodología cuantitativa, significa, por el contrario, que el/la participante está actuando como si estuviera en el «role», donde lo que es importante sobre él/ella, en la interacción no son sus cualidades personales sino el hecho de ser parte una comunidad (Iñiguez y Antaki, 1994), por ejemplo ser profesor universitario en condición de precariedad laboral, representante, por lo tanto de un lugar social.

Siguiendo los criterios proporcionados por la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967) aquí se procedió a un muestreo teórico tanto en el caso de los documentos seleccionados como en el de los sujetos entrevistados. El muestreo teórico selecciona según la relevancia teórica de los sujetos o documentos seleccionados para hacer emerger una teoría, es decir, según la riqueza de información que provean para los propósitos de estudio.- no se busca confirmar o verificar una teoría, lo que se pretende es aproximarse al mundo de los significados que constituyen la subjetividad del docente universitario en condiciones de precariedad, he ahí la relevancia de un muestro teórico. La intención es seleccionar aquellas «unidades» (textos, personas) y dimensiones (aspectos, situaciones, procesos) que garantizan mejor la cantidad y la calidad de la información. Así pues el número de «unidades» es lo de menos, acabándose la recogida de datos cuando existe saturación de información (se repite).

Por otro lado, puede ser que durante el trabajo de campo surjan nuevas dimensiones y unidades que no estaban establecidas, situación que plantea una actitud del investigador/a siempre vigilante hacia las nuevas cuestiones.

Si bien la confección de un proyecto obliga a fijar un número aproximado de documentos o entrevistas, siendo rigurosos con el proceder cualitativo, este número es variable dependiente del mismo proceso analítico. Glaser y Strauss (1967) señalan que la selección muestral es un proceso que se va realizando conjuntamente al análisis de los datos, se obtiene un documento, se realiza una entrevista, se analiza, y luego pasamos a la siguiente, cuyo análisis permite una relectura de los análisis anteriores, y así sucesivamente. En el caso del análisis de discurso esto ocurre similarmente. “El análisis de discurso, al menos en el presente, es una aproximación de extremado trabajo intensivo (...) el investigador esta inevitablemente requerido a leer y releer largos cuerpos de transcripciones y documentos” (Potter y Weatherell, 1987; p. 161). Es mediante este proceso de continuo análisis y reanálisis, en diálogo con la producción de datos (mediante entrevistas o selección de documentos) que se va estableciendo el tamaño de la muestra.

Por lo tanto, en el análisis del discurso el tamaño muestral no es relevante, unas pocas entrevistas (cinco, siete o diez entrevistas) pueden otorgar información mucho más válida que miles de respuestas a una encuesta estructurada de opinión (Potter y Weatherell, 1987): “Porque uno está interesado en los usos de lenguaje (...) y porque un largo número de patrones lingüísticos emerge igualmente de pocas personas, generalmente pequeñas muestras o pocas entrevistas son completamente adecuadas para investigar un interesante y pragmáticamente importante rango del fenómeno. Para el análisis del discurso el éxito de un estudio no es dependiente del tamaño muestral” (Potter y Weatherell, 1987; p. 161). Siguiéndose con lo anterior Potter y Weatherell (1987) señalan que el criterio final del tamaño muestral depende de la pregunta de investigación,

engarzándose con el criterio de saturación de datos que proponen Glaser y Strauss (1967), en el sentido de que el muestro debe parar cuando ya no se incorporan elementos adicionales a la investigación, esto teniendo en cuenta que las prácticas de producción de datos así como las lecturas analíticas deben esforzarse en buscar la variabilidad (no estar confirmando los análisis realizados).

2. El Análisis Documental

Consiste en la selección de una serie de documentos de cualquier tipo que puedan ser considerados productos habituales en el contexto a analizar (Ibáñez e Iñiguez, 1996). La selección de textos se corresponde con el criterio de que debe poner de manifiesto la relación a estudiar (Iñiguez y Antaki, 1994), en este caso la relación entre políticas de Educación Superior y Docentes en Condiciones de Precariedad Laboral.

Se recolectan los siguientes documentos estrictamente oficiales:

- T1:** Comisión de Estudio de la Educación Superior (1990): “Una Política para el Desarrollo de la Educación Superior en los 90”. Santiago: Ministerio de Educación
- T2:** Ministerio de Educación (1994): “Desafíos de la Educación Superior Chilena y Políticas para su Modernización. Informe a su Excelencia el Presidente de la República”. Santiago: Ministerio de Educación
- T3:** Arellano, J. P. (1997): “Políticas para la Educación Superior”. Santiago: Ministerio de Educación⁴
- T4:** Arellano, J. P. (2000): “Reforma Educacional. Prioridad que se consolida”. Santiago: Editorial Los Andes.
- T5:** Aylwin, M. (2002): “Desafíos para la Educación Superior”. Santiago: Ministerio de Educación.
- T6:** Ministerio de Educación (2003): “Ejes orientadores de la Política de Educación Superior”. Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en www.mineduc.cl

A lo anterior se agregó el siguiente material, cuya autoría corresponde a los principales asesores técnicos en educación superior de los gobiernos de la Concertación (coalición política gobernante desde 1990):

- T7:** Brunner, J. J. (1999): “La Educación Superior Frente a los Desafíos del Futuro”. Discurso de Inauguración del Año Académico. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- T8:** Brunner, J. J. (1999): “El Sistema Universitario Chileno”. Presentación ante la Honorable Cámara de Diputados. 9 de Junio de 1999.
- T9:** Brunner, J. J. (1999): “La Educación Superior en Chile: Tendencias y Perspectivas”. Conferencia Organizada por el Ministerio de Educación y el Banco Mundial. Montevideo.

- T10:** Brunner, J. J. (2000): “La Educación Superior: Desafíos y Tareas”. Discurso de Incorporación a la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales. Santiago de Chile.
- T11:** Lemaitre, M. J. (2001): “Responsabilidades Públicas y Privadas en el Desarrollo de la Educación Superior”. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado.

3. La Entrevista Activa como Forma de Comprensión Participativa

Además del análisis documental se entrevistó a una muestra de profesores universitarios en condiciones de precariedad laboral.

La entrevista ha sido considerado durante mucho tiempo el instrumento privilegiado para acceder a los significados de la vida social, su cualidad (Denzin, 2001, y se considera como una conversación entre un analista y un informante en la cual, mediante la interacción común se espera acceder a opiniones, experiencias, juicios y conocimientos (Ibáñez e Iñiguez, 1996). “La entrevista es el modo de escribir el mundo, un modo de traer el mundo a escena. La entrevista no es el espejo del mundo externo, no es una ventana dentro de la vida de una persona. La entrevista es un simulacro, una miniatura perfecta y coherente del mundo. De este modo, la entrevista funciona como dispositivo narrativo que permite a las personas contar historias acerca de ellas mismas. En el momento de contar la historia, narrador y oyente, actor y público, comparten la meta de participar en una experiencia que revela sus aspectos compartidos” (Denzin, 2001; p. 25).

Efectivamente según el marco cualitativo adoptado la entrevista debe ser activa, el investigador toma un rol participante en la entrevista, parte de este rol es generar variación en la entrevista, en tanto enriquecimiento de la información ya no desde el patrón de la homogeneidad y la consistencia (que busca confirmar), sino más bien enriquecer desde la heterogeneidad. Potter y Weatherell (1987) señalan que esto hace a la entrevista un encuentro conversacional, que puede ser la arena de disputa y confrontación que constituye a una interacción cotidiana; lo que se busca es “generar un contexto interpretativo de forma tal que las conexiones entre las prácticas de dar cuenta del entrevistado y las variaciones en contextos funcionales sean claras” (p. 166).

Efectivamente, los significados de la entrevista son contextuales, improvisados y performativos. La entrevista es acción, y es en tanto coparticipes de la acción que logramos aproximarnos a los procesos en los cuales la realidad adquiere sentido de un modo cotidiano: “La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados. Cuando se ejecuta, el texto de la entrevista crea el mundo, dándole al mundo su significación situacional. Desde esta perspectiva, la entrevista es una fabricación, una construcción, una ficción, un ordenamiento de materiales seleccionados del mundo actual” (Denzin, 2001; p. 25).

La entrevista es así vista como una acción de encuentro e intercambio, siguiéndose con una aproximación hermenéutica, el acto de preguntar, de entrevistar, debe poner en suspenso las certezas del investigador, ponerlas en suspenso no para encubrirlas bajo una supuesta neutralidad, todo lo contrario para exponerlas como opinión en el flujo del intercambio conversacional. Esto es lo que Holstein y Gubrium (1995) llaman entrevista activa: el entrevistador es capaz de participar poniendo en juego sus opiniones y prejuicios, ponerlos en juego es no encubrirlas y dejarse interpenetrar por el otro en el diálogo. La base de esto está en la exigencia de que el investigador debe comprometerse incluso afectivamente con el otro siempre de un modo abierto, dejándose penetrar por los juicios del otro, y revelándole a cada instante al otro los propios juicios e intenciones. Es así que se efectúa un encuentro activo, es decir el sujeto que intenta comprender debe revelar su propio posicionamiento, en tanto acuerdo desacuerdo activo, sin transformar en un monólogo el encuentro con lo investigado, es decir debe dar voz al sujeto desde la diferencia.

Esta es la posición que marca el proceso de entrevista, posición compartida y realizada por los analistas de discurso en su demanda una por posición activa frente al otro que permita desarrollar efectivamente una relación sujeto/sujeto. “Un sujeto como tal no puede ser percibido y estudiado como cosa, puesto que siendo sujeto no puede, si sigue siéndolo, permanecer sin voz, por lo tanto su conocimiento sólo puede tener un carácter *dialógico*” (Bajtín, 1979d [1982]; p. 383).

La investigación dialógica desde la posición de la comprensión participativa, por ser tal, no es una investigación desde la simetría de los interlocutores, es una investigación desde la diferencia que entra en encuentro coparticipando cada sujeto del acontecimiento que significa dicho encuentro. “Un acuerdo-desacuerdo activo estimula y profundiza la comprensión, hace a la palabra ajena más elástica e independiente, no permite una disolución y mezcla recíproca” (Bajtín, 1979c [1982]; p. 364- 365). Por lo anterior “*la comprensión es activa y tiene un carácter creativo*” (Bajtín, 1979c [1982]; p. 364). Cada sujeto participa desde su posicionamiento en la investigación, comprendida como encuentro dialógico en el cual cada uno se extrapone en el otro desde su propio posicionamiento (Bajtín, 1979b).

Bajtín plantea que en el acto de comprensión, considerado como acontecimiento, nos encontramos con el reconocimiento de lo repetible, pero también descubrimos lo nuevo, lo distinto y variable, ambos momentos se deben fundir de un modo indisoluble en el acto de la investigación dialógica “la irrepitibilidad del todo se refleja también en cada momento repetible como parte del todo (cada elemento, por decirlo así, es irrepitiblemente repetible). La exclusiva tendencia al reconocimiento, la búsqueda única de lo conocido, de lo que ya fue, no permiten que se manifieste lo nuevo (es decir, lo principal, la totalidad irrepitible)” (Bajtín, 1979c [1982]; p. 365).

Siguiéndose de lo anterior, desde una posición dialógica lo que se pretende descubrir es una verdad local y concreta en coparticipación del investigador con el objeto (reconocido como sujeto) de su actividad investigativa. El investigador debe someterse como sujeto completo a la

diversidad e inacababilidad del acontecimiento que constituye su encuentro con lo ajeno, con lo otro.

Así la investigación finalmente se concretiza como una coparticipación con el sujeto en una actividad en la cual investigador e investigado quedan conectados como copartícipes de su proceso de subjetivación mutua situada y concretada como encuentro de historias de subjetivación e intenciones corporizadas.

Denzin (2001) señala en este sentido que la entrevista en sí no es una herramienta simplemente para obtener información. “La entrevista no es una mercancía que arriendas a alguien para coleccionar, o que tú pagas por obtener. Pertenece a una comunidad moral (...) Como investigadores pertenecemos a una comunidad moral. Hacer entrevistas es un privilegio para nosotros, no un derecho que tenemos. Las entrevistas no nos pertenecen. Las entrevistas son parte de una conversación dialogada que nos conecta a esta extensa comunidad moral” (p. 24). Las entrevistas surgen de una actividad común, por lo tanto son en todo sentido performativas, si bien son determinadas por las convenciones lingüísticas que estructuran modos de relación y de orden social, éstas son ejecutadas concretamente en cada momento, es decir, son performadas. Es en este sentido que Denzin (2001) defiende a la entrevista como una actividad performativa, transformando la información en experiencia compartida.

He aquí una concreción clara y explícita de la comprensión participativa como perspectiva del trabajo cualitativo. Citando nuevamente a Bajtín, *la conciencia participativa y encarnada* puede parecer estrecha, limitada, subjetiva pero esto es tan sólo al contraponerse a la noción de una cultura, en tanto sistema de discursos o estructuras, centradas en sí mismas; lo objetivo abstracto social es contrapuesto a mi pequeña vida personal (Bajtín, 1986 [1997]; p. 57).

La descripción muestral pretende mostrar la situación de los individuos escogidos, en tanto grupo que da voz a una situación, por lo tanto, y en aras de la confidenciabilidad, la descripción que a continuación se presentará intentará individualizar lo menos posible la caracterización.

Siguiéndose los criterios muestrales antes señalados, la muestra fue compuesta de siete profesores universitarios que cumplieran las siguientes características:

- Que estén en condiciones de precariedad laboral, es decir, cuya vinculación a la universidad sea flexible, tomando la forma contractual de *prestación de servicios*, eufemismo que se utiliza cuando al trabajador se le paga por hora efectivamente realizada en un contrato en el cual el profesor expresamente renuncia a las leyes laborales (ver documento anexo a la autoetnografía), tipo de vinculación que hoy predomina en la universidad chilena.
- Que ya se hayan emancipado familiarmente de la dependencia de los padres, formando y manteniendo una familia propia como signo de independencia socioeconómica.
- Que el trabajo docente en las condiciones de vinculación laboral antes descrita sea la principal fuente de sustento desde al menos tres años.

- Disponibilidad para la realización de las entrevistas.

Los/las sujetos seleccionados fueron cuatro docentes hombres y tres docentes mujeres, entre 30 y 50 años, todos pertenecientes al área de las ciencias sociales. Todos ellos trabajan al menos la mitad de su tiempo laboral en docencia en diversas universidades, llegando a trabajar hasta en cinco universidades a la vez. Cuatro de ellos trabajan tanto en universidades públicas como privadas. Cuatro sujetos dependen exclusivamente del trabajo docente en estas condiciones laborales trabajando en varias universidades (hasta cinco a la vez), dos además de trabajar como docentes cumplen funciones administrativas en una universidad privada. La sujeto restante mientras se realizaba la investigación, fue contratada temporalmente por una importante fundación nacional en el área de la intervención social; hasta ese momento trabajaba como terapeuta durante un día a la semana además de la docencia.

Todos viven independientemente constituyendo su propia familia y, exceptuando dos entrevistados, todos tienen hijos y manteniendo mediante su trabajo a sus familias.

Todos los entrevistados tienen algún tipo de estudio de postítulo o postgrado y se desempeñan laboralmente en la docencia desde hace al menos cuatro años, en el caso de la entrevistada más joven, hasta 20 años en el caso del entrevistado de mayor edad.

Respecto a la pertenencia a alguna asociación docente, ninguno de ellos pertenece, lo que coincide con el hecho de que en Chile no prácticamente no existen tales asociaciones docentes ni siquiera para académicos con vinculación laboral estable, lo que en el caso de muchas universidades está sostenido por normas más o menos explícitas que prohíben el asociativismo académico.

La saturación de datos se alcanzó en la sexta entrevista, realizándose una séptima para confirmar la saturación.

Cabe señalar que si consideramos la experiencia total de los docentes entrevistados, ésta acumula vivencias laborales en 14 universidades privadas (Universidad SEK, Universidad ARCIS, Universidad de las Ciencias de la Información, Universidad Diego Portales, Universidad Santo Tomás, Universidad La República, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Bolivariana, Universidad Central, Universidad Andrés Bello, Universidad Mariano Egaña, Universidad de las Américas, Universidad de las Ciencias de la Comunicación y Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez) y en 7 universidades públicas (Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Universidad de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Los Lagos).

4. De las transcripciones

Las entrevistas fueron grabadas con un aparato magnetofónico y luego transcritas según convenciones de transcripción basadas en el sistema de Jefferson ampliamente utilizada en etnometodología (Sacks en Potter, 1996) y que permite mediante los símbolos disponibles en una máquina de escribir o procesador de texto destacar características del habla que los analistas conversacionales y de discurso consideran como relevantes en la interacción.

A continuación se detallan algunos elementos de este sistema (ver Potter, 1996; pp. 293-294):

- Subrayar (se largó) indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
- Los dos puntos (:) marcan la prolongación del sonido inmediatamente anterior (en:tonces), y cuantos más haya más larga es la prolongación (Ah:::)
- Las flechas preceden a subidas y bajadas marcadas de entonación (↑Muy bi↓en).
- El interrogante final marca una *entonación interrogativa*. Cabe señalar que no existe una correspondencia necesaria con expresiones que los participantes tratan como preguntas.
- Un punto final marca una entonación completa, no necesariamente un punto gramatical.
- La coma marca una entonación continua, no necesariamente una como gramatical
- Un guión (gra-gra:cias) marca una finalización brusca y perceptible de una palabra o sonido.
- Los corchetes marcan el inicio y final de una superposición en el habla ([]).
- Cuando se produce un cambio de turno sin interrupción se marca mediante el símbolo 'igual' (=)
- Los números entre paréntesis (0,2) reflejan la duración de las pausas en segundos; un simple punto entre paréntesis (.) marca una pausa audible pero demasiado breve para medirlas.
- Las expresiones más sonoras se escriben en mayúscula
- Cuando la persona que hace la transcripción tiene dudas sobre una palabra o expresión la pone entre paréntesis; si no puede resolver las dudas coloca unos paréntesis vacíos.
- Los comentarios clarificadores se colocan entre doble paréntesis ((se levanta)).
- La omisión del material de una cinta por razones de brevedad se indican encerrando tres puntos entre corchetes [...]
- El código que se coloca al final de una transcripción indica información de procedencia del fragmento; en este caso S1:4 indica que el fragmento corresponde a la entrevista realizada al primer sujeto (S1) y aparece en la cuarta página de la transcripción (:4)

5. La Auto-etnografía y su adecuación para el estudio de la docencia universitaria

Además del análisis documental y de las entrevistas aquí fue aplicado el procedimiento de Autoetnografía. Según Denzin y Lincoln (2002) la autoetnografía emerge como una de las principales herramientas del actual momento en metodología cualitativa, el Séptimo Momento según Denzin y Lincoln (2002 y 2003), y Lincoln y Guba (2003).

En este contexto la autoetnografía es presentada por Denzin y Lincoln (2002) como una de las principales estrategias de etnografía reflexiva, una de las perspectivas característica del mencionado séptimo momento. En la autoetnografía el investigador es el sujeto de su texto, “el investigador conduce y escribe etnografías de su propia experiencia” (Denzin y Lincoln, 2002; p. xii). Alvesson (1999) señala que la autoetnografía es un estudio y un texto en que el investigador-autor describe una escena cultural en el que él/ella es un/a participante activo/a, más o menos en condiciones iguales a las de otros participantes. El investigador trabaja en la escena misma y usa las propias experiencias, conocimientos y su acceso privilegiado al material empírico, en tanto participante cotidiano de la situación que estudia, para los propósitos de la investigación.

Por lo anterior el objeto es el escrutinio de la propia experiencia y su sistematización, de modo que el concepto de observación participante no sería una buena etiqueta para calificar el proceder del autoetnógrafo, más bien Alvesson (1999) prefiere utilizar el ilustrativo concepto de **observando la participación**: la participación es lo que ocurre primero, somos partícipes cotidianos de ciertas situaciones sociales, en este caso yo, como investigador, soy previamente docente universitario en condición de precariedad laboral cumpliendo todos los requisitos muestrales antes señalados. Es esta participación la que se transforma en foco de mi propia observación.

La autoetnografía permite rescatar un material traído de primera mano, sin las dificultades de acceso a la cotidianeidad propios de la etnografía tradicional. Así a diferencia del etnógrafo tradicional que utiliza su amabilidad para desempeñar instrumentalmente su participación en un contexto, el autoetnógrafo utiliza la noción de que la propia posición no es una posición individual aislada, tal como lo sostiene el concepto individualista ingenuo, sino que uno es un portavoz de una posición constituida socialmente. De modo que la posición de uno se conecta y es compartida con la posición de otros, esto justifica la investigación de la escena de la cual se forma parte. Si bien es la situación de trabajo la que proporciona el punto de vista y el material a considerar, el objetivo no es la introspección, lo que se busca es llevar a cabo un análisis cultural que incluye los propios sentimientos, pensamientos y experiencias en tanto valioso material (Alvesson, 1999).

El autoetnógrafo, a diferencia del etnógrafo, tiene como principal desafío no sólo narrarse a sí en situación, sino que, a partir de esa narración, intentar interpretar los actos, palabras y materiales usados con cierta distancia, la suficiente para seguir la realidad vivida en perspectiva, una perspectiva que permita su análisis en la búsqueda del enriquecimiento del conocimiento social (Alvesson, 1999). El mismo Alvesson (1999) recomienda la utilización de este proceder para la investigación en organizaciones universitarias. Justamente los cambios organizativos que están sufriendo actualmente las universidades a lo largo del planeta son vividos cotidianamente por sus trabajadores/docentes, los mismos actores responsables del desarrollo del conocimiento social.

Alvesson (1999) destaca como la investigación social se ha dedicado fundamentalmente al estudio de poblaciones subordinadas, penetrando muy poco en los grupos de elite de la sociedad, incluyendo entre estos a los académicos, protagonistas de la realización del saber social. Los

académicos como sujetos de un fenómeno relevante de estudiar, y como poseedores de las herramientas para estudiarlo pueden ser sujetos de su propia observación, una observación reflexiva que además concreta las intenciones autorreflexivas fundamentales del giro postmoderno en ciencias sociales.

En esta investigación las observaciones de la propia participación, siguiendo la terminología propuesta por Alvesson (1999), fueron realizadas por dos autoetnógrafos, el investigador principal (Vicente Sisto) y por el ayudante de investigación (Luis Pino), siguiendo la forma de *estudio espontáneo emergente*, propuesto por Alvesson (1999). Siguiendo este proceder se tomaron notas de campo cada vez que surgió un material relevante para los objetivos de esta investigación. El material relevante reunido emergió de

- Interacciones y conversaciones cotidianas
- Reuniones formales de docencia y clases.
- Experiencias personales cotidianas
- Observaciones de entornos físicos y materiales
- Reflexiones intelectuales y emocionales

Según Alvesson (1999) la energía del investigador se concreta en sus ojos vigilantes y orejas abiertas y con el PC encendido y esto para recibir el martilleo de sus dedos, o el cuaderno a mano para llenarlo de nuestra experiencia mientras uno está llevando a cabo el trabajo del académico ordinario: disertando para los estudiantes, intentando conseguir la máquina fotocopidora, buscando que te presten un computador para poder escribir. He aquí la autoetnografía aplicada al análisis del trabajo docente.

Frente a la pregunta de qué es lo interesante, Alvesson (1999) siguiéndose con una concepción coherente a la discursiva, señala que como sujetos al contexto social, la evaluación de lo interesante no puede ser individual siguiendo concepciones ingenuas de lo individual en tanto aislado. En la propia elección hay un alto nivel de intersubjetividad. Lo importante es que el material debe ser puesto de manera productiva e inspiradora. Sin embargo la productividad de la investigación no necesariamente se basa en ponerlo en categorías ajenas a la riqueza vívida de la experiencia relatada, según Alvesson (1999) uno puede desarrollar escrituras diferentes en sí mismas informativas, en tanto revelen una descripción espesa y consistente, en definitiva, de sentido, ella es la que puede funcionar como una palanca para la producción de una contribución más abstracta, conceptual.

Aquí se siguió el proceder señalado por Ronai (2002) y recomendado por Denzin y Lincoln (2002) de *texto multiestratificado* o de *múltiples capas* que combina escrituras de distinto tipo, incluyendo narraciones en primera persona, autocomentarios y autorreflexiones; incluye las voces de otros combinadas de distintas maneras a través de las notas de campo (Denzin y Lincoln; 2002). Estos diferentes textos son presentados unos sobre otros formando un texto heterogéneo que intenta dar cuenta de la diversidad de la propia experiencia vívida configurando un cuadro

que, como la pintura, se compone de múltiples trazos y formas puestas unas sobre otras y que en conjunto generan el sentido del cuadro, en este caso de la investigación (Ronai, 2002).

En total se realizaron 35 observaciones de la propia participación escritas en un cuaderno de campo, aquí se incluye una selección de éstas.

V. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Tal como se señaló anteriormente aquí se utilizó el análisis del discurso ya descrito en este documento. Los pasos concretos seguidos fueron los siguientes (siguiendo a Potter y Weatherell, 1987):

- a) **Codificación.** Lo primero es simplificar el cuerpo del discurso transformándolo en grupos administrables de material textual. Obviamente este proceso no es guiado según las categorías que dicta el contenido de los mensajes, sino su función práctica y social, de modo que se realiza necesariamente bajo las preguntas propias del análisis del discurso:
 - o ¿qué función tiene lo dicho?
 - o ¿qué justifica y qué ataca?
 - o ¿cómo se constituye un sujeto enunciador y qué otros sujetos son constituidos?
 - o ¿con qué atribuciones, responsabilidades y culpas aparecen estos sujetos?
 - o ¿qué objetos aparecen en el discurso?
 - o ¿qué mundo es construido?;
 - o en definitiva **¿qué relaciones sociales promueven y mantienen estas prácticas?** (Iñiguez y Antaki, 1994).

En esta primera instancia el agrupamiento aun no es propiamente analítico, su función es instrumental, incluyendo la mayor parte de instancias textuales en cada grupo.

También a diferencia del análisis de contenido, un mismo fragmento puede repetirse en distintos agrupamientos o categorías, ya que cada texto puede estar cruzado por múltiples discursos, cumpliendo funciones diversas.

Los textos codificados si bien son reagrupados y separados de su corpus textual por el mismo proceso de codificación deben mantenerse identificados en los documentos completos, mediante colores o anotaciones codificadas a un lado. Esto es muy importante ya que uno continuamente debe volver al texto completo para comprender la función de cada fragmento en su contexto.

- b) **Análisis.** El análisis de discurso se presenta como un proceso, más que como un simple llenado de recipientes, metáfora que suele caracterizar al trabajo de carácter positivista (Potter y Weatherell, 1987; Willig, 2001), por lo que implica necesariamente una gran cantidad de lecturas y relecturas; sólo después de largas horas de lucha con los datos y muchas partidas falsas, que un cuadro sistemático emerge.

Si bien se habla de una configuración sistemática, recordando lo antes dicho en torno al análisis de discurso, el análisis se centra en lo fragmentario y contradictorio, es ahí donde

aparece la lucha entre discursos aun en un mismo texto, sea la transcripción de una entrevista de un sujeto o el discurso de un ministro. Así, lo que guía el proceso analítico son dos acciones interrelacionadas:

- o La búsqueda de patrones de variabilidad como consistencia y
- o La descripción de funciones y consecuencias

Un mismo discurso puede ser encontrado en fragmentos textuales diversos, utilizando recursos lingüísticos incluso contradictorios (variabilidad) sin embargo podemos decir que se trata del mismo discurso o repertorio interpretativo ya que en el contexto en el que se sitúa cada fragmento produce el mismo efecto (consistencia). Así por ejemplo el señalamiento de los docentes como seres incapaces de decidir, preocupados de la defensa de sus privilegios y por otro lado el señalamiento de los docentes como personas preocupadas por el desarrollo social y económico del país (véase que constituyen dos descripciones aparentemente contradictorias, en una son sujetos preocupados por sí mismos y en la otra por la sociedad) tienen el mismo efecto si estos fragmentos son analizados en el contexto textual de aparición: la demanda por la flexibilización laboral de la docencia.

Así los discursos deben ser vistos en tanto relacionados con las circunstancias ante las cuales aparecen dando cuenta de eventos, creencias o acciones; justificando posiciones, acciones, relaciones y órdenes sociales y atacando otras, las opuestas, adquiriendo así una estructura de tipo argumentativo (Edwards y Potter, 1992). Esta función hipotetizada permite una explicación de los patrones evidentes del discurso.

VI. LA CUESTIÓN DE LA VALIDEZ

La noción de validez ha sido desarrollada fundamentalmente desde la perspectiva positivista y remite a la noción de que un conocimiento es válido en tanto permita representar *objetivamente* la realidad estudiada. Dado el señalado giro narrativo que ha adoptado la metodología cualitativa, y que es seguido por esta investigación, el concepto tradicional de validez ha entrado en un duro cuestionamiento. Tal como señalan Lincoln (2002), Lincoln y Guba (2003) y Gergen y Gergen (2003), no son pocos los investigadores que han adoptado la decisión de dejar de lado el tema de la validez, clamando por su eliminación de las agendas y procedimientos cualitativos. Sin embargo siguiendo a Lincoln (2002), Lincoln y Guba (2003) y Gergen y Gergen (2003), aquí será utilizada la noción de validez como una demanda de responsabilidad a la investigación. La validez, claro, resulta resignificada, ya no es la demanda por una *objetividad* que desliga al investigador del proceso de investigación y que hace aparecer a su producto como una representación transparente del fenómeno a estudiar, emergiendo criterios propios para la investigación cualitativa, criterios que en parte pueden ya suponerse a partir de la lectura realizada hasta aquí respecto a la perspectiva metodológica adoptada y sus concreciones en herramientas de producción de datos y de análisis de éstos.

Efectivamente la actual perspectiva cualitativa formula criterios de validez en tanto criterios que permitan la conversación entre una comunidad de interpretes, para “engranar y elaborar un

diálogo complejo e interesante y para crear un espacio para un discurso compartido” (Lincoln, 2002; p. 328) en la elaboración de “una contribución al entendimiento” que permita cambios relevantes en las prácticas sociales (Gergen y Gergen, 2003; p. 586).

Siguiendo las clasificaciones sugeridas por Potter y Weatherell (1987), Lincoln (2002), Lincoln y Guba (2003) y Gergen y Gergen (2003), la validez así será reconfigurada concretándose en las siguientes dimensiones:

a) **Cumplimiento de estándares de aceptabilidad por parte de la comunidad de investigadores.** Esta dimensión agrupa algunos de los criterios desarrollados por Guba y Lincoln en 1982 y 1985 (en Lincoln, 2002; y Lincoln y Guba, 2003) actualmente más utilizados por los investigadores cualitativos:

- o *Credibilidad* (Guba y Lincoln en Pla, 1999). Se mira el valor verdad de la investigación, planteada ésta no desde la objetividad «positivista», sino desde el consenso comunicativo entre los agentes implicados. Esto implica que mi investigación sea creíble tanto para la comunidad de investigadores interesados en la temática que aborda, como para los actores involucrados en tanto sujetos de la situación estudiada (Parker, 2002). Así pues, los procedimientos que se han de poner en marcha, como la explicitación de la recogida de datos o la ilustración de los datos con ejemplos específicos, tienen como objetivo conseguir la aceptabilidad de los resultados.
- o *Transferibilidad* (Guba y Lincoln en Pla, 1999). Refiere al grado de aplicación de los resultados en otros contextos. En este sentido el énfasis está puesto en explicitar el tipo de muestreo, ya que las decisiones tomadas son la clave para decidir si se pueden comparar o no los resultados en otros contextos.
- o A los anteriores, en el caso de esta investigación agrego el de *Coherencia* (Potter y Weatherell, 1987), criterio es propio del análisis de discurso. Los patrones obtenidos mediante la técnica analítica deben permitir comprender la mayor cantidad de microsecuencias discursivas. Las excepciones que no calzan con deben ser analizadas cuidadosamente. De este modo el análisis fue contrastado con cada nuevo texto utilizando el criterio de búsqueda de heterogeneidad, lo que forzó la reelaboración continua como parte del proceso analítico.

b) **Posicionamiento** (Bajtún, 1979e; Haraway, 1991; Lincoln, 2002; Denzin y Lincoln, 2002 y 2003; Lincoln y Guba, 2003; y Gergen y Gergen, 2003). De acuerdo al desarrollo de la teoría de los conocimientos situados (Haraway, 1991), y en consistencia con el giro narrativo que caracteriza la investigación cualitativa contemporánea, “el yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, *por lo tanto*, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender

ser el otro” (Haraway, 1991; p. 331-332) “Esta es la promesa de la objetividad: un conocedor científico busca la posición del sujeto no de la identidad, sino de la objetividad, es decir, de la conexión parcial” (Haraway, 1991; p. 332). He aquí que puede concretarse la investigación como acción responsable.

Bajtín, teórico que inspira gran parte del trabajo cualitativo y discursivo contemporáneo, señala que la deslocalización propia del conocimiento científico moderno no es más que un acto hecho desde el propio posicionamiento, y sólo a partir de este reconocimiento puede ser tenido como responsable, generando verdades participativas: “Mi desencantamiento para con mi único lugar, mi *supuesta* desencarnación es por sí misma un acto responsable, realizable desde mi único lugar, y todo el conocimiento obtenido por esta vía -la dación del ser igual a sí misma y posible- debe ser plasmado por mí, traducido a un lenguaje del pensamiento participativo, debe estar sujeto a la pregunta: a qué me obliga , a mi yo singular y desde mi lugar único, este conocimiento; es decir, debe estar relacionado con mi unicidad en base a mi no coartada en el ser, y dentro de un tono emocional y volitivo, de modo que el conocimiento del contenido del objeto en sí llega a ser el conocimiento de este objeto para mí, se convierte en un *conocer que me obliga responsablemente*” (Bajtín, 1986; p. 55- 56).

Lo anterior demanda reconocerse en tanto conocedor, como un sujeto emergente socialmente y, por lo tanto, posicionado socialmente, es por ello que “sólo los textos que despliegan sus propios fundamentos contextuales para la argumentación pueden ser elegibles para apelaciones de calidad y rigor” (Lincoln, 2002; p.333).

Este criterio se engarza con el de *Confirmabilidad* (Guba y Lincoln, 1995) que mantiene en la aspiración ética de mostrar al investigador como activo y constitutivamente imposible de neutralidad. Los procedimientos para obtener la confirmabilidad irían sobre todo orientados a conseguir explicar el posicionamiento del/a investigador/a.

A partir de lo anterior se justifica ampliamente la utilización de herramientas tales como la investigación activa reflexiva y la autoetnografía, herramientas que demandan y exponen en todo momento el posicionamiento del sujeto que investiga como condición de diálogo y generación de puentes hacia el otro.

- c) **La Comunidad como Árbitro de Calidad** (Lincoln, 2002). Según Lincoln (2002) la investigación no sólo debe ser dirigida para el cumplimiento de las leyes de rigor propios de una comunidad científica, efectivamente según esta autora, las leyes de validación del positivismo lo único que hacen es validar el conocimiento para esta comunidad, desligándose de la emergencia y realización social de todo conocimiento, destruyendo así las posibilidades para la comunidad social en general. Por lo anterior se sugieren al menos dos cosas:
 - o La investigación debe considerar la voz de los participantes en tanto posibilitados a realizar una conciencia analítica dirigida hacia su propia participación. Esto claramente se liga al criterio empleado por los analistas de discurso de *Orientación de los Participantes* (Potter y Weatherell, 1987). Durante el proceso de producción de datos/análisis, visto como un continuo inseparable, el analista debe ser capaz incluso

en las propias entrevistas de contrastar los patrones encontrados. La experiencia de los participantes es considerada como relevante; el sujeto investigado en el análisis de discurso tiene voz y por lo tanto puede corroborar en la misma entrevista, a través de los turnos de habla lo que para él o ella constituye la consistencia y la diferencia.

Este criterio se engarza también con el de *triangulación con los participantes* señalado por Denzin en Pla (1999).

Por lo anterior a lo largo de las entrevistas se fue contrastando los resultados de los análisis previos, poniendo estos resultados como opinión en el curso de la interacción lingüística. Además siguiendo una recomendación de Parker (2002), en los casos que fue posible, la entrevista fue escuchada por ambos participantes de la entrevista en conjunto (entrevistado y entrevistador) comentando en conjunto las posibles categorías y repertorios dignos de analizarse.

- o Además de lo anterior, la orientación hacia la comunidad implica también que a esta le haga sentido la investigación, creando un conocimiento relacional que integre investigación, reflexión crítica y acción en la comunidad. “Así la investigación es primera y principalmente un proyecto comunitario, no de una disciplina académica solitaria” (Lincoln, 2002; p. 336); lo que se engarza con la demanda ética realizada por Denzin (2001) en el sentido de que la investigación en todo momento debe orientarse a constituirse como un espacio relacional de reflexión crítica respecto a los modos de producir y reproducir orden social. Efectivamente Denzin (2001) bajo esta demanda justifica la utilización de la entrevista activa reflexiva, ocupada en esta investigación. Su potencialidad, coincidiendo con las descripciones de Denzin, se concretaron a lo largo de esta investigación al permitir para los participantes (incluido el investigador) espacios de reflexión en torno a la propia experiencia carentes en el flujo de la vida cotidiana del trabajador precario.

Al respecto es relevante mencionar cómo, a partir de mi investigación, en una de las escuelas en las que trabajo, se instaló la conversación en torno a la precariedad laboral como un artefacto que permitió una reflexión más allá de la propia investigación en torno a contingencias bastantes significativas que vivió la Universidad en la cual se sitúa esta escuela y sus profesores. Según Lincoln y Guba (2003), esto transforma a la investigación en una suerte de filosofía práctica

- d) **Voz y Multivocalidad** (Lincoln, 2002; Denzin y Lincoln, 2003; y Gergen y Gergen, 2003). Voz es uno de los criterios que más fuerte aparecen en la literatura contemporánea, éste apela a la demanda por una investigación tanto situada, en la cual aparezca la voz del investigador, su posicionamiento, como también la voz del otro, el investigado, en particular cuando el self es el sujeto de investigación, caso de este estudio (Lincoln y Guba, 2003), lo que se concreta tanto en demandas hacia las herramientas de producción de datos como a la presentación de estos. La voz debe aparecer vívida, contra la tendencia a escribir en la distancia, abstrayendo a la voz propia y del otro de su corporización concreta y cotidiana, es esta corporización en la que la voz adquiere su fragmentación, heterogeneidad o multiplicidad.

Si consideramos la perspectiva discursiva en general y su comprensión del concepto de identidad podemos comprender que la voz no es monologante sino más bien, y siguiendo la comprensión bajtiniana, es heteroglósica.

Este criterio además demanda la preocupación por aquellas voces silenciadas, aquellas experiencias acalladas por el orden social, lo que se configuraría en lo que Lincoln (2002) llama *participación apasionada* en tanto voz de resistencia contra el silencio.

Si consideramos que la noción de precariedad laboral en la docencia universitaria está ausente de los estudios en torno a educación superior (no hay investigaciones previas ni menos estadísticas confiables) a pesar de la fuerza con que se demanda la flexibilización laboral por parte de las políticas públicas de educación superior, si además consideramos como en las políticas públicas el sujeto docente es atacado bajo una retórica irónica, tal como se puede apreciar en la investigación, y si finalmente consideramos que la misma reflexión en torno a la propia experiencia es relatada por los propios informantes que la viven como silenciada, esta investigación da voz y oídos a lo silenciado.

- e) **Reflexividad.** Este probablemente sea uno de los criterios más relevantes y más citados por la literatura en metodología cualitativa. La reflexividad, o subjetividad crítica (en Lincoln, 2002; y Lincoln y Guba, 2003), es el ejercicio de una conciencia crítica respecto a la propia acción del investigador como sujeto realizador de la investigación. La reflexividad hace del investigador y de su actividad objeto de su propio análisis.

Si es reconocido el investigador como un sujeto que actúa tanto a la hora del encuentro con el informante en la entrevista como al momento en que el habla es transformada en discurso como parte de una actividad interpretativa, una lectura, que realiza el analista de los textos, entonces la misma participación del analista que constituye al análisis se transforma en objeto del análisis de discurso.

La investigación de discursos requiere de una distancia crítica desde el lenguaje. Por ello la reflexividad se convierte en condición para esta investigación. “Cuando los analistas de discurso leen textos continuamente ponen entre comillas lo que leen, se preguntan ¿por qué fue dicho esto?, y no qué, ¿por qué estas palabras? y ¿dónde caben las connotaciones de esas palabras en diferentes modos de hablar sobre el mundo?” (Parker, 1992; p. 3-4). De este modo el análisis de discurso demanda del analista una mirada crítica sobre su propio discurso, así, parte del proceso se constituye también como una interrogación acerca de las propias suposiciones del analista y de los modos a través de los cuales hace sentido a partir de los textos. Potter y Wetherell (1987) lo explican así “el analista constantemente se pregunta: ¿Por qué yo estoy leyendo este pasaje de esta manera? ¿Qué características y efectos produce esta lectura?” (p. 168).

Esto fue logrado mediante la aplicación de la técnica de análisis de discurso a las propias intervenciones en el flujo discursivo de las entrevistas. Además se utilizaron técnicas de *triangulación de investigadores*: los análisis, así como las distintas elecciones realizadas a lo largo del proceso de investigaciones fueron puestas en discusión crítica con el ayudante de investigación, un investigador formado y en procesos de entrenamiento en las

prácticas de la metodología cualitativa. Esto constituyó su principal papel en la investigación.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Alvesson, M. (1999): "Methodology for Close Ups Studies. Struggling with Closeness and Closure" *Working Paper Series Institute of Economic Research, Lund University* N° 4.
- Bajtín, M. (1975): "La Palabra en la Novela" en Bajtín, M. M., *Teoría y Estética de la Novela*. Madrid: Taurus, 1989.
- Bajtín, M. (1979a): "Autor y Personaje en la Actividad Estética" en Bajtín, M. M., *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Bajtín, M. (1979b): "Respuesta a la Pregunta Hecha por la Revista Novy Mir" en Bajtín, M. M., *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Bajtín, M. (1979c): "De los Apuntes de 1970- 1971" en Bajtín, M. M., *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Bajtín, M. (1979d): "Hacia una Metodología de las Ciencias Humanas" en Bajtín, M. M., *Estética de la Creación Verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Bajtín, M. (1986): "Hacia una Filosofía del Acto Ético" en Bajtín M. M. *Hacia una Filosofía del Acto Ético, De los Borradores y Otros Escritos*. Barcelona: Anthropos, 1997.
- Barthes, 1978
- Billig, M. (1987): *Arguing and Thinking: A Rethorical Aproach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press- Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Billig, M (1994). Repopulating the depopulated pages of social psychology. *Theory and Psychology*, 4(3), 307-335.
- Bryman, Alan (2001): *Social Research Methods*. Oxford University Press: London. Pp. 311-333 (Cap. 15 Interviewing in Qualitative Research).
- Denzin, N. (2001): "The reflexive interview and a performative social science". *Qualitative Research* Vol. 1 N° 1; 23-46.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2002) "Introduction" en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003) "Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research" en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Eco (1976)
- Edwards, D. y Potter, J (1992): *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Gadamer, H. G. (1975): *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme 1995.
- Gergen, M. y Gergen, K. (2003): "Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations" en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York, Aldine de Gruyter, 1999.
- Habermas, J. (1967) *Conocimiento e Interés*. México: Taurus, 1991.

- Haraway, D. (1991): *Ciencia Cyborgs y Mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid. Cátedra
- Hernández, Fernández y Baptista (1991): *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995) *The Active Interview*. London: Sage
- Ibáñez, 1989
- Ibáñez, T. (1995): “La tensión esencial de la psicología social”. Prólogo Páez, D. et al; *Teoría y método en psicología social*. Barcelona: Antrophos/Editorial del hombre
- Ibáñez, T. (1996): *Fluctuaciones Conceptuales: en torno a la Postmodernidad y la Psicología*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Ibáñez, T. (1996): *Fluctuaciones Conceptuales: en torno a la Postmodernidad y la Psicología*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Ibáñez, T. e Iñiguez, L. (1996): "Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada". En: J.L. Alvaro, J.R. Torregrosa y A. Garrido (Eds.). *Psicología Social Aplicada*, McGraw-Hill, Madrid (España).
- Iñiguez, L y Antaki, Ch. (1994): “El Análisis del Discurso en Psicología Social” *Boletín de Psicología*. Nº 44, Septiembre 1994; 57-75.
- Iñiguez, L. (1997): “De discursos, estructuras y análisis: ¿qué prácticas?, ¿en qué contextos?” en Ibáñez, T e Iñiguez, L. *Critical Social Psychology*. Sage: London
- Iñiguez, L. (1999): Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*. Volumen 23 - Número 8 p. 496 - 502
- Leudar, I. & Antaki, C. (1996): “Discourse, participation, reported speech and research practices in social psychology”. *Theory and Psychology*, 6(1), 5-30.
- Lincoln, Y. (2002): “Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretative Research” en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage
- Lincoln, Y. y Guba, E. (2003): “Paradigmatic Controversias, Contradiction and Emerging Confluences” en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Montero, M. (2003): “Del Orden del Número al Orden del Sentido: Una Mirada Crítica al Método” en Piper, I. (ed.) *Políticas, Sujetos y Resistencias*. Santiago: Universidad ARCIS.
- Parker, I. (1990): Discourse: definitions and contradictions. *Philosophical Psychology*, 3 (2), 189-204
- Parker, I. (1992): *Discourse Dynamics*. London: Routledge.
- Parker, I. (1996): “Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana” en Gordo, A. y Linaza, J. (comps.) (1996): *Psicologías, Discursos y Poder (PDP)*. Madrid: Visor
- Parker, Ian (2002): *Investigación cualitativa*. Documento elaborado para el Seminario de Investigación Cualitativa. Santiago de Chile: Magíster de Psicología Social ARCIS/Universitat Autònoma de Barcelona.

- Pla, M. (1999): “El rigor en la Investigación Cualitativa” *Atención Primaria* Vol. 24. Núm 5; 295-300.
- Potter, J. (1996): *La Representación de la Realidad: Discurso Retórica y Construcción Social*. Barcelona: Paidós 1998.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987): *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Potter, J.; Wetherell, M.; Gill, R. & Edwards, D. (1990): Discourse: noun, verb or social practice? *Philosophical Psychology*, 3 (2), 205-217.
- Ronai, C. R. (2002) “The Next Night *Sous Rature*: Wrestling with Derrida’s Mimesis” en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Shotter, J. y Billig, M. (1998): “A Bakhtinian Psychology: from out of the heads of Individuals and into the dialogues between them”. En Mayerfeld, M. y Gardiner, M. *Bakhtin and the Human Sciences*. London: Sage.
- Shotter, J. (1999): “Dialogue, depth, and life inside responsive orders: from external observations to participatory understanding”. Conferencia dictada en el encuentro *Dialogues on Performing Knowledge*, Estocolmo, Suecia. 21 y 22 de Octubre de 1999.
- Sisto, V. (2000) *Subjetivación, Diálogos, Gritos en la Calle: una Aproximación Heteroglósica al Estudio de la Subjetivación*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1992) *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Wetherell, M. y Potter, J. (1988): “El análisis del discurso y la identificación de repertorios interpretativos” en Gordo, A. y Linaza, J. (comps.) (1996): *Psicologías, Discursos y Poder (PDP)*. Madrid: Visor.
- Wiesenfeld, Esther (2000). “Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas”. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal)*, 1(2). Disponible en <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Willig, C. (2001): *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.
- Wittgenstein, L. (1958): *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica, 1992.

Notas

¹ Desorden que se articula con la noción discursiva de variabilidad y heterogeneidad.

² El subrayado es mío.

³ Este estudio de las definiciones del proceso constitución de la subjetividad coincide con el desarrollado por Foucault (1961 y 1963) en el sentido de que ciertos modos de definir al sujeto se constituyen como tal en tanto argumentos de justificación de determinados órdenes, en el caso de Edwards y Potter, de determinadas acciones.

⁴ Juan Pablo Arellano era Ministro de Educación en el período de ambas publicaciones. Lo mismo que Mariana Aylwin.