

**Tesis Doctoral en Sociología**

*Director: Carlos Lozares*

Departament de Sociologia  
Universitat Autònoma de Barcelona

***ITINERARIO BIOGRÁFICO,  
RECURSOS FORMATIVOS Y EMPLEO.  
UNA APROXIMACIÓN INTEGRADA DE  
CARÁCTER TEÓRICO Y METODOLÓGICO***

Autor

**Joan Miquel Verd i Pericàs**

Octubre de 2001

## ABREVIATURAS

### Modo de citar las ediciones originales

En el texto de la tesis las obras que son reediciones o provienen de traducción se han citado situando el año de la edición original tras una barra “/” que lo separa del año de la edición consultada. En la bibliografía el año de edición original se sitúa entre corchetes.

Ejemplo:

“(Jakobson, 1975/1960)” indica que se ha consultado la traducción en español editada en 1975 de la original publicada en 1960. En la bibliografía este libro se cita como:

“JAKOBSON, R. 1975 [1960]. *Lingüística y poética*. Barcelona: Seix Barral”.

### Abreviaturas utilizadas en la codificación

*EST:	Indica que se trata de un código de carácter lingüístico
ACA:	Archivo de la Corona de Aragón
BUP:	Bachillerato Unificado Polivalente
COU:	Curso de Orientación Universitaria
EGB:	Enseñanza General Básica
fnoreglada:	Formación no reglada
fnp:	Formación no profesionalizadora
fp:	Formación profesionalizadora
FP:	Formación Profesional
freglada:	Formación reglada
tf:	Trayectoria formativa
tl:	Trayectoria laboral

# Sumario

<b>Agradecimientos</b>	<b>ix</b>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b><i>PARTE 1</i></b>	
<b>CAPÍTULO I. POR UNA APROXIMACIÓN A ESCALA DE LA RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN Y EMPLEO</b>	<b>10</b>
<b>1. Los “grandes” enfoques que relacionan formación y empleo</b>	<b>11</b>
<i>1.1. El imperio de la teoría del capital humano</i>	<i>11</i>
<i>1.2. Los modelos credencialistas</i>	<i>16</i>
<i>1.3. Las teorías de la reproducción cultural y de la correspondencia</i>	<i>19</i>
<b>2. Los límites de las grandes teorías a nivel macro. Hacia un cambio de perspectiva</b>	<b>21</b>
<i>2.1. Dificultades y problemas empíricos en la contrastación de las predicciones</i>	<i>21</i>
<i>2.2. Un camino hacia un cambio de perspectiva</i>	<i>24</i>
<b>3. Por una aproximación cualitativa y centrada en las prácticas del sujeto</b>	<b>27</b>
<i>3.1. Los frutos del análisis de las prácticas de los individuos</i>	<i>27</i>
<i>3.2. Un análisis cualitativo fundamentado en el estudio de casos y en el uso analítico de las entrevistas</i>	<i>32</i>
<b>4. Las preguntas de la investigación</b>	<b>37</b>

<b>CAPÍTULO II. BASES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS DE PARTIDA. CONTEXTUALIZACIÓN Y PROCESO DE TEORIZACIÓN</b>	<b>40</b>
<b>1. Unas contextualizaciones sucesivas y anidadas</b>	<b>42</b>
<i>1.1. El acto de la entrevista y la contextualización de la interlocución</i>	43
<i>1.2. El análisis contextualizado del texto. Los enunciados y su significado</i>	49
<i>1.3. La interpretación teórica de la entrevista y su contextualización</i>	59
<b>2. Las interpretaciones del sujeto y el proceso de teorización. Hacia una grounded theory entre la inducción y la deducción</b>	<b>69</b>
<i>2.1. La grounded theory como un método de traducción y de categorización de los datos</i>	70
<i>2.2. La grounded theory y su nueva “mirada teórica”</i>	74
<i>2.3. Conclusión. Abducción, retroducción y marcos de análisis</i>	78
<b>CAPÍTULO III. BASES TEÓRICAS PARA EL ANÁLISIS</b>	<b>82</b>
<b>1. El análisis de las prácticas y los conceptos de itinerario y estrategia</b>	<b>82</b>
<i>1.1. Itinerario y trayectoria como conceptos de partida</i>	82
<i>1.2. El concepto de estrategia</i>	85
<b>2. Representaciones, objetivos y recursos para el empleo. Los elementos de carácter atributivo que permiten entender las acciones</b>	<b>88</b>
<i>2.1 Recursos formativos</i>	88
<i>2.2. Recursos relacionales</i>	96
<i>2.3 Objetivos y representaciones</i>	98
<b>3. Contexto social e instituciones: condicionantes y condiciones en que se produce la acción</b>	<b>101</b>
<i>3.1. Los otros actores de la narración: instituciones educativas y empresas</i>	102
<i>3.2. El contexto social de las acciones</i>	107
<b>4. Las categorías iniciales y su desarrollo</b>	<b>111</b>
<i>4.1. Las categorías del marco de análisis y sus relaciones entre ellas</i>	112
<i>4.2. El trabajo de carácter empírico y su influencia sobre las categorías iniciales</i>	116

## PARTE 2

<b>CAPÍTULO IV. DEL LENGUAJE VERBAL AL RELATO BIOGRÁFICO. PERSPECTIVAS EN EL ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE TEXTOS</b>	<b>125</b>
<b>1. El análisis del lenguaje verbal en sociología. Algunas precisiones previas</b>	<b>126</b>
<i>1.1. El análisis lingüístico y el análisis sociológico del lenguaje</i>	<i>127</i>
<i>1.2. El estatus del lenguaje verbal en los métodos sociológicos de análisis de textos</i>	<i>129</i>
<b>2. Una clasificación de métodos y sus objetivos</b>	<b>131</b>
<i>2.1. Los ejes de la clasificación. Lenguaje como registro y lenguaje como construcción</i>	<i>131</i>
<i>2.2. Métodos centrados en la expresión verbal como registro y que excluyen la expresión verbal como construcción</i>	<i>135</i>
<i>2.3. Métodos centrados en la expresión verbal como construcción y que rechazan la dimensión de registro</i>	<i>138</i>
<i>2.4. Métodos interesados en la expresión verbal como registro y como construcción</i>	<i>144</i>
<b>3. La narración como modo de organización del lenguaje verbal</b>	<b>147</b>
<b>4. Narrativa y análisis narrativo en la sociología</b>	<b>154</b>
<i>4.1. El análisis narrativo y la narración como construcción</i>	<i>155</i>
<i>4.2. El análisis narrativo y el estudio de los referentes de la narración</i>	<i>158</i>
<b>5. Características de las narraciones y del análisis narrativo llevado a cabo en el trabajo de tesis</b>	<b>163</b>
<i>5.1. La entrevista narrativa</i>	<i>163</i>
<i>5.2. El relato biográfico</i>	<i>166</i>
<i>5.3. Por un análisis específico para la forma narrativa</i>	<i>168</i>
<b>CAPÍTULO V. EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES Y SU APLICABILIDAD EN EL TRATAMIENTO DE DATOS TEXTUALES</b>	<b>170</b>
<b>1. ¿Qué es el análisis de redes sociales?</b>	<b>170</b>
<i>1.1 Conceptos fundamentales de redes sociales</i>	<i>171</i>
<i>1.2 El desarrollo de la perspectiva y sus diferentes orientaciones</i>	<i>172</i>
<b>2. Obtención, tratamiento y análisis de los datos relacionales</b>	<b>174</b>
<i>2.1 Características de los datos relacionales</i>	<i>174</i>
<i>2.2 Obtención de los datos y delimitación de la red</i>	<i>177</i>

2.3 Niveles y métodos de análisis	181
<b>3. La perspectiva de redes sociales y sus aplicaciones al análisis de textos</b>	<b>185</b>
3.1. Delimitación de la red y características de las relaciones	186
3.2. Una orientación principalmente estructural y relacional	188
<b>CAPÍTULO VI. ENFOQUES RELACIONALES Y RETICULARES EN EL ANÁLISIS DE TEXTOS</b>	<b>189</b>
<b>1. Redes y relaciones de datos textuales. Características de las propuestas</b>	<b>189</b>
<b>2. Enfoques relacionales en el análisis de textos</b>	<b>191</b>
2.1 Redes de coocurrencia de palabras	191
2.2 Análisis que toman la proposición como unidad y/o referencia	197
2.3. Análisis de inspiración cognitiva	202
<b>3. Análisis reticular(es) de textos</b>	<b>205</b>
3.1. Map analysis: La disposición reticular de los conceptos.	206
3.2. Análisis reticular de textos de evaluación: Redes para encontrar las valoraciones implícitas	209
3.3. Grafos de conocimiento como análisis reticular de textos	211
3.4 Análisis reticular del discurso: nuestra propuesta	212
<b>4. Conclusiones. Más allá de la red como instrumento heurístico</b>	<b>215</b>
<b>CAPÍTULO VII. PROCEDIMIENTO TÉCNICO UTILIZADO EN EL ANÁLISIS PROPUESTO</b>	<b>218</b>
<b>1. Determinación de las unidades de registro</b>	<b>219</b>
<b>2. Codificación de las unidades de registro</b>	<b>221</b>
2.1. Una doble estructura semántica y narrativa	223
2.2. Otros aspectos codificados	229
2.3. La codificación como un proceso recurrente y con diversas fases	232
<b>3. Establecimiento, representación y análisis de las relaciones entre códigos</b>	<b>235</b>
3.1. Agregación de códigos y reconstrucción de la estructura de las entrevistas	235
3.2. Reducción de las redes	239
3.3. Representación gráfica de las redes y utilización de indicadores	246

### **PARTE 3**

<b>CAPÍTULO VIII. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ANÁLISIS: TERRITORIO, EMPRESAS Y TRABAJADORES/AS</b>	<b>257</b>
<b>1. Población, educación y mercado de trabajo en el Vallés Occidental</b>	<b>258</b>
<i>1.1. Población y perfiles educativos de la comarca</i>	259
<i>1.2. El mercado de trabajo en el Vallés Occidental. Empleo y segmentación laboral</i>	261
<b>2. Las empresas analizadas</b>	<b>268</b>
<i>2.1. Características generales. Dos empresas muy dispares asentadas sobre un mismo territorio</i>	268
<i>2.2. Características de las plantillas</i>	271
<i>2.3. Políticas de gestión de la mano de obra</i>	273
<b>3. Puestos de trabajo seleccionados y trabajadores/as analizados/as</b>	<b>277</b>
<i>3.1. Trabajadores/as seleccionados/as en Colorsa</i>	279
<i>3.2. Trabajadores/as seleccionados/as en Hipercom</i>	281
<i>3.3. Comparación de los ocho casos escogidos</i>	283
<b>CAPÍTULO IX. ANÁLISIS DE LOS CASOS</b>	<b>285</b>
<b>1. Cesca</b>	<b>287</b>
<i>1.1. Datos generales del texto y la codificación realizada</i>	287
<i>1.2. Datos generales de la entrevistada y sus itinerarios laboral y formativo</i>	290
<i>1.3. La formación formal e informal</i>	295
<i>1.4. Las estrategias y usos de los recursos para el empleo</i>	297
<i>1.5. La trayectoria laboral y formativa</i>	299
<i>1.6. Cesca: la frustración ante las credenciales inalcanzables</i>	302
<b>2. Miguel</b>	<b>303</b>
<i>2.1. Datos generales del texto y la codificación realizada</i>	303
<i>2.2. Datos generales del entrevistado y sus itinerarios laboral y formativo</i>	306
<i>2.3. La formación formal e informal</i>	310
<i>2.4. Las estrategias y usos de los recursos para el empleo</i>	312
<i>2.5. La trayectoria laboral y formativa</i>	315
<i>2.6. Miguel: el uso instrumental de la formación ante la imposibilidad de los estudios superiores</i>	318

<b>3. Juli</b>	<b>319</b>
3.1. <i>Datos generales del texto y de la codificación realizada</i>	319
3.2. <i>Datos generales del entrevistado y sus itinerarios laboral y formativo</i>	322
3.3. <i>La formación formal e informal</i>	326
3.4. <i>Las estrategias y usos de los recursos para el empleo</i>	328
3.5. <i>La trayectoria laboral y formativa</i>	330
3.6. <i>Juli: las actitudes como recurso perecedero</i>	333
<b>4. Enric</b>	<b>335</b>
4.1. <i>Datos generales del texto y la codificación realizada</i>	335
4.2. <i>Datos generales del entrevistado y sus itinerarios laboral y formativo</i>	338
4.3. <i>La formación formal e informal</i>	342
4.4. <i>Las estrategias y usos de los recursos para el empleo</i>	344
4.5. <i>La trayectoria laboral y formativa</i>	346
4.6. <i>Enric: la pérdida de responsabilidades como consecuencia de los cambios en la producción</i>	349
<b>5. Tere</b>	<b>350</b>
5.1. <i>Datos generales del texto y la codificación realizada</i>	350
5.2. <i>Datos generales de la entrevistada y de sus itinerarios laboral y formativo</i>	353
5.3. <i>La formación formal e informal</i>	356
5.4. <i>Las estrategias y usos de los recursos para el empleo</i>	358
5.5. <i>La trayectoria laboral y formativa</i>	361
5.6. <i>Tere: la búsqueda de la inserción y el uso de las competencias actitudinales</i>	363
<b>6. Santi</b>	<b>365</b>
6.1. <i>Datos generales del texto y la codificación realizada</i>	365
6.2. <i>Datos generales del entrevistado y sus itinerarios laboral y formativo</i>	368
6.3. <i>La formación formal e informal</i>	372
6.4. <i>Las estrategias y usos de la formación para el empleo</i>	374
6.5. <i>La trayectoria laboral y formativa</i>	376
6.6. <i>Santi: el señuelo de las credenciales y la invisibilidad de las propias competencias</i>	379
<b>7. Mari</b>	<b>381</b>
7.1. <i>Datos generales del texto y la codificación realizada</i>	381
7.2. <i>Datos generales de la entrevistada y sus itinerarios laboral y formativo</i>	383
7.3. <i>La formación formal e informal</i>	387



7.4. <i>Las estrategias y usos de los recursos para el empleo</i>	389
7.5. <i>La trayectoria laboral y formativa</i>	392
7.6. <i>Mari: una trayectoria laboral y formativa bajo el signo de la identidad de género</i>	395
<b>8. Oscar</b>	<b>396</b>
8.1. <i>Datos generales del texto y la codificación realizada</i>	396
8.2. <i>Datos generales del entrevistado y sus itinerarios laboral y formativo</i>	400
8.3. <i>La formación formal e informal</i>	403
8.4. <i>Las estrategias y usos de los recursos para el empleo</i>	405
8.5. <i>La trayectoria laboral y formativa</i>	409
8.6. <i>Oscar: los efectos de la formación universitaria sobre el origen de clase obrera</i>	411
<b>CAPÍTULO X. CONCLUSIONES</b>	<b>413</b>
<b>1. La formación y el empleo en las personas de trayectoria obrera</b>	<b>414</b>
1.1 <i>La formación formal e informal y los recursos para el empleo que proporciona</i>	414
1.2 <i>El uso de los recursos y las estrategias llevadas a cabo</i>	419
1.3 <i>Los condicionantes estructurales y el papel de las instituciones educativas y las empresas en las trayectorias analizadas</i>	428
<b>2. Algunos aspectos conclusivos en forma de síntesis teórica</b>	<b>445</b>
<b>3. Evaluación de la metodología aplicada y de los resultados que ha permitido obtener</b>	<b>451</b>
3.1 <i>La formalización como vía hacia la transparencia y el rigor</i>	452
3.2 <i>El uso de la aproximación biográfica y sus ventajas</i>	454
3.3 <i>Respecto a la integración de teoría y método</i>	456
<b>Bibliografía</b>	<b>461</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo I: Guión de las entrevistas realizadas	
Anexo II: Transcripción de las entrevistas analizadas	
Anexo III: Códigos asignados a cada una de las unidades de registro	
Anexo IV: Redes biográficas (no reducidas) de los/as entrevistados/as	

## Agradecimientos

Este trabajo de tesis es el fruto de varios años de dedicación. Los orígenes de la misma, y algunos de los planteamientos teóricos y metodológicos se remontan a la investigación *Formación y Empleo* en la cual participé con una beca FPI dotada por la *Direcció General de Recerca* de la *Generalitat de Catalunya* a partir del año 1995. La investigación fue realizada por el *Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball* (QUIT) del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. El apoyo, intercambio y discusión teórica y el saber hacer metodológico e investigador procurados por dicho equipo han sido importantes no sólo para esta tesis sino para el conjunto de mi formación como docente e investigador. De hecho, continuó siendo miembro de dicho equipo y he participado y participo en otras investigaciones llevadas a cabo dentro del mismo. Mi agradecimiento se extiende a todos los miembros del equipo, pero para concretarlo en algunos nombres he de mencionar a Fausto Miguélez, Teresa Torns y Carlos Lozares, personas que lo fundaron.

Esta tesis se inserta también en mi interés, junto con el de otros miembros del QUIT, por temas relacionados con el análisis del discurso y la teoría de redes sociales. A este interés obedece mi estancia durante los veranos de 1999 y 2000 como profesor ayudante del curso *Social Network Analysis* en la Universidad de Essex. Allí pude utilizar la biblioteca de la citada universidad, lo cual fue de gran ayuda para la consulta de un buen número de autores en los cuales se fundamentan algunas de las ideas de carácter metodológico de la tesis.

La tesis ha tomado forma y cuerpo definitivos en el segundo semestre del curso 2000-2001. Gracias al Departamento de Sociología de la UAB, que me concedió la necesaria reducción en mi carga docente y a una beca de investigación dotada otra vez

por la *Direcció General de Recerca* pude instalarme en Nancy, donde disfruté de la necesaria concentración para avanzar de modo decisivo en la redacción del texto. La acogida que allí me dispensó el *Groupe de Recherche sur l'Education et l'Emploi* (GREE) de la Universidad de Nancy-2, con el cual ya había colaborado en temáticas cercanas a la sociología del trabajo, fue formidable, poniendo a mi disposición su biblioteca y su fondo documental. En Nancy, la hospitalidad de Bernadette Clasquin y Joseph Romano fue extraordinaria, lo cual también contribuyó, evidentemente, al trabajo que allí realicé.

Por último, el trabajo y consejo de Carlos Lozares, mi director de tesis, han sido fundamentales para que los iniciales borradores hayan terminado adoptando su forma definitiva.

# Introducción

*El análisis sociológico de los discursos y los textos es verdaderamente una pasión inútil.*

Jesús Ibáñez

Puede parecer paradójico empezar un trabajo cuyo material empírico principal es el discurso generado en entrevistas de carácter narrativo con una cita como la de Jesús Ibáñez. La cita es en sí misma paradójica, viniendo de un autor cuya obra en torno al análisis de discursos (especialmente el producido en grupos de discusión) es de sobras conocida. Ni siquiera el co-texto que la rodea (que como se verá, constituye uno de los elementos a considerar para una correcta interpretación) permite asignar un sentido unívoco a la afirmación: es la frase con que el autor termina un artículo en el que repasa el cómo, el qué y el por qué de la investigación de textos y discursos (Ibáñez, 1985). A pesar de la citada ambigüedad (otra de las características que, como también se verá, caracteriza a la mayoría de discursos), y considerando toda la obra de Ibáñez, puede otorgársele un sentido que relaciono con la crítica que se hace al análisis del discurso cuando éste se queda en el puro análisis. Y ese sentido sí que la vincula con el trabajo realizado en esta tesis. Aunque el método de análisis utilizado en la tesis puede calificarse como “análisis del discurso” (en sentido amplio) dicho análisis no pretende quedarse en eso, sino que se contempla sobre todo como un medio para investigar unas realidades sociales que van más allá de las estructuras discursivas de los/as

entrevistados/as (es decir los discursos que éstos/as producen y reproducen). Ello no significa que las propuestas de carácter metodológico de la tesis no tengan un peso específico importante; de hecho, uno de las bases de todo el trabajo de tesis es la búsqueda de coherencia entre la metodología y los objetivos teóricos planteados.

El objetivo teórico de la tesis es el de conocer el papel que juegan lo que podrían definirse como “recursos para el empleo” de las personas -principalmente, y *a priori*, recursos formativos- en el acceso y el mantenimiento del puesto de trabajo. Estos recursos son utilizados por las personas de formas diversas, en unos contextos determinados y en interacción con otras personas e instituciones. Estos contenidos constituyen la materia prima sustantiva del presente trabajo.

El punto de vista que adopto para abordar el conjunto de elementos citados es el de las prácticas de los individuos. Y para acceder a las prácticas utilizaré principalmente las narraciones que de ellas realizan las propias personas. Esta descripción de las acciones la considero fundamental para el análisis que deseo llevar a cabo, aunque no será la única base a partir de la cual va a realizarse. En este sentido, la percepción de los sujetos estudiados tiene una importancia primordial: como ha indicado Portelli (1989), conocemos el auténtico sentido de un acontecimiento sólo mediante la narración que pasa el cedazo de la memoria, unos hechos referidos de forma absolutamente “fotográfica” nos dicen muy poco sobre las personas que los relatan -y, de hecho, éstas actúan de acuerdo con sus propias percepciones.

El principal material empírico utilizado en la investigación ha sido un conjunto de entrevistas en profundidad de carácter biográfico. Dicho de otro modo, el trabajo se ha confeccionado en torno al análisis de *relatos de vida* de un conjunto de trabajadores/as. El uso de relatos de vida en la investigación sociológica tiene ya una larga tradición, aunque su uso se ha relacionado principalmente con el *método biográfico* o de *historias de vida* (Marsal, 1977: cap. 7; Ruiz Olabuénaga, 1996: cap. 9; Valles, 1997: cap. 7). El análisis que aquí voy a realizar puede relacionarse más bien con los *métodos narrativos*. El objetivo final no ha consistido en construir o analizar la biografía de los/as entrevistados/as, sino en utilizar los relatos para tener acceso a sus itinerarios de formación y de empleo y reflexionar en torno a los factores principales que han influido en su desarrollo. A partir de un inicial análisis narrativo-biográfico caso por caso pretendo llegar, tras su mutua confrontación, a una conclusiones que

trasciendan dichos casos. En este sentido, mi uso va a ser cercano a las propuestas de análisis comparativo de Bertaux (1980).

Como se verá a lo largo de la tesis, la entrevista narrativa es una de las formas de entrevista que menos constricciones impone al sujeto investigado y que a la vez permite conseguir una mayor información no forzada. Ello permite tener en cuenta tanto elementos teóricos no considerados inicialmente como relaciones entre ellos no esperadas en el primer modelo conceptual. De este modo el análisis se ha desarrollado entre la inducción y la deducción, con un marco teórico flexible y abierto a la reformulación.

En el trabajo de tesis apuesto por un enfoque microsociológico fuertemente contextualizado, no sólo lingüísticamente, sino sobre todo socialmente -en el sentido de conocimiento de los espacios de interacción y las estructuras en que transcurren las acciones descritas. La apertura a la complejidad del fenómeno y a su consideración de forma integrada se ha visto favorecida por esta perspectiva eminentemente microsociológica.

Y en relación con la contextualización... este trabajo de tesis se enmarca en una investigación mucho más amplia de la que se han utilizado alguno de sus materiales, principalmente las entrevistas biográficas citadas. Se trata de la investigación *Formación y Empleo*, financiada por la DGICYT, que el *Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball* (QUIT) del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona realizó entre los años 1995 y 1999 -y publicada bajo el nombre *¿Sirve la formación para el empleo?* (QUIT, 2000).

La investigación tenía como objetivo interrogarse críticamente sobre la concepción dominante de la formación, según la cual ésta es un factor cada día más clave para poder encontrar empleo y/o mejorar en el mismo. Una idea fundamental que guió la investigación era la de que el valor de la formación depende de los usos que de ella realizan las empresas; fue por ello que el trabajo de campo se llevó a cabo en dos empresas representativas de la estructura productiva catalana. En ambas se realizó una encuesta representativa a los/as trabajadores/as y posteriormente se observaron y analizaron unos determinados puestos de trabajo (lo cual incluía entrevistas en profundidad a las personas que ocupaban dichos puestos). A partir del conocimiento de

las políticas de selección y contratación de las empresas y del uso que realizaban de la fuerza de trabajo fue posible evaluar en sus justos términos el valor de la formación en el acceso y mantenimiento (o promoción) a/en un puesto de trabajo.

El presente trabajo de tesis se enmarca en alguno de los presupuestos teóricos de la citada investigación, aunque el análisis de las empresas seleccionadas y sus políticas de gestión de la mano de obra no va a constituir un elemento central en mis intereses, centrándose éstos, como ya he señalado, en el análisis de las prácticas de los sujetos en relación con sus itinerarios socioprofesionales. Otra diferencia importante se sitúa en el nivel de las técnicas utilizadas. La investigación DGICYT a la que se vincula este trabajo combinó, en la recogida de datos, técnicas de encuesta, de observación y de entrevista. Por el contrario, el trabajo de tesis se fundamenta en la explotación intensiva y exhaustiva de los relatos biográficos recogidos en las entrevistas, mientras que los datos y resultados provenientes de la encuesta y la observación se han utilizado como material de contextualización. En este sentido la investigación que aquí realizo tiene un carácter completamente cualitativo.

No son precisamente frecuentes los análisis exclusivamente cualitativos en el campo en el que se sitúa la temática de la tesis. Las investigaciones de carácter cuantitativo son las dominantes, normalmente dirigidas a contrastar la adecuación de los modelos de carácter macro que se han formulado en torno a la relación formación-empleo. El problema de estas investigaciones es que se sitúan en un nivel de abstracción elevado, tendiéndose a considerar factores estables y descontextualizados (histórica y territorialmente), y dejándose de lado los procesos, las estrategias de los actores presentes y la extensión y efectos de ciertas creencias o representaciones. Lo más frecuente es fundamentar los trabajos en las características individuales que influyen sobre el acceso al empleo, pero sin tratar cómo se articulan estas características y a qué mecanismos responden.

Mi planteamiento metodológico es muy diferente. Considero que es posible realizar un tipo de investigación cualitativa que, con unas características de rigor y transparencia, permita abordar los elementos citados anteriormente -y que normalmente pasan desapercibidos. El planteamiento que propongo en la tesis tiene como objetivo mantener una máxima apertura ante el fenómeno estudiado, de modo que mediante el

análisis sea posible cuestionar o refinar las relaciones que desde los modelos establecidos se proponen. Ello significa no partir de un conjunto de hipótesis previas e intentar recoger al máximo las propias intuiciones teóricas que sobre el fenómeno puedan proporcionar los/as entrevistados/as. La generación de teoría no es el objetivo metodológico central de la investigación, aunque el análisis es suficientemente abierto y flexible como para permitirlo.

La investigación surge también como rechazo a un determinado uso de las entrevistas en la investigación sociológica, basado en una visión naturalista y empirista que considera que lo que se “lee” en ellas proporciona un acceso directo a los “hechos”. Este es el planteamiento habitual en los análisis de contenidos cuantitativos, que trasladan a los análisis de textos los criterios de la investigación estadística. El éxito de este tipo de enfoques se fundamenta en la apariencia de rigor y distanciamiento respecto a los datos que proporcionan los procedimientos seguidos -frente a la vaguedad y opacidad de otros planteamientos que ponen mayor insistencia en la necesidad de interpretación. Considero que es posible mantener al mismo tiempo el rigor, transparencia y posibilidad de control externo que debería tener el método aplicado en cualquier investigación con la centralidad de la interpretación, la flexibilidad y la sensibilidad a los datos que caracteriza a la buena investigación cualitativa.

Para conseguir ambos objetivos aplico las ideas principales del *análisis reticular del discurso* (Lozares, Martí y Verd, 1997). Este tipo de análisis que hemos desarrollado en el seno del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona está basado en la aplicación del aparato conceptual y técnico de la teoría de redes sociales al análisis de entrevistas. Partiendo de una preocupación -el interés por realizar un procedimiento reproducible y contrastable- y metodología global -necesidad de conjugar interpretación y formalización en diferentes fases del proceso, aplicación de una formalización reticular, importancia de los elementos contextuales y situacionales-comunes, la variante particular que he desarrollado está concebida para analizar textos de carácter narrativo.

El análisis que propongo toma la forma de unas reglas de codificación que no se pueden eludir. Partiendo de unas categorías iniciales pretende establecer un diálogo con el propio objeto de estudio, de modo que estas categorías puedan ser ampliadas,



reformuladas, matizadas o cuestionadas a partir del propio discurso del/de la entrevistado/a. En cierto modo, se trata de un álgebra de pertinencias lógicas que, a diferencia del álgebra matemática, es producida inductivamente desde el propio sujeto, y que como tal, se mantiene abierta a la reformulación y/o modificación.

El objetivo es el de poner la formalización al servicio de los objetivos teóricos y metodológicos reseñados anteriormente y no al revés. Esto significa que el tipo de análisis realizado pretende, también, establecer una vía de integración, entre otras, de teoría y metodología. Esta adecuación significa tanto adaptación del método al objeto y a los objetivos teóricos, como complementariedad y coherencia en el desarrollo y aplicación de los instrumentos conceptuales y técnicos.

Este esfuerzo de integración de metodología y teoría no sólo se ha producido en el desarrollo de la investigación, sino también en la propia redacción de la tesis. El objetivo ha sido que unos elementos y otros no quedasen disociados, aunque el deseable equilibrio entre unos elementos y otros no siempre se ha sido perfecto. En las tres partes de que consta el texto van alternándose capítulos con mayor presencia de uno u otro aspecto. Posiblemente la primera parte, en la que se sientan las bases epistemológicas, metodológicas y teóricas del trabajo de tesis, es la que mejor combina el peso de teoría y metodología.

La segunda parte está formada por capítulos fundamentalmente metodológicos, puesto que es la que contiene el repaso a los fundamentos -y estos son muchos y situados en variadas disciplinas- del procedimiento de análisis propuesto. En el último capítulo de esta segunda parte se describe detalladamente todo el proceso de análisis seguido en la tesis.

Finalmente, la tercera parte, en que se realiza propiamente el trabajo de análisis, se orienta principalmente a los aspectos teóricos. Después de un capítulo de contextualización y otro en que se produce el análisis caso por caso, llega el capítulo final de conclusiones. Estas conclusiones se centran fundamentalmente en las cuestiones teóricas suscitadas en diferentes capítulos de la tesis. Este último capítulo es el que permite apreciar los frutos teóricos de todo el trabajo metodológico realizado: el análisis del discurso por el puro análisis es una pasión inútil.

## **PARTE 1**

**La necesaria vinculación  
entre la construcción teórica  
y los caminos (epistemología,  
métodos y técnicas)  
que a ella conducen**

En los tres siguientes capítulos se sientan las bases epistemológicas, metodológicas y teóricas del trabajo de tesis.

En el capítulo I, tomo los “grandes” modelos de nivel macrosociológico que han relacionado formación y empleo como punto de partida para desarrollar un nuevo planteamiento que me lleva a unas preguntas de investigación y una forma de abordarlas que se alejan de los tratamientos convencionales fundamentados en los modelos citados. La base para ello es una perspectiva más microsociológica, pero que aspira a considerar y subir hasta lo macro, y que toma como fuente de información los relatos que sobre sus prácticas realizan los individuos. No se trata, por lo tanto, de la clásica introducción teórica o “estado de la cuestión” -aunque algo de ambos tiene-, sino principalmente de la fundamentación del cambio de escala adoptado, que tiene consecuencias tanto al nivel teórico como al metodológico.

En el capítulo II se profundiza en las consecuencias que a nivel epistemológico y metodológico tienen el cambio de escala y de perspectiva propuestos en el capítulo I. El capítulo se desarrolla en torno a dos ideas principales: el papel crucial de una correcta contextualización en los análisis que utilizan como técnica de recogida de datos la entrevista y la apuesta por una metodología cercana a la *grounded theory* como modo más pertinente de introducir en el análisis las informaciones proporcionadas por los sujetos entrevistados y no previstas inicialmente en el planteamiento teórico. Ambas ideas confluyen en la propuesta de utilización del razonamiento abductivo, el cual permite, además, combinar e integrar método y teoría en la dirección señalada por las preguntas y objetivos apuntados en el capítulo I.

Finalmente, en el capítulo III se presentan las bases teóricas del análisis realizado. De acuerdo con el tipo de razonamiento abductivo propuesto, no se trata de un “marco teórico” desde el cual extraer deductivamente un conjunto de hipótesis a contrastar sino del “marco de codificación” que será aplicado posteriormente a las entrevistas. El capítulo intenta, fundamentalmente fijar el contenido teórico de las principales categorías utilizadas en el análisis, y termina con un esbozo de las posibles influencias y relaciones mutuas, cuyo objetivo es el de clarificar la “plantilla” teórica utilizada. Estas relaciones no constituyen un modelo a validar, puesto que, de hecho, las conexiones y disposición de los conceptos surge del orden que adoptan una vez confrontados con el conocimiento de los/as entrevistados/as.

## **I. POR UNA APROXIMACIÓN A ESCALA DE LA RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN Y EMPLEO**

Desde finales del siglo XIX pueden encontrarse alegatos que ensalzan los beneficios de la educación sobre la estructura productiva de una nación. Cien años más tarde la omnipresencia de este discurso es innegable, y no sólo aplicado a las naciones, sino también a las personas. Si un individuo desea “progresar”, si quiere obtener un buen empleo, debe formarse; “el saber no ocupa lugar” y por el contrario proporciona una ventaja comparativa en el mercado de trabajo frente a aquellos/as que no lo tienen. Parece una evidencia aceptada en todos los ámbitos que la formación tiene una indudable relación con la inserción laboral, hasta el punto de que los gobiernos la sitúan como uno de los ejes de sus políticas en este ámbito. Sin embargo, más allá de los numerosos actos de fe que rodean la cuestión y del uso ideológico de ciertos argumentos, persiste la controversia en torno a las características concretas que tiene esta relación.

La discusión se ha abordado de diferentes maneras y utilizando procedimientos variados, incluso podría decirse que las preguntas planteadas han tenido en ocasiones muy poco que ver unas con otras. Este capítulo pretende, precisamente, delimitar cuáles serán las cuestiones concretas que quiero responder en este trabajo de tesis; pero también delimitar la metodología que se va a utilizar para ello, que pretende ser coherente con el planteamiento teórico. En este sentido puede entenderse como una primera fundamentación tanto del enfoque teórico como del metodológico, que, como se verá, van estrechamente ligados.

## **1. Los “grandes” enfoques que relacionan formación y empleo**

Una primera tentación en el momento de abordar los procesos y elementos que influyen en la relación entre formación y empleo es la de acudir a los grandes modelos que se sitúan a nivel macrosocial. Y de todos los argumentos que se han dado no cabe duda de que los que más han arraigado en los discursos que nos rodean son los que se fundamentan en la *teoría del capital humano*. Los planteamientos de este enfoque, cuyo origen puede datarse en el periodo de expansión económica y de modernización de los años cincuenta, se basan en el enfoque neoclásico de la teoría económica y en el funcionalista de la sociología. El punto de partida de la teoría es que la formación está íntimamente ligada al aumento de las capacidades productivas de las personas, y por ende a una mayor competitividad de las empresas y a un mayor desarrollo económico. Según esta idea, la formación es un factor fundamental para encontrar empleo y/o mejorar en el mismo, así como un elemento clave en la disminución de los niveles de desempleo.

Esta concepción no ha sido la única que ha intentado abordar las relaciones entre formación y empleo. De hecho, se pueden añadir dos grandes perspectivas más que han intentado explicar los vínculos existentes entre el sistema educativo y el sistema productivo. Se trata del modelo *credencialista*, de carácter neoweberiano y conflictivista, y del modelo basado en las *teorías de la reproducción*, de inspiración marxista; cada uno de ellos marcado por el contexto histórico en que surgieron.

Estos tres “grandes” modelos -que abordan la cuestión de la relación entre formación y empleo desde una perspectiva macrosocial- son los que, en sus rasgos generales, se presentan a continuación.

### ***1.1. El imperio de la teoría del capital humano***

Como ha sido indicado, el dominio de los postulados de la teoría del capital humano es abrumador, tanto a nivel discursivo (Llorens, Martí y Verd, 1996; Martí, 2000) como a nivel de políticas públicas (Méhaut y Tanguy, 1986). Dominio que se ha revitalizado desde la década de los años ochenta ante los problemas de desempleo estructural en las economías occidentales.

Según esta teoría, existe una estrecha relación entre desarrollo económico y desarrollo educativo, puesto que este último incrementa la productividad del trabajo. El razonamiento que se sigue es el de que la innovación tecnológica implica una recualificación de los empleos ya existentes y la aparición de nuevos empleos más cualificados, a la vez que reduce los puestos de trabajo de baja cualificación. De esta argumentación se deduce que un incremento de la población escolarizada tendrá efectos beneficiosos para la sociedad, puesto que mejorará las capacidad productiva e incidirá, vía desarrollo tecnológico, en el crecimiento económico.

Pero también a nivel individual un incremento del nivel educativo comporta importantes beneficios: la educación deja de ser considerada como un consumo y pasa a ser una inversión, de manera que a cambio de un coste en el presente se obtienen mayores rentas en el futuro. Sigue pues, en este sentido, los postulados de la economía neoclásica, por el que cada trabajador/a recibe un salario que es igual a su productividad marginal, de modo que un incremento de la productividad (fruto de un mayor capital humano) comportará un salario más elevado.

Debe señalarse que el modelo del capital humano no surge como teoría específica que intente establecer las relaciones entre formación y empleo. En realidad, el concepto de *capital humano* surge en los estudios que durante los años cincuenta analizaban el crecimiento económico. A los elementos tradicionales de capital, trabajo y tierra se añadía un factor “residual” que permitiese explicar las diferencias en el crecimiento; finalmente este factor residual se identificó como un complejo formado por el progreso tecnológico, el desarrollo del conocimiento y el nivel de educación de la población (Segré, Tanguy y Lortic, 1980: 337).

Sanchis (1991: 118) añade que el desarrollo de esta teoría se ve influido, también, por el contexto estadounidense de la década de los cincuenta: además de intentar ofrecer una explicación más completa de los procesos de desarrollo, el modelo es fruto de una preocupación -en el contexto de la economía estadounidense de la época- por el crecimiento económico y por la calidad de la mano de obra, así como por las políticas de lucha contra la pobreza.

La difusión que ha tenido en las últimas décadas esta teoría se debe en buena medida a los trabajos de Becker. Para este autor, el capital humano obedece al conjunto de inversiones en conocimientos y cualificaciones que realizan las personas antes o durante su vida laboral, y que desean rentabilizar (1983/1975). La formación, en este sentido (junto con otros elementos como la salud, el matrimonio, los hijos...), es consecuencia del comportamiento racional, sancionado por el intercambio en el mercado de trabajo.

Partiendo de todos los supuestos sobre comportamiento que establece la teoría económica neoclásica, este modelo convierte a los individuos en poseedores de un capital (sus conocimientos) que se puede aumentar mediante la inversión en educación. Así, un estudiante actúa racionalmente empleando tiempo y dinero en su educación, puesto que obtendrá su recompensa en el futuro. Una vez finalizado el periodo de educación formal, la inversión en capital humano se realiza en el puesto de trabajo mediante una formación que puede ser de carácter específico -si es una formación que es sólo útil para la empresa en que se trabaja- o general -si es útil también para otras empresas (Becker, 1983/1975: 44-59).

La persistencia de este discurso es notable tanto en la literatura referida al mercado de trabajo y al empleo como en la referida a la educación y la formación. Los argumentos de la teoría del capital humano no dejan de ser citados y ello, a pesar de las innumerables críticas que ha recibido. Estas críticas, recogidas brevemente a continuación, se fundamentan tanto en las constataciones empíricas como en la discusión de sus bases teóricas y metodológicas.

Los supuestos provenientes de la economía neoclásica son uno de los elementos de esta teoría más fuertemente contestados. La hipótesis fundamental es la de racionalidad perfecta, sancionada por el mercado y agregada a nivel social, de modo que los efectos debidos a las estructuras, las instituciones o la socialización le son externos. En la importancia de estos elementos externos al propio individuo se han basado las críticas de numerosos autores/as, desde los/as cercanos/as al propio modelo neoclásico hasta los/as de tradición marxista.

Por una parte, Bowles y Gintis (1983/1975) han cuestionado el marco teórico en el cual se sitúa el intercambio mercantil de la fuerza de trabajo; según estos autores la



teoría del capital humano se olvida de la relevancia de la clase social y de las relaciones de poder en la explicación del funcionamiento del mercado de trabajo. En la misma línea, Recio afirma que la teoría del capital humano está “orientada a difuminar la existencia de clases sociales, al considerar que de la misma forma que los capitalistas poseen medios de producción el resto de personas es propietaria de capital humano” (1997a: 33).<sup>1</sup>

El postulado de remuneración a la productividad marginal, apoyado en una concepción del mercado laboral de competencia perfecta que pasa por la homogeneización del factor trabajo, ha sido también uno de los elementos más criticados. Piore critica esta visión a partir del desarrollo de las teorías de la segmentación (1983/1975), así como el supuesto de que todos los individuos siguen en el mercado de trabajo una conducta instrumental. En definitiva este autor afirma que las instituciones alteran el comportamiento de los individuos, de modo que variables como el salario, el número de empleados/as o la estructura salarial no vienen determinadas únicamente por el mercado (1983/1980).

Por otro lado Blaug (1981), partiendo de los mismos supuestos neoclásicos que Becker, ha señalado la falta de realismo de la teoría del capital humano al considerar que las personas realizan sus elecciones entre estudios simplemente en función de la evaluación de los costes y beneficios que comportan unos determinados estudios; éstas, en general, no tienen total libertad de elección respecto a los itinerarios que desean realizar. También Blaug cuestiona en parte la máxima según la cual el incremento del capital humano (los niveles educativos) tiene siempre efectos beneficiosos sobre el desarrollo económico. Para este autor existen diferencias entre la rentabilidad social y la privada de la enseñanza, de modo que los individuos “al buscar su propio beneficio, pueden no invertir en lo que resulta óptimo para la comunidad en su conjunto” (1981: 83).

---

<sup>1</sup> En este sentido, constituiría uno más de los “mitos” que contribuyen a mantener la desigualdad entre las personas. De igual modo que lo es “el mito de que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos y, más aún, el mito de que el hombre que vende por las calles gritando: “dulce de banana y guayaba” es un empresario tanto cuanto lo es el dueño de una gran fábrica” (Freire, 1994/1972: 178).

En relación con las constataciones empíricas que contradicen este modelo, Lope y Martín señalan tres aspectos principales: “a) el que se refiere a la función social de la educación; b) el que aborda el funcionamiento autónomo del sistema educativo; y c) el que atañe al funcionamiento del mercado de trabajo y a la importancia en él de la formación” (1995: 256).

En relación al primer punto, parece que el efecto positivo que debiera ejercer la educación sobre los colectivos más empobrecidos no se produce. Boudon (1983/1973) ha señalado que la institución escolar provoca un efecto multiplicador de las diferencias sociales, especialmente en aquellos casos en que el sistema escolar establece una diferenciación de los/as alumnos/as ya en los primeros años de escolarización. Este mismo hecho es el que constituye la base de las teorías de la reproducción, expuestas más adelante. En relación al segundo aspecto, Franchi ha señalado la ausencia de políticas formativas en la educación posterior a los años setenta y la importancia del “funcionamiento autoreferente” que ha pasado a tener la institución escolar como consecuencia de la “sustitución de la política escolar por la *administración de la escuela*” (1988: 71). Así, lejos de ser un simple suministrador de cualificaciones, el papel social de la institución educativa deja de tener el carácter unívoco que le asigna la teoría del capital humano.

Finalmente, de los datos de carácter estadístico se comprueba también la existencia de situaciones que contradicen las predicciones de la teoría del capital humano. En primer lugar, podemos observar como en la mayoría de países occidentales existen colectivos con elevadas titulaciones que se encuentran ocupados en empleos que hace veinticinco años estaban en manos de trabajadores mucho menos cualificados o que incluso se encuentran en una situación de desempleo. La extensión de la educación superior parece haber comportado un exceso de oferta de educación superior en el mercado de trabajo, de modo que la posesión de una titulación universitaria habría dejado de ser condición suficiente para acceder a un determinado conjunto de empleos y habría pasado a ser una condición necesaria.

## ***1.2. Los modelos credencialistas***

La teoría credencialista surge como reacción a las conclusiones que se extraen de la teoría del capital humano, cuestionando la estrecha correlación entre nivel formativo y productividad que según ésta existe. Las líneas fundamentales de este modelo fueron expresadas a finales de los años setenta por Collins (1979), coincidiendo en su diagnóstico sobre la incidencia de las credenciales en el mercado de trabajo con modelos formulados anteriormente por economistas como Thurow (1975) o Spence (1974). Para Collins, el sistema educativo no tiene ninguna incidencia en la productividad de los/as trabajadores/as, como tampoco afecta a la mejora de las oportunidades de determinados colectivos. La función del sistema educativo no es generar cualificaciones para el sistema productivo, sino producir una cultura estándar estructurada en niveles, con sus correspondientes reconocimientos oficiales (títulos), que se constituyen en credenciales necesarias para el acceso a las profesiones de mayor prestigio social (1979: 128-129). Tampoco para Collins se cumple la asunción neoclásica de que en los mercados de trabajo se tiende al equilibrio mediante la igualación -vía salarios- entre oferta y demanda de fuerza de trabajo (1979: 200). Para este autor la demanda de fuerza de trabajo en un determinado mercado de trabajo es fija, de modo que los/as empleadores/as se limitarán a contratar a los/as trabajadores/as que necesiten con un determinado salario preestablecido, siendo su única decisión la de fijar el nivel de credencial necesario -suficientemente legitimado- para ocupar un determinado puesto.

Según el modelo de Collins, el conflicto entre los distintos grupos de estatus social, provoca que los grupos dominantes sean incapaces de monopolizar el sistema de producción de credenciales, de modo que otros grupos acceden al sistema de adscripción de éstas, produciéndose, por lo tanto, una sobreabundancia de individuos que las ostentan. Esta competencia, junto con un número limitado de puestos de trabajo, provoca el surgimiento de nuevas instituciones que brindan nuevas credenciales supuestamente con mayor valor de mercado, proceso que acaba llegando a un punto máximo de inflación a partir del cual la escalada no puede continuar. En ese punto las credenciales pierden valor, el paro entre los que las exhiben crece y el sistema educativo entra en declive.

Como se comprueba, Collins presenta como inexorable el proceso de inflación de las credenciales en el lado de la oferta de fuerza de trabajo. Ello es así debido al conjunto de expectativas que genera el propio sistema educativo y que el sistema productivo es incapaz de satisfacer. Por lo tanto, independientemente de los ciclos demográficos o económicos, la falta de correspondencia entre sistema educativo y sistema productivo es probable que ocurra, y ello sin que tenga nada que ver “el supuesto desfase entre contenidos educativos y las exigencias educativas de los puestos de trabajo” (Sanchis, 1991: 124).

Collins no es el único autor que contempla la titulación educativa como credencial que permite el acceso a un determinado segmento del mercado de trabajo. De hecho, los modelos de espera o de colas (*queuing models*) se basan en esta hipótesis.<sup>2</sup> En ellos se presenta un mercado de trabajo en que lo único que pueden hacer los oferentes de fuerza de trabajo es esforzarse por obtener una posición lo suficientemente elevada en la “cola” -organizada en función de las credenciales que se poseen- formada por las personas que esperan ser contratadas, de modo que los empleadores las soliciten para cubrir los puestos más o menos fijos existentes en el sistema productivo. Pueden considerarse modelos de espera o de colas<sup>3</sup> los de Thurow (1975) y Spence (1974). A diferencia de Collins, estos dos autores consideran que la credencial obtenida por los individuos sirve de señal<sup>4</sup> a las empresas para conocer la productividad (en el caso del modelo de Spence) o la capacidad de aprendizaje en la empresa (en el caso del modelo de Thurow) de los/as trabajadores/as que se quieren contratar, de modo que desde el punto de vista de las empresas la elección en función de la credencial es mejor que la

---

<sup>2</sup> Tanto los modelos de colas como el credencialista se complementan con el modelo dual del mercado de trabajo de Piore (1983a/1975), de modo que aquellas personas que compiten en el segmento primario del mercado de trabajo y no pueden entrar en él debido a su posición “retrasada” en la cola, pueden acabar entrando en el segmento secundario, donde se situarán en posiciones más adelantadas en la cola correspondiente.

<sup>3</sup> Requena (1991: 30-33) utiliza el término *teoría de la cola* para referirse a un modelo de mercado de trabajo -basado en los conceptos de investigación operativa- en que la rapidez con que se consigue un empleo depende fundamentalmente del número de jóvenes que llegan al mercado de trabajo, y en que los factores socioculturales provocan una “espera” que no es por estricto orden de llegada. Esta teoría recoge algunos elementos de los modelos credencialistas, pero no puede considerarse estrictamente un *queuing model* con el sentido que aquí le doy. De hecho según Requena, en su teoría de la cola “se ponen en relación las teorías de la meritocracia y la del capital humano” (1991: 33).

<sup>4</sup> Para distinguir el modelo propuesto por Thurow del de Spence, a este último se le denomina también *modelo de señalización*, en el cual se incluyen en ocasiones las propuestas de Arrow y Stiglitz (véase García Espejo, 1998: 24-31 y Dupray, 2000: 264-267).

utilización de otros indicadores. No obstante, al igual que Collins, no comparten la concepción según la cual una mayor formación incrementa la productividad, ésta sería innata para cada persona, independientemente del nivel educativo obtenido.

A diferencia de lo que hace la teoría del capital humano, los modelos credencialistas no establecen una conectividad directa entre sistema formativo y sistema productivo, sólo en determinados momentos históricos se producirá esta correspondencia. Los decenios de los ochenta y los noventa son claramente uno de estos periodos en que la correspondencia no se da; el desempleo de licenciados y técnicos superiores evidencia que la credencial no es suficiente para acceder al empleo. Hasta aquí, los hechos encajan con el modelo. Sin embargo no se explica -quizás porque tampoco sea su objetivo- como entran en juego otros mecanismos selectivos de acceso al empleo, que se superponen a la condición necesaria de la credencial. Así, la interacción que en el proceso de selección se produce entre credenciales, redes sociales o círculos asociativos queda fuera del modelo.

La simplicidad con que es tratado el proceso de selección en el modelo credencialista evidencia la necesidad de considerar, como han señalado Dupaquier *et al.* (1986: 73), la estructuración de la inserción por parte de la demanda de fuerza de trabajo. Estos autores, analizando los datos de inserción profesional en Francia llegan a la conclusión de que los empleadores han tenido la tendencia a desarrollar un modo propio de reconocimiento de las cualificaciones que no coincide necesariamente con el promovido por el sistema formativo. Esta posición se observa en el caso de algunas empresas que acuden a los no titulados -tendencia alta en las industrias de bienes de consumo- para ocupar el puesto de obreros cualificados.<sup>5</sup> De este modo se invierte la relación que el modelo predice.

---

<sup>5</sup> Se ha señalado que en ocasiones las empresas rechazan a la oferta sobreformada en relación al puesto de trabajo que se desea cubrir, puesto que de este modo se evitarían problemas como la falta de adaptación, conflictividad o provisionalidad a la espera de mejores oportunidades de empleo. Este argumento no explica los hechos descritos por Dupaquier *et al.*, puesto que se trata del rechazo de aquellos/as trabajadores/as que “teóricamente” se ajustan a la cualificación demandada.

### ***1.3. Las teorías de la reproducción cultural y de la correspondencia***

Las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu, 1966; Bourdieu y Passeron, 1977/1970; Bourdieu y Saint Martin, 1974/1970) fueron formuladas en la segunda mitad de los años sesenta y al inicio de los setenta, al mismo tiempo que otras que abordan el análisis del sistema educativo con una inspiración más marcadamente marxista -como las de Althusser (1971/1969) en Francia o Bowles y Gintis (1976) en EE.UU.

Al igual que ocurría con la teoría del capital humano, la teoría de la reproducción cultural no se define alrededor de la relación entre formación y empleo, aunque permite extraer conclusiones respecto a ella. Esta perspectiva se sitúa principalmente en el nivel macroscópico y se esfuerza en mostrar las correspondencias que se establecen entre el sistema educativo y la reproducción de la estructura de clases existente. La teoría de la reproducción cultural, aunque haciendo suyas ciertas proposiciones de las teorías marxistas, se distingue de ellas por oponer al principio de centralidad de las relaciones de producción el de autonomía del aparato escolar.

Esta teoría representa a la escuela como un aparato que preside la distribución de los agentes sociales en la división de clases, con su transmisión de normas y disposición de grupos que son necesarias para esta división. Así, la conectividad entre el sistema educativo y el sistema productivo no se deriva de causas económicas, sino de efectos sociales, aunque ambos mantienen una lógica conjunta. A partir de la distinción entre capital económico, social, y cultural; el modelo sostiene que aquellos que obtienen unas titulaciones de mayor prestigio son los individuos provenientes de las clases dominantes, que son también las que poseen un mayor capital cultural. De este modo, las titulaciones académicas confirman y certifican ampliamente los antecedentes familiares y la posición social de partida.

El modelo de correspondencia de Bowles y Gintis (1977) sigue el modelo de la reproducción cultural al considerar que la estructura simbólica y cognitiva está conectada con las necesidades de control social y cultural de la clase dominante: el papel del sistema educativo no sería el de difundir conocimientos sino el de inculcar obediencia, disciplina y respecto a la autoridad. La diferencia fundamental de esta teoría

con el enfoque de la escuela de Bourdieu es su mayor proximidad a los postulados marxistas y a su planteamiento clásico basado en la interrelación entre base material económica y superestructura -según la cual la base condiciona la superestructura, aunque no la determina. Así, existe una correspondencia estructural entre las relaciones sociales y las relaciones de producción, de modo que la estructura de relaciones en el sistema educativo no sólo habitúa al estudiante a la disciplina en el lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de conducta personal y los elementos cognitivos necesarios para perpetuar las desigualdades en el mundo productivo.

El sistema escolar, además, es utilizado para ocultar “la contradicción subyacente entre acumulación y reproducción” (1977: 240). Así, el sistema educativo ejerce como elemento suavizador del descontento existente entre la clase obrera, así como de institución útil para apartar del medio obrero a los elementos más subversivos, desplazando el conflicto de las empresas a las aulas.

Como se comprueba, en estas teorías el vínculo entre sistema educativo y sistema productivo se realiza a través de la estructura de clases, relacionándose implícitamente una determinada credencial con una determinada posición en la estructura social de un país. Tanto la teoría de la reproducción cultural como la de la correspondencia muestran la contribución del sistema escolar a la reproducción del orden social, pero, como ha señalado Tanguy (1986b), quizás sea demasiado pensar que esta función es la única atribuible al sistema escolar.

También estas teorías pecan de una escasa atención a los cambios ocurridos en el sistema productivo, su modelo tiene un fuerte componente de “atemporalidad” cuando seguramente sería deseable un cambio de sus planteamientos sincrónicos a otros más diacrónicos. Algunos autores (Carnoy, Levin y King, 1980) apuntan la evolución independiente del sistema productivo y del sistema educativo, y la necesidad de llevar el análisis a las mutuas influencias que tiene un sistema sobre el otro, aunque no por ello defienden menos el concepto de correspondencia.

Collins (1979: 9-11) destaca las contradicciones en los mecanismos que según una y otra teoría llevan finalmente a la reproducción del orden social: ¿Si el sistema educativo transmite principalmente las ideas de disciplina y sumisión -tal como

defienden Bowles y Gintis- cómo se explica que estos elementos sean utilizados -como capital cultural, según Bourdieu- para mantener la posición privilegiada de las clases más elevadas? Esta observación puede vincularse con las críticas que se han realizado al modelo de Bowles y Gintis como excesivamente centrado en la funcionalidad del sistema educativo en relación al sistema productivo.

Precisamente, una de las aportaciones de la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu es la de insistir en la autonomía de los hechos educativos, autonomía que se ha conseguido a lo largo de la historia por la consecución de una escuela separada del resto de instancias sociales, incluidas otras instancias de socialización como la familia. Esta autonomización se ha extendido y profundizado con la integración progresiva en el aparato escolar de los aspectos tradicionalmente más integrados en la esfera del trabajo (enseñanza profesional y técnica) y el desarrollo de éstos bajo su propia lógica.

Otros planteamientos (Apple, 1996; Bernstein, 1971) también insisten en esta autonomía del sistema escolar, rechazando que la escuela sea un mero reflejo de un centro de trabajo, sin desestimar por ello las relaciones existentes con las desigualdades que se observan en el sistema productivo.

## **2. Los límites de las grandes teorías a nivel macro. Hacia un cambio de perspectiva**

### ***2.1. Dificultades y problemas empíricos en la contrastación de las predicciones***

Como se ha comprobado, una de las características de las teorías que acabo de revisar es la alta conectividad que establecen entre sistema educativo y sistema productivo. Todas ellas iluminan, sin duda, algún aspecto concreto sobre las relaciones existentes entre formación y empleo, y es posible que se deba a ello que los estudios de carácter empírico sean, en general, incapaces de establecer la mayor adecuación de uno u otro modelo. Como ha señalado Recio (1997b: 112), “posiblemente estemos en una situación en la que las diferentes visiones teóricas subrayan cada una alguno de los aspectos relevantes del papel desempeñado por la educación, por más que resulta difícil medir cuál es el peso relativo de cada uno de estos aspectos”. Además, debe señalarse que los resultados obtenidos tanto en el ámbito español (Cachón, 1991; García Espejo, 1998;



Garrido Medina 1996; Roquero, 1995), como en otros mercados de trabajo (Dupray, 2000; Eliason, 1995; Sakamoto y Powers, 1995) muestran que lo que puede ser cierto para los hombres no lo es para las mujeres, y que las coincidencias con las predicciones realizadas por un determinado modelo se dan para un determinado nivel de titulación y no se dan para otro.

Otra de las razones que puede explicar los resultados poco conclusivos obtenidos es el tipo de investigación empírica realizada. Debe señalarse que los modelos teóricos no ayudan en gran medida a especificar cuáles deberían ser las variables relevantes. Así, una de las críticas que se ha realizado a la teoría del capital humano es la ambigüedad conceptual del término *capital humano*. Entendido teóricamente como el conjunto de capacidades productivas de una persona, este término funciona como una noción más o menos universal en el discurso social, pero en el momento de su identificación empírica surgen claras dificultades, identificándose finalmente -en la mayoría de los casos- con el nivel educativo.

Por otro lado, como ha apuntado Méhaut (1986: 116), las aproximaciones basadas en esta perspectiva han tenido comúnmente dos intereses casi exclusivos: a) el de las estrategias individuales de inversión en educación dentro de una perspectiva que investiga las diferencias salariales; y b) el de la pertinencia de las políticas educativas, a través de los análisis longitudinales de la elección de itinerarios de formación y de las tasas de rendimiento de dicha “inversión” a nivel individual. Estas aproximaciones se apoyan sobre el mismo tipo de materiales -estadísticas y encuestas que permiten poner en relación titulación y salario- ya sea desde un punto de vista individual o por categorías. Esta cristalización en el salario como variable fundamental, fruto de la productividad marginal del trabajador o trabajadora, es uno de los elementos más criticados de las investigaciones basadas en la teoría del capital humano. Como contrapartida a este papel fundamental del salario como indicador del “equilibrio” de mercado, el papel de la empresa, como actor u objeto de estudio desaparece totalmente, no tiene ningún peso como elemento activo o estructurante de las condiciones salariales de sus empleados/as.

Otros autores que se han interesado por planteamientos de carácter más credencialista<sup>6</sup> (Boylan, 1993; Sakamoto y Powers, 1995) realizan tratamientos que adolecen igualmente de un elevado grado de generalidad. Mediante la utilización de modelos estadísticos se simplifica enormemente la realidad de los sistemas educativo y productivo buscando el “valor de mercado” de las credenciales e ignorando una vez más cómo se comportan cada uno de estos sistemas a un nivel más específico.

En definitiva, tanto las investigaciones inspiradas en la teoría del capital humano, como las inspiradas en los modelos credencialistas, como las que pretenden comparar la validez de un modelo u otro, terminan trabajando con tres únicos indicadores principales: el nivel educativo o credencial, la duración del empleo o de su ausencia, que se considera que da cuenta de las diferencias entre trayectorias personales, y/o el salario, en ocasiones contemplado como la gran variable que condensa por sí sola el conjunto de relaciones entre formación y empleo.

Pero también las investigaciones basadas en la teoría de la reproducción cultural pecan de una simplificación excesiva. En su objetivo de establecer una teoría global y universal que explique la organización y el funcionamiento del sistema educativo en su totalidad, estas teorías dejan de lado algunos interrogantes que quedan situados a un nivel intermedio o microsociológico. Como ha señalado Tanguy (1986) deberíamos preguntarnos por el papel que la formación profesional juega en estas teorías. Si el sistema educativo tiene fundamentalmente unas funciones de dominación cultural e ideológica, de modo que aquellos que tienen éxito en el sistema escolar sean los provenientes de las clases dominantes, y aquellos que no lo tienen provengan de las clases dominadas, ¿por qué, entonces, la existencia de un sistema de formación técnica y profesional? Ello haría pensar en alguna función adicional a la que les establece la teoría de la reproducción cultural. Posiblemente, las funciones de la escuela no se quedan exclusivamente en el nivel simbólico, y funcione también en la producción y control de la existencia material. Ello obligaría a investigar el papel de la institución escolar en la *producción* de jerarquías sociales -constitución, extensión y desaparición de ciertos grupos sociales- y no solo en el de su reproducción.

---

<sup>6</sup> El análisis de Collins en *The Credential Society* tiene un carácter histórico, y en realidad no se preocupa por comprobar en qué medida el mercado de trabajo de forma conjunta funciona de modo coherente con su modelo, sino que toma como ejemplos algunos grupos profesionales.

Recapitulando, más allá de lo cuestionable que sea la conectividad -en sus diferentes formas- entre sistema educativo y sistema productivo que defienden los modelos de los que vengo hablando, su principal carencia proviene de la escala excesivamente general y macroscópica en la que se mueven sus planteamientos. Considerados conjuntamente, esta es, precisamente, una de las principales críticas que reciben.

## **2.2. Un camino hacia un cambio de perspectiva**

Sobre la base de las críticas señaladas se han desarrollado nuevas orientaciones que se organizan alrededor de la idea de que tanto el sistema educativo como el productivo están lejos de ser conjuntos homogéneos y uniformes, sino más bien una combinación de instituciones y de procesos que, en la mayoría de los casos, operan siguiendo sus propias lógicas internas. De este modo tan cierto puede resultar el cometido deseado por Sanchis (1991) para el sistema educativo -socializar en su conjunto a las nuevas generaciones y contribuir al enriquecimiento cultural de la sociedad-, como la apostilla que realizan Lope y Martín (1995): el sistema educativo funciona como institución formadora de trabajadores con conocimientos y actitudes adecuados para operar en las condiciones productivas capitalistas. *A priori*, ambas funciones resultan fundamentalmente contradictorias y sólo un análisis mucho más cercano al terreno y menos generalizador puede identificar cuáles son los resultados de esa contradicción o en qué medida se da. En esta línea, Anyon, citado por Martínez Celorrio (1996: 159-60), señala las diferencias en la cultura organizativa y pedagógica de las escuelas en función de la clientela a la que se dirigen: no se tienen los mismos objetivos de formación si los/as alumnos/as tienen una extracción obrera, de clase media o de clase alta.

Por otro lado, Bosch y Díaz (1991), utilizando la técnica de la encuesta, adoptan también una perspectiva que rompe con los “grandes” modelos que relacionan formación y empleo. Concretamente, en su estudio de la importancia de las instituciones educativas respecto a la inserción laboral, se contemplan rasgos de la personalidad de los individuos que difícilmente se consideran en los estudios estadísticos llevados a cabo a nivel macro(sociológico/económico). El hecho de que la investigación tenga

como objetivo central el conocimiento de las opiniones de los jóvenes permite investigar elementos que en los citados estudios no se consideran, posiblemente por falta de variables estadísticas que constituyan buenos indicadores.

En relación al sistema productivo, también Rose (1987/1984) realiza un análisis en términos de “clientela”. Rose destaca la variedad de usos de la fuerza de trabajo que realizan las empresas y la influencia que éstas tienen sobre los mecanismos de acceso al empleo. Este autor destaca cómo esta inserción -o reinserción- laboral se encuentra mediada por diferentes instituciones creadas por las empresas o por las políticas estatales, que denomina *dispositivos de transición*, siendo su uso diferente en función de todo un conjunto de características como el sector, el tamaño de las empresas o la concentración en el sector de actividad (1987/1984: 164-178). Pero también las características de los trabajadores/as (“clientes” de lado de la oferta de fuerza de trabajo) está relacionada con el uso de los dispositivos de transición; así el sexo, la edad, la formación inicial o la experiencia influirán en el uso de uno u otro mecanismo. Las conclusiones del trabajo de Rose se alejan ya bastante de los límites de lo que puede considerarse la relación formación-empleo para sobrepasarla. En esta línea el autor destaca que el acceso (o transición) al empleo es fruto de la interacción entre los agentes de inserción, el Estado y el sistema productivo. En definitiva, los dispositivos de transición transforman tanto las condiciones de adquisición de la cualificación como el uso y la gestión empresarial de la mano de obra (1987/1984: 221-223).

La aproximación realizada por Maurice, Sellier y Silvestre en *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania* (1987/1982) tiene muchos puntos de contacto con la realizada por Rose. En este trabajo se comparan los sistemas educativos de Alemania y Francia poniéndolos en relación con los modelos de organización del trabajo observados en las empresas de cada uno de los dos países. Lo que estos autores destacan son las interdependencias y la mutua influencia que ejercen entre sí el sistema formativo y productivo de cada Estado, fruto de los diferentes procesos políticos y sociales vividos en cada uno de ellos. De este modo, una concepción más formalista de la estructura ocupacional está asociada a una mayor jerarquización entre las titulaciones escolares, mientras que un sistema productivo en

que la estructura de ocupaciones tiene un carácter menos formalizado se corresponde con un sistema educativo menos diferenciado y diseñado para elevar la formación media del conjunto de la fuerza de trabajo.

También aquí se comprueba un deseo de sobrepasar las limitaciones de una aproximación macro para considerar aspectos que en las investigaciones empíricas más al uso quedan absolutamente ignorados. Como ha señalado Recio (1997b: 113), en este estudio “no solo se tienen en cuenta las relaciones de producción capitalista, sino que también introduce el papel de las ideologías educativas, las presiones sociales, el papel de los grupos profesionales, etc.”

La resonancia que ha tenido el trabajo de Maurice, Sellier y Silvestre ha dado lugar a considerar a su enfoque (autodenominado *societal*) como una perspectiva<sup>7</sup> alternativa en el modo de abordar las cuestiones relacionadas con el empleo, el mercado de trabajo y el papel que en él juega la formación. Lo que pone de manifiesto esta investigación es la particularidad de estas relaciones en función de las especificidades institucionales e históricas de cada país, de modo que las cuestiones sobre el valor de la formación para el acceso al empleo sólo pueden dilucidarse con un análisis mucho más próximo a las instituciones concretas donde se le da contenido y se pone en juego su valor.

Los trabajos de Rose o de Maurice, Sellier y Silvestre constituyen pasos a seguir ante la enorme simplificación de un número no despreciable de investigaciones que han abordado las relaciones entre formación y empleo. Como se comprueba, una aproximación situada a un nivel de agregación intermedio, permite focalizar el interés tanto sobre las instituciones productivas y formativas como sobre las acciones de los actores en contacto e interacción con ellas. Las relaciones entre el sistema de formación y el sistema productivo están llenas de mediaciones y matices que sólo es posible conocer mediante una aproximación a escala que permita manejar toda la variabilidad social y que huya de explicaciones basadas en determinismos causales o que adopten una perspectiva exclusivamente macro o abstracta, sin tener en cuenta los procesos, los

---

<sup>7</sup> La idea clave del *enfoque societal* es la de contemplar en el análisis la interdependencia entre *actores* y *espacios*, entendiendo estos últimos como “las formas y procesos de adquisición y de desarrollo de las cualificación” (Maurice, 1998: 9). Esta forma de contemplar instituciones productivas y formativas y las acciones de los actores que en ellas se desarrollan puede extenderse según Maurice a otros *espacios*, como el de la familia o el de la acción pública, ampliándose de este modo a otros campos lo que este autor ha calificado como una *estrategia cognitiva* (1998: 4).

actores presentes o las estrategias en liza. Este cambio de ángulo acarrea un cambio en el nivel de análisis: de las estructuras y aparatos (es decir, el nivel macroscópico), al nivel de los contenidos y prácticas de los actores (es decir, el nivel micro o intermedio).

### **3. Por una aproximación cualitativa y centrada en las prácticas del sujeto**

#### ***3.1. Los frutos del análisis de las prácticas de los individuos***

Los nuevos horizontes que surgen al descender en el nivel de análisis no son nada despreciables. Profundizar en la línea marcada por las investigaciones de Rose o de Maurice, Sellier y Silvestre supone reconocer con todas sus consecuencias la especificidad de la relación entre formación y empleo. Si se está de acuerdo en la singularidad de las mediaciones existentes en el acceso al empleo de las personas en términos socio-culturales y temporales (“históricos”), la mejor alternativa es la de realizar un enfoque que evite la imagen deformada de las prácticas de los individuos que por reducción a su mínima expresión de ciertos elementos se obtiene en algunos trabajos empíricos. Esta introducción de elementos no contemplados por los grandes modelos obliga a una aproximación alejada de los planteamientos cuantitativos. Una aproximación atenta que intente recoger toda la complejidad de relaciones e interacciones que se producen entre sistema formativo, sistema productivo y el resto de instituciones y mediaciones que los vinculan conduce a unos planteamientos epistemológicos similares a los del enfoque societal, en que se pone de manifiesto que “las *diferencias cuantitativas*, incluso si se pueden observar directamente, desembocan en unas *diferencias más cualitativas* que convierten cualquier comparación variable en algo relativamente decepcionante” (Maurice, Sellier y Silvestre, 1987/1982: 347, con cursivas en el original).

Pero aún al nivel intermedio -que es al que se mueven los autores citados- quedan dimensiones de la formación y ámbitos de adquisición que permanecen fuera de la esfera que se analiza. En el intento de abarcar estos elementos, algunos autores (Bonazzi, citado por Reyneri, 1990: 554, Demazière y Dubar, 1997; Valles, 1989) se

han concentrado en el análisis de las prácticas de las personas a partir de la utilización de entrevistas como técnica de recogida de datos. De este modo, la especificidad mencionada puede ser llevada hasta el nivel del sujeto, no para mostrar que su relación es única e irrepetible para cada persona, sino al contrario, para mostrar que sólo tomando en cuenta todos los elementos que actúan al nivel individual es posible obtener algún tipo de generalización que pueda recoger con alguna mayor complejidad las relaciones que se dan en la realidad. Ello permite explorar los vínculos efectivos entre todos aquellos aspectos que son conceptualizables en forma de *recursos*, y los condicionantes e influencias que éstos tienen sobre una trayectoria concreta en el seno del mercado de trabajo.

Este enfoque centrado en el sujeto y sus prácticas -que de momento<sup>8</sup> puede calificarse como microsociológico- es el que pretendo llevar a cabo en este trabajo. Tomar la perspectiva de los individuos debería contribuir a evitar la compartimentalización de los elementos que interaccionan, viendo de este modo cómo confluyen en la situación de las personas. Del mismo modo, tomar como punto de partida el conjunto de prácticas del sujeto supone el abandono de la pareja terminológica formación-empleo como elemento central para sustituirla por todo el entramado de variables que acaban influyendo en el acceso y mantenimiento de un determinado puesto de trabajo. Ya en este capítulo he utilizado el término *mediaciones* en el acceso al empleo para evitar el reduccionismo que supone limitarse a la formación o cualificación como elemento explicativo fundamental de la posición ocupada en el mercado de trabajo.

Pero además, un enfoque centrado en las prácticas permite adoptar una perspectiva longitudinal, lo cual dota de carácter dinámico al análisis. En esta línea, un concepto fundamental en el trabajo será el de *itinerario*. Este término, utilizado con frecuencia en los estudios dedicados a la inserción laboral de los jóvenes -algo que no constituye, como mínimo no centralmente, uno de los objetivos del presente trabajo-<sup>9</sup> permite investigar las acciones y posibles estrategias que se han llevado a cabo en relación a unos (supuestos) objetivos; pero más importante que esto es su carga

---

<sup>8</sup> En realidad calificar de microsociológico el enfoque que estoy proponiendo supone una reducción que no se ajusta exactamente al planteamiento epistemológico y metodológico de la investigación. En el epígrafe 2 del siguiente capítulo se da una explicación mucho más amplia en este sentido.

<sup>9</sup> Una discusión más amplia en torno a los conceptos inserción, transición e itinerario se realiza en el capítulo III.

conceptual, que permite entender las acciones analizadas como amalgama de decisiones propias y de condicionantes externos: “hace referencia a la idea de hacer o hacerse un camino al andar; de partir de un lugar para llegar a otro lugar, de seguir rutas marcadas, de llegar a encrucijadas, de tomar opciones entre senderos diferentes, de condiciones climáticas favorables y desfavorables, de capacidades para la orientación, de capacidades para la adaptación, de opciones por caminos balizados o menos señalizados, de sorpresas, de pérdidas de orientación, extravíos, rodeos, de llegadas con retraso o adelanto, etc.” (Casal, Masjuan y Planas, 1991: 15).

El término *itinerario* (o *trayectoria*) está también extremadamente vinculado al método narrativo-biográfico,<sup>10</sup> que como se ha señalado en la introducción, constituye uno de los puntos de partida metodológicos de la investigación. Ello permite hacer más fácil la integración de método y teoría, tantas veces deseada en multitud de investigaciones, aunque no siempre conseguida. En este orden, Dupaquier *et al.* destacan tres aportaciones importantes que las investigaciones basadas en relatos de vida han realizado al estudio de las trayectorias laborales:

“La historia o relato de vida es un relato de experiencias, una confrontación del individuo con el mundo, del cual se puede obtener una descripción y a continuación una teorización de las relaciones sociales y sus contradicciones. [...]

El relato de vida permite distinguir y articular mejor las constricciones sociales y los márgenes de libertad, tanto si aparecen bajo una forma aleatoria (el accidente que cambia el destino de una familia, el encuentro fortuito con una persona cuya influencia va a ser determinante), como en términos de estrategia. La coherencia de los proyectos, su impacto sobre las conductas, los fenómenos o personas que han influido sobre este proyecto, pueden seguirse mejor mediante el método biográfico que mediante cuestionario.

El relato de vida puede permitir una mejor aproximación a las identidades reales. En lugar de postular una ‘pertenencia de clase’ a partir únicamente de la profesión del padre, la inscripción social aparecerá con toda su complejidad: características de desarrollo y funcionamiento de la familia (con sus eventuales rupturas), pertenencia a otros grupos (bandas de jóvenes, asociaciones...), grupos de ‘referencia’” (1986: 72).

---

<sup>10</sup> Véase el epígrafe 1.1 del capítulo III.



Como se comprueba, un análisis que utilice como material empírico principal los relatos de vida, sitúa en el centro del análisis al individuo y a sus prácticas y experiencias, que es uno de los objetivos metodológicos señalados más arriba. Además, permite abordar la *estrategia* de los individuos,<sup>11</sup> territorio muchas veces escurridizo, cruce de lo objetivo y lo subjetivo, que a pesar de ser ampliamente manejado en la investigación sociológica no siempre tiene un tratamiento empírico explícito.

La perspectiva adoptada permite también la vinculación en el análisis de diferentes procesos, rebasando y a la vez relacionándolos con los estrictamente laborales o formativos, que son los centrales en las entrevistas. La superación de las sociologías sectoriales, de modo que sea posible abordar la articulación de los diferentes ámbitos de la vida de las personas es otra de las ventajas que tiene la utilización de relatos de vida y su análisis en términos de las prácticas descritas. Esta vinculación de diferentes ámbitos es una constante en diversas investigaciones del QUIT, entre las cuales pueden citarse tanto la propia investigación principal a la que se vincula este trabajo de tesis (QUIT, 2000), como otras investigaciones anteriores y posteriores (Miguélez y Torns, 1998; Lozares, López y Domínguez, 1998; Miguélez *et al.*, 1998; QUIT, 2001). Del mismo modo, esta orientación está también presente en las investigaciones realizadas por el GRET de la UAB en torno a la inserción profesional de los jóvenes -en que se va más allá del estudio de la trayectoria formativa o laboral-, aunque mediante el uso de técnicas diferentes (Casal, Masjuan y Planas, 1991; Planas *et al.*, 1995).

En el análisis de la inserción y la trayectoria laborales a partir de entrevistas narrativas puede citarse como investigación ejemplar la realizada por Demazière y Dubar (1997) en torno a la inserción profesional de los jóvenes con un escaso nivel formativo. En esta investigación, los autores se plantean el trabajo con entrevistas principalmente como medio para acceder a las representaciones de los/as jóvenes de “bajo nivel escolar”. No están interesados en los hechos, sino en las “palabras” (1997: 5), entendiéndose por ello el “mundo de representaciones” que cada actor transmite en la entrevista y según el cual se supone que dirige sus acciones. A la vez esta exploración en torno a las “palabras” de los actores tiene como objetivo reemplazar las categorías de carácter administrativo y estadístico que sirven para describir los procesos de inserción

---

<sup>11</sup> En el epígrafe 1.2 del capítulo III se da una definición de *estrategia*, vinculándola a conceptos como

por los propios conceptos surgidos de la descripción de la experiencia vivida por los/as entrevistados/as, entendiéndose que expresan mucho mejor el sentido que para el colectivo estudiado tiene una cierta situación.<sup>12</sup>

El tipo de análisis que realizan Demazière y Dubar es de carácter estructural, buscando pares de términos que se oponen en el discurso del/de la entrevistado/a. Finalmente el resultado del análisis permite perfilar cuatro “formas identitarias” -formas de relacionar la propia identidad con el mundo laboral- principales, obtenidas de forma inductiva. Estos cuatro mundos en los que se sitúa el actor son el de los *oficios*, el de los *empleos*, el de las *funciones* y el de la *providencia* (1997: 308-309). En el primero de ellos el proyecto individual se centra en la búsqueda de un oficio susceptible de permitir un trabajo como autónomo (evitar el trabajo descualificado o temporal en una fábrica); en el segundo de ellos se prioriza la estabilidad en el empleo, como contraposición a la precariedad y a la sucesión de diferentes ocupaciones; en el tercero de ellos el objetivo es la formación, como medio a través de la cual obtener un trabajo interesante, que permita una cierta expresividad; finalmente, en el mundo de la *providencia* el actor busca un “empleo de verdad” frente a empleos subvencionados, cursos de formación o (en el peor de los casos) una renta mínima de inserción.

El interés de esta investigación para el planteamiento que aquí voy a realizar se centra principalmente en el estatuto otorgado a los datos provenientes de entrevista -que repaso en el siguiente epígrafe. Por lo que respecta al tipo de análisis realizado, el trabajo de Demazière y Dubar se aleja de mis propósitos en la medida en que los autores exploran principalmente las representaciones de los actores, dejando de lado sus prácticas o experiencias específicas. En mi opinión el relato de vida permite obtener informaciones de la esfera simbólica del actor, tales como sus proyectos o sus representaciones, pero *también* es útil como medio para conseguir una visión dinámica de las relaciones sociales y de las acciones de los sujetos frente a otros actores e instituciones. En el capítulo IV se amplía mucho más esta discusión.

---

*recursos u objetivos.*

<sup>12</sup> Por ejemplo los investigadores substituyen el término administrativo “desánimo” en la busca de empleo por el término “renuncia” (1997: 64-65), no sólo como modo de romper con el eufemismo administrativo, sino principalmente como categoría útil para describir una situación que afecta a la identidad de los/as entrevistados/as.

### **3.2. Un análisis cualitativo fundamentado en el estudio de casos y en el uso analítico de las entrevistas**

Utilizar como técnica de recogida de datos la entrevista narrativa biográfica y trabajar con sus productos, los relatos de vida, significa utilizar el discurso como materia prima fundamental para el análisis. Este discurso no será utilizado como dato orientado a la confirmación o refutación de un conjunto de hipótesis, sino que lo será sobre todo como medio para responder<sup>13</sup> a las cuestiones que se plantean al final de este capítulo y como forma de explorar relaciones y vínculos no previstos inicialmente. Es decir, la entrevista<sup>14</sup> será utilizada en toda la potencialidad que ofrece como técnica abierta (véase Ibáñez, 1996/1986: 78-81). Como señala Callejo, “sólo a través de dispositivos conversacionales abiertos se pueden alcanzar las vivencias de los sujetos y, a partir de éstas, sus estrategias” (1995: 9). Además, la entrevista narrativa tiene la particularidad de ser un dispositivo especialmente poco constrictivo, con lo que se favorece la producción de discursos con un elevado grado de libertad y espontaneidad.<sup>15</sup> Si estos discursos son tratados de forma intensiva, exhaustiva y no fragmentada -y ese es el objetivo del *análisis reticular del discurso*- es posible conseguir una información con un mínimo de distorsiones y con un grado de cercanía al discurso original muy elevado. En segundo lugar, permite obtener el máximo partido de los razonamientos y conceptualizaciones realizadas por los/as entrevistados/as. ¿Cómo identificar los elementos que son relevantes en la explicación del acceso al empleo y su mantenimiento si no se desean limitar éstos a la pobreza explicativa de la “formación”? La respuesta está en la ampliación al máximo de los elementos considerados; y esta ampliación sólo es posible si se cuenta con la ayuda de los propios protagonistas de la acción (tanto por la integración de elementos diversos que se produce en la descripción de sus prácticas, como por la ayuda teorizadora que se nos brinda en las entrevistas).

Este posicionamiento abierto al fenómeno estudiado y al propio sujeto exige otorgar a las informaciones provenientes de las entrevistas un estatus que no es el más habitual en los análisis cualitativos. Como han destacado Demazière y Dubar,

---

<sup>13</sup> La respuesta a estas preguntas no deja de ser un objetivo intermedio, el objetivo final es el de discutir y enriquecer las propuestas teóricas que he revisado al inicio de este capítulo, así como el de dialogar con otras investigaciones realizadas en torno a las mismas cuestiones.

<sup>14</sup> La entrevista narrativa biográfica es un tipo específico de entrevista semidirigida, en esta cuestión se incide más extensamente en el epígrafe 5.1 del capítulo IV.

normalmente el uso que se hace de las entrevistas en la investigación cualitativa suele caer en uno de estos dos extremos: en la postura *ilustrativa* o en la *restitutiva* (1997: 16). La postura ilustrativa es aquella que consiste en realizar un uso selectivo de las entrevistas de modo que fragmentos escogidos son utilizados como prueba de las hipótesis o ideas que el/la investigador/a pretende demostrar. Tal como afirman los autores, “los fragmentos de entrevista son utilizados dentro de una lógica de administración de la prueba que pasa por el recortado *ad hoc* de las entrevistas, de forma que se extraen los pasajes más probatorios o convincentes, en coherencia con el análisis” (1997: 21).<sup>16</sup> Ésta es sin duda la utilización más corriente, pero también se encuentran investigaciones en las cuales, ante el deseo de no caer en esta primera postura, se opta por publicar extensivamente los textos. En esta postura restitutiva el trabajo del/de la analista consiste principalmente en hacer comprensible la lectura de las entrevistas “tal como fueron producidas”, sin que se opere ningún tipo de tratamiento de los datos ni ningún análisis posterior a partir de las transcripciones. Se espera que mediante la ayuda contextualizadora del/de la investigador/a, el/la lector/a pueda llegar a sus propias conclusiones, sin que haya existido ningún tipo de influencia que pueda “dirigir” su interpretación.

A las dos posturas anteriores, Demazière y Dubar contraponen una tercera postura, la *analítica*. En este caso se busca “producir *metódicamente* el sentido a partir de la *explotación* de las entrevistas de investigación” (1997: 34, cursivas añadidas). En estos casos se parte de la toma de consciencia de que las entrevistas de investigación no “hablan por ellas solas”. Ello exige un trabajo de interpretación de las informaciones y a la vez un esfuerzo por mantener el discurso tal como ha sido formulado por los sujetos. Supone también explicitar el método utilizado y los procedimientos seguidos hasta llegar al sentido que el analista otorga a los materiales que analiza.

En la práctica se trata fundamentalmente de considerar a cada entrevistado/a como un caso suficientemente interesante como para que se le pueda aplicar la metodología que normalmente se relaciona con el “estudio de casos”; esto es, aplicar a

---

<sup>15</sup> Véase el epígrafe 4 del capítulo IV.

<sup>16</sup> Con el desarrollo de programas que permiten trabajar directamente sobre registros de carácter audiovisual, estos usos están condenados a la desaparición, a no ser que en los informes de investigación se incluyan cintas de audio o de vídeo como “prueba” de lo que se afirma. Otra alternativa sería hacer la transcripción sólo a efectos ilustrativos, con lo cual se produciría la paradoja de presentar como “prueba” un material informativamente menos rico que el que ha sido utilizado para realizar el análisis.

cada entrevista “un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996: 92). Si esta postura se combina, como es mi caso, con el deseo de estar abierto a las formulaciones del sujeto, será necesario un análisis sistematizado y a la vez flexible, que combine elementos inductivos y deductivos, y que dé un papel preponderante a los datos en el proceso de búsqueda de las respuestas (o explicaciones) teóricas.

Una postura analítica en el uso de las entrevistas supone también la no pertinencia de la preocupación por su representatividad estadística y, en general, de la aplicación de los criterios de los métodos estadísticos. Como señala Beaud, parecería que dichos criterios se hayan impuesto sobre una parte de los/as investigadores/as que realizan una sociología cualitativa, así “los investigadores se sienten obligados a multiplicar el número de entrevistas, como si fuese necesario, también en este dominio, ‘obtener una buena cifra’” (1996: 233). A veces parece como si se pretendiese compensar la ausencia de un método explícito de análisis por una acumulación del número de entrevistas, como si la mala consciencia de un tratamiento superficial pudiese quedar acallada por un número “suficientemente grande” de entrevistas realizadas.

A este respecto el trabajo desarrollado en esta tesis es profunda y firmemente cualitativo. El número de entrevistas analizadas no es elevado, únicamente ocho, pero en cambio el tratamiento metodológico ha sido de carácter intensivo, buscando en todo momento el rigor y la transparencia en los procedimientos aplicados, y explicitando cada una de las decisiones tomadas en este proceso.

La elección de las ocho personas entrevistadas<sup>17</sup> obedece a todo un trabajo de contextualización previo, en el que se han seguido los criterios habituales en los *diseños de casos múltiples*. Dentro de este tipo de diseños Yin (1994/1984: 46) distingue entre la elección de casos con el objetivo de *replicación literal* -se espera que los casos escogidos produzcan resultados similares- y la elección de casos en los que se busca la *replicación teórica* -se espera que los casos produzcan resultados contrarios. Estas dos

---

<sup>17</sup> Las personas entrevistadas son trabajadores/as de dos empresas escogidas como representativas de la estructura productiva catalana y más concretamente de la de la comarca del Vallés Occidental. Todo el proceso de contextualización que llevó a dicha elección se explica en el capítulo VIII.

posibilidades son en la práctica situaciones ideales, por lo que es posible concebir diversos grados de replicación literal y teórica, y, por lo tanto, también situaciones intermedias. En este sentido, los casos seleccionados tienen grados diversos de divergencia, y en consecuencia también son presumibles grados diferentes de similitud en las relaciones observadas.

Una de las críticas que reciben los estudios de casos hace referencia a la supuesta arbitrariedad en la elección de los casos y a la falta de rigor del análisis realizado. A estas críticas Hamel, Dufour y Fortin (1993) responden proponiendo un análisis que incluya en primer lugar una información contextual que permita enmarcar los casos analizados y ofrezca una “visión objetiva” -permita ver cómo se sitúan las diferentes subjetividades- de la situación estudiada, así como mediante la explicación detallada de todo el procedimiento seguido. La explicación detallada de todo el procedimiento seguido se ofrece aquí en el capítulo VII. Por otro lado, mencionar que la contextualización no sólo permite situar las subjetividades tanto de los/as entrevistados/as como del/de la investigador/a, sino que también será un medio, como se explicará con mayor detenimiento en el capítulo II, para realizar una correcta interpretación de las entrevistas, puesto que intenta restituir el entorno en el cual se han producido los enunciados. En esta línea, el posicionamiento epistemológico y metodológico adoptado supone prestar especial atención al trabajo de contextualización, tanto intratextual como extratextual. Cuando en algunos informes de investigación se presenta una frase aislada o un párrafo aislado es imposible representar correctamente todo el significado del texto (nunca se le hace justicia). La descontextualización que ello supone permite al/a la analista asignar diferentes sentidos. De este modo, el sentido definitivo es fijado mediante la recontextualización y reinterpretación del fragmento, dándole un carácter probatorio en relación a unos enunciados teóricos, que de ese modo “quedan demostrados”. El camino para evitar esta deriva es, como se ha señalado en la introducción, considerar en el análisis el texto como un todo, pero también considerar y exponer todos los elementos contextuales disponibles.

Otra de las críticas que reciben los estudios de casos es la que hace referencia a la escasa representatividad y dificultad de generalización de las conclusiones obtenidas. Esta crítica está relacionada con la transposición de los criterios de los métodos estadísticos a la investigación cualitativa, que, como ya se ha señalado anteriormente,

algunos/as autores/as aplican. A esta crítica Hamel, Dufour y Fortin (1993) responden proclamando la representatividad analítica y no la estadística de los fenómenos objeto de estudio. Ello significa que la elección de los casos se realiza con el objetivo de contrastar empíricamente unas relaciones de carácter teórico entre conceptos -como forma de aproximación teórica a un determinado fenómeno- y no como “muestra” de una población a la que se pretenden extrapolar las conclusiones.

Esta generalización de carácter analítico es también la que he buscado en el análisis de las entrevistas que he realizado. Evidentemente esta generalización debe realizarse, finalmente, utilizando el lenguaje teórico -abstracto- de la sociología y no el lenguaje de los/as entrevistados/as -el “lenguaje natural”. Todo ello implicará realizar un importante trabajo de “traducción teórica” a partir del lenguaje utilizado en las entrevistas, en la línea indicada por Hamel, Dufour y Fortin:

“[La] abstracción se produce reemplazando los términos y procedimientos que el lenguaje natural posee con términos y procedimientos inherentes a la sociología, que son el resultado de sus objetivos. Esta sustitución debe cumplir el principio de univocidad, el cual debe buscarse cuando se elabora el lenguaje y la escritura sociológicos” (1993: 49).

Este trabajo, al descansar principalmente en los discursos de los/as entrevistados/as supone, fundamentalmente, realizar una construcción teórica de segundo orden que dote de sentido teórico (sociológico) a las construcciones de primer orden realizadas por los protagonistas de las acciones estudiadas. Este sentido teórico puede obtenerse a partir de la teoría existente, de modo que ésta funcione como una plantilla que permita la comparabilidad (Yin, 1994/1984: 31) no sólo entre los casos de la investigación, sino también con el resto de investigaciones realizadas en torno a las mismas cuestiones. Pero en el planteamiento que yo realizo el sentido teórico también se obtiene inductivamente a partir de los enunciados de las entrevistas, de modo que se consideran relaciones entre conceptos no esperadas o incluso nuevas categorías no contemplados inicialmente. En este orden, las propuestas de la *grounded theory* de “mirada teórica” (véase el epígrafe 2 del capítulo II) van a ser de gran utilidad.

Podría argumentarse que lo que se gana en riqueza y complejidad teórica se pierde en capacidad explicativa. Sólo podría aceptarse este argumento si se entiende por

“capacidad explicativa” la posibilidad de establecer leyes de carácter universal de base estadística -aunque en este caso la cuestión que se plantearía sería si este tipo de leyes son realmente aplicables a algún tipo de ciencia social.

Si por capacidad explicativa se entiende la posibilidad de vincular causalmente los conceptos manejados, la respuesta puede proporcionarse a través de las palabras de Miles y Huberman, que aunque se refieren a la investigación cualitativa en general, pueden aplicarse perfectamente a las investigaciones fundamentadas en los estudios de casos:

“La posición más convencional es que los estudios cualitativos son sólo buenos para incursiones [*forays*] exploratorias, para el desarrollo de hipótesis -mientras que las explicaciones fuertes, incluyendo atribuciones de carácter causal, sólo pueden obtenerse de estudios cuantitativos, y particularmente del clásico diseño experimental. [...] Consideramos este punto de vista equivocado. Comprobar que un grupo experimental tuvo un efecto X y que el grupo de control no lo tuvo no nos dice nada sobre aquello que ocurre en la “caja negra”. No entendemos cómo y por qué sucedió, y sólo podemos intentar adivinar cuales son los mecanismos que intervienen.

Consideramos que el análisis cualitativo es un instrumento potente para evaluar la causalidad. Veamos cuales son las características de la causalidad que hemos identificado. El análisis cualitativo con su mirada a corta distancia, puede identificar *mecanismos*, yendo más allá de la pura asociación. Es inquebrantablemente *local*, y maneja bien las *complejas* relaciones de acontecimientos y procesos que ocurren en una determinada situación. Puede manejar [*sort out*] la dimensión *temporal*, mostrando claramente qué antecede a qué, tanto mediante la observación directa como mediante la mirada *retrospectiva*. Está bien equipada para ir adelante y atrás entre *variables* y *procesos* -mostrando que la sucesión de acontecimientos no es caprichosa, sino que incluyen variables subyacentes, y que las variables no están desvinculadas, sino que tienen conexiones a lo largo del tiempo” (1994: 147, con cursivas en el original).

#### **4. Las preguntas de la investigación**

En relación con la cita de Miles y Huberman con que termina el anterior epígrafe, es bueno recordar que, en este trabajo de tesis, la causalidad se sitúa en el nivel de los conceptos manejados; es decir, tiene un carácter teórico y abstracto. En el trabajo no pretendo explicar por qué las trayectorias laborales y formativas de los entrevistados se han sucedido de una determinada forma; ni tampoco realizar una tipología de



trayectorias o de usos de la formación o de comportamientos de las empresas o instituciones educativas. Lo que pretendo es que el análisis del modo en que se han sucedido los itinerarios laborales y formativos permita indagar y ahondar en las relaciones establecidas a nivel teórico entre los conceptos manejados. El objetivo es el de profundizar en el significado de los conceptos teóricos y comprobar en qué medida son adecuados estos conceptos para acercarse a las realidades estudiadas. Es en este punto donde se concentra el esfuerzo e interés teorizador del trabajo de tesis. Se parte del estudio de ocho casos escogidos por sus características específicas, pero el alcance teórico de las conclusiones pretende sobrepasar esos ocho casos.

Como ya se ha indicado, todo este trabajo gira en torno al análisis de las prácticas de las personas. En esta línea, la pregunta general de la investigación podría formularse de este modo: ¿Cómo son las prácticas de las personas encaminadas a la inserción, estabilización y promoción profesional?

A partir de esta pregunta pueden establecerse tres grupos de cuestiones de mayor concreción:

- a) ¿Cuál ha sido la relación de los actores con la formación (formal e informal)?  
¿En qué medida los procesos de formación han proporcionado recursos útiles en su trayectoria laboral?
- b) ¿De qué modo utilizan los actores los recursos para el empleo (formativos y relacionales) de que disponen? ¿Obedecen esos usos a unas estrategias determinadas?
- c) ¿Cómo y en qué dirección interactúan las empresas y las instituciones educativas con las acciones y decisiones de los actores? ¿En qué medida esa interacción está marcada por el contexto social que rodea a los sujetos?

Las preguntas se han formulado aquí a un nivel relativamente intuitivo. Es en el capítulo III donde todos los conceptos pertinentes y las relaciones entre ellos serán tratados en profundidad. Señalar, de todos modos, que el orden en que se han formulado no es aleatorio, se ha seguido un orden que va de lo más concreto a lo más general, de manera que las respuestas a las preguntas de contornos más concretos ya contestan parcialmente a las que siguen.

La contestación a dichas preguntas supone, en el plano teórico, establecer un diálogo con los grandes modelos expuestos al principio de este capítulo, pero también la exploración de relaciones no planteadas en dichos modelos. La naturaleza de dicho diálogo se fundamenta en el razonamiento abductivo (sobre el cual me extiendo en el siguiente capítulo), que busca la concreción empírica de los conceptos manejados a la vez que plantea la concreción teórica de los hechos analizados.

También las preguntas formuladas implican prestar una particular atención a los procesos y a los “cómo”, más que a la validación lógico-empírica de los “porqués”. La pretensión *a priori* es que el análisis más cercano a las acciones del sujeto permita superar los frecuentes reduccionismos en este campo, de modo que sea posible abordar en toda su complejidad un fenómeno que inicialmente se dibuja lleno de ramificaciones y mutuas influencias. Dicho complejidad no debe impedir, no obstante, extraer implicaciones teóricas generalizables, en la línea de lo propuesto en el anterior epígrafe.

## II. BASES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS DE PARTIDA. CONTEXTUALIZACIÓN Y PROCESO DE TEORIZACIÓN

En este capítulo enumero los fundamentos de carácter epistemológico y metodológico del análisis que presento. En los diferentes epígrafes se recogen únicamente los principios generales que lo inspiran, puesto que los detalles del procedimiento van a ser expuestos en el capítulo VII, una vez revisadas las diferentes orientaciones en las que se apoya.

El término *análisis* es ciertamente polisémico. En la literatura tiene en ocasiones el sentido de método, y en otras únicamente el de procedimiento o técnica -aunque en otros casos engloba tanto el de uno como el de otro. El sentido que yo le voy a dar coincide más bien con el de *método*, según la definición que de este último término dan Navarro y Díaz:

“En principio, un método sería una perspectiva heurística que permitiría concebir los *datos* de una investigación, así como la relación entre estos y las *hipótesis* que esa investigación trata de substanciar, según ciertos criterios epistemológicos; en tanto que una técnica sería un procedimiento operacional para producir datos y/o transformarlos de acuerdo con unas determinadas reglas” (1994: 196, con cursivas en el original).

También cuando utilice el término *técnica* en este capítulo y en los sucesivos tendrá el sentido de la definición acabada de citar.

La perspectiva cualitativa se caracteriza por una débil imposición de presupuestos iniciales, incluso en relación a los contenidos sustantivos; así como por un proceso no lineal y de diálogo constante entre los fenómenos estudiados y las conquistas teóricas parciales que se van realizando. Junto con estos distintivos, el análisis que voy a aplicar parte de un conjunto de premisas que voy a ir enumerando en el capítulo. En este orden, debe señalarse que si realmente quiere realizarse un tipo de investigación

cualitativa cuyo sentido sea el de una sociología interpretativa y reflexiva (Alonso, 1998), la primera tarea es la de tomar la perspectiva del sujeto, de modo que no quede relegado a simple “objeto” sobre el cual el/la investigador/a se limita a comprobar unas hipótesis elaboradas *a priori* (Ibáñez, 1994).

Dos aspectos diferentes que acaban convergiendo son fundamentales en esta tarea. En primer lugar, un análisis que pretenda abordar la realidad social desde el punto de vista del sujeto exige una contextualización múltiple y a diferentes niveles: una comprensión escrupulosa del sujeto y de sus acciones sólo es posible enmarcada en el escenario de sus interacciones y la estructura social que lo rodea. En segundo lugar, un análisis que otorgue voz al sujeto investigado y que esté abierto a las reformulaciones provenientes de esta actitud exige unos procedimientos de tratamiento de la información (los datos) abiertos y flexibles, de modo que faciliten el contraste con y el aprovechamiento del conocimiento del sujeto. Este último elemento se ve favorecido si el análisis se realiza con el máximo de transparencia; son numerosas las investigaciones que proclaman una apertura al sujeto que después queda oscurecida por un procedimiento poco explícito que obliga al/a la lector/a a confiar en la “actitud” del/de la analista expresada en los planteamientos epistemológicos iniciales.

Estos planteamientos afectan a todas las fases del análisis. En este sentido -el de las tareas que implica el análisis de datos cualitativo- Miles y Huberman han definido un conjunto de tres flujos de actividad concurrentes, si no simultáneos: el primero de ellos es la “reducción de datos”, el segundo es la “(re)presentación de los datos” y el tercero “el dibujo y verificación de las conclusiones” (1994: 10). Como se verá a continuación, los principios señalados tienen una plasmación diferente en cada uno de estos flujos de actividad, influyendo también en la fase de recogida de la información.

## **1. Unas contextualizaciones sucesivas y anidadas**

Tanto desde posiciones cercanas o coincidentes con el análisis del discurso como desde posturas de cariz más fenomenológico o etnometodológico se viene insistiendo desde hace años en que el lenguaje no es un medio transparente, que refleje significados singulares y estables. Mi postura coincide con estas observaciones; reconociendo que las narraciones son interpretaciones, que a su vez requieren ser interpretadas. Éstas no hablan por sí mismas, no proveen acceso directo al tiempo, lugares o cultura de los hablantes, y necesitan por lo tanto, de un esfuerzo de interpretación contextualizada.

En la práctica, la mayoría de autores/as admite esta necesidad de interpretación y contextualización; difícilmente se encontraría un/a analista que no reconociese la necesidad de una reflexión previa sobre el significado del texto o textos con los que se va a trabajar. Con todo, lo más corriente es que esta contextualización (más o menos completa) se realice únicamente en el momento de la interpretación del texto, posiblemente porque es la que, en su ausencia, produce errores más flagrantes.

La postura que aquí defiendo, sin embargo, es que un análisis de carácter verdaderamente interpretativo exige diferentes operaciones de contextualización y a diferentes niveles. Así, antes de contextualizar la interpretación del texto debe contextualizarse la propia interacción entrevistador/a-entrevistado/a. Y también después de la interpretación del texto debe añadirse una nueva contextualización en la fase de reflexión teórica y desarrollo de las conclusiones.

En los casos en que el texto que se va a analizar es fruto de una entrevista, el primer encuentro del/de la analista con esa información no se produce en el momento de su interpretación, sea ésta de cara a su codificación, indexación o simplemente para su aprehensión de forma global. Este primer encuentro se produce *en vivo*, en el mismo momento de la producción de lo que después será el texto que deberá interpretarse. Existe por lo tanto un primer encuentro que se confunde con la producción misma del dato, y que se establece fundamentalmente según las reglas del intercambio lingüístico a nivel de la conversación. Este intercambio de todos modos, no es un intercambio conversacional natural; es una “conversación” guiada por unas reglas que contextualizan la interacción y que deben ser las primeras en explicitarse. A continuación vendrá la

segunda interacción, la que se produce al interpretar el texto ya “terminado”,<sup>1</sup> en la cual además de incorporarse los conocimientos contextuales utilizados para el intercambio lingüístico, se hará bien en incorporar nuevos elementos de contextualización. Finalmente, una tercera contextualización es necesaria en la fase del análisis en que se produce la reflexión y construcción teórica, cuando se sobrepasa el nivel de los casos estudiados para llegar a un determinado nivel de generalización. Esta tercera contextualización permitirá incorporar a la reflexión todos aquellos elementos de la estructura social (instituciones, organizaciones y ámbitos, pero también relaciones de poder y estructuras de dominación) y de la posición del/de la entrevistado/a en ella que generalmente son escasamente recogidos en las narraciones, y que por lo tanto normalmente provendrán de fuentes distintas a las entrevistas.

Estos tres tipos de contextualización<sup>2</sup> son los que voy a tratar a continuación por separado en los epígrafes 1.1, 1.2 y 1.3.

### ***1.1. El acto de la entrevista y la contextualización de la interlocución***

Toda comunicación verbal se enmarca en unos objetivos concretos. De este modo, entendemos de manera muy diferente unos enunciados que tienen como objetivo influir sobre el que nos escucha que otros que pretenden expresar los sentimientos del hablante.

En este sentido, una entrevista es un tipo especial de interlocución. La interacción verbal (o interlocución) es utilizada con una *función* muy específica, y esta función impregna toda la pragmática del intercambio lingüístico. Esta *función* viene definida por los objetivos acordados entre entrevistador/a y entrevistado/a, y este acuerdo debe contextualizar todo el proceso de interacción.

---

<sup>1</sup> De hecho, el texto “terminado” suele ser habitualmente una transcripción de la grabación de la entrevista. La transformación de la interacción verbal en un texto supone ya una reducción y selección de la información, y por lo tanto también una primera interpretación; la decisión sobre cuáles son los aspectos de la grabación que son relevantes y cuáles los no relevantes sólo puede ser tomada, otra vez, con la adecuada contextualización. En relación a estas decisiones que deben tomarse en el momento de la transcripción de entrevistas (narrativas) véase Riessman, 1993: 56-60.

<sup>2</sup> Los diferentes elementos señalados en cada tipo de contextualización se inspiran en la idea de *contextos relevantes* expresada por Duranti (1992), aplicada en su caso a análisis de carácter fundamentalmente lingüístico.

En el epígrafe 5.1 del capítulo IV comento como entiendo el intercambio lingüístico en la entrevista narrativa. En relación a dicho epígrafe menciono de forma avanzada la relevancia de los elementos implícitos que supone el *contrato de comunicación* o *de entrevista* que se realiza entre entrevistador/a y entrevistado/a: en la entrevista se pregunta sobre ciertos aspectos y no sobre otros en el marco de unos ejes temáticos sugeridos por el/la investigador/a.

Como se señalará también más adelante, la narración del entrevistado/a se usa con el objetivo final de recoger los hechos sucedidos en el pasado (la configuración que desde el presente tienen los hechos del pasado). El/la entrevistador/a intenta ser a la vez testigo e incitador/a, ejerce el papel de interlocutor/a al que le interesa algo que sucedió en el pasado y que el narrador le ofrece desde su situación en el presente. En este sentido se busca en los enunciados una función principalmente *referencial*, de relación entre el mensaje y unos determinados hechos, aunque el hecho de que la entrevista sea un dispositivo conversacional abierto permite, precisamente, la presencia de enunciados con funciones diferentes a la referencial.<sup>3</sup>

Al calificar de *referencial* la función principal de los enunciados en la entrevista narrativa sigo la clasificación realizada por Jakobson<sup>4</sup> en base a los factores implicados en la comunicación.

En el cuadro II.1 se representan esquemáticamente los seis factores (1975/1960: 353) que, según Jakobson, intervienen en una comunicación verbal, así como las seis funciones (1975/1960: 360) asociadas a estos factores. Una mayor insistencia en alguno de los seis factores determina una función diferente del lenguaje, de modo que existe un grado elevado de correspondencia entre factores y funciones.

Estas seis funciones principales son las siguientes: Función *emotiva*, centrada en la actitud del hablante (destinador) frente a lo que está hablando. Función *referencial*, centrada en la relación mensaje-referente. Función *conativa*, orientada hacia el

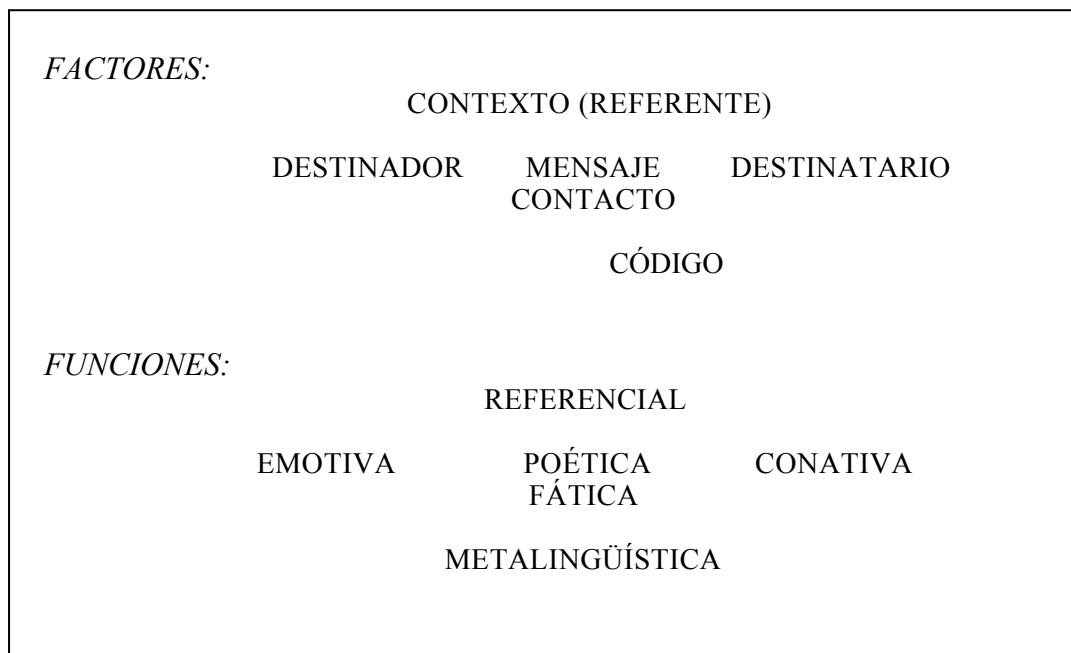
---

<sup>3</sup> Considerar en el análisis estos enunciados no referenciales permite aprehender con toda su riqueza el discurso de los/as entrevistados/as. En el epígrafe 2.3 del capítulo VII señalo de qué modo he tenido en cuenta estos enunciados.

<sup>4</sup> Searle (1972/1969: 64-70) da el nombre de *asertivos* a los actos ilocutorios (no a los enunciados) que cumplen esta función. Ambos términos podrían considerarse equivalentes, puesto que Jakobson se preocupa por la función en la *situación de comunicación*.

destinatario, sobre el cual se pretende influir. Función *fática*, orientada a establecer, prolongar o interrumpir la comunicación (el “¿estás ahí?” que nos sale cuando nuestro interlocutor telefónico permanece en silencio). Función *poética*, centrada en el mensaje como tal (el mensaje por el mensaje). Función *metalingüística*, orientada a confirmar que se está usando el mismo código, a explicar el significado de los códigos que estamos utilizando.

CUADRO II.1. FACTORES Y FUNCIONES EN UNA COMUNICACIÓN VERBAL



Fuente: Adaptación a partir de Jakobson (1975/1960: 353 y 360).

El modelo de Jakobson sirve para destacar que en el lenguaje verbal se produce una pluralidad articulada de funciones, en unos casos con mayor predominio de unas sobre otras, aunque difícilmente con una exclusivamente. Va a depender de la situación concreta de entrevista y del papel jugado por el/la entrevistador/a que unas funciones tengan mayor o menor peso sobre otras.

El papel del/de la entrevistador/a en la entrevista lo destaca Blanchet (1989: 110-118) mostrando como el tipo de intervenciones efectuadas por el/la entrevistador/a pueden influir en que un enunciado tenga un tipo de registro u otro. Dentro de los enunciados con función referencial (o asertiva) Blanchet (1989: 109) introduce la distinción adicional entre enunciados *narrativos*, *informativos* y *demostrativos*. Los



enunciados narrativos son aquellos cuyo objetivo consiste en dar cuenta de acontecimientos pasados; los informativos son aquellos que tienen como objetivo aportar un comentario nuevo sobre un determinado tema; y los demostrativos son aquellos que ofrecen una explicación de unos hechos concretos. Una determinada intervención por parte del/de la entrevistador/a tiene diferentes efectos en función del tipo de enunciado en relación al cual se hace la interpelación.

Comprobamos, pues, el vínculo entre las interacciones en la entrevista y el tipo de secuencias lingüísticas obtenidas. Como se verá en el capítulo IV, en las entrevistas realizadas el tipo de enunciados buscados son los narrativos (que se definen en el epígrafe 3 del citado capítulo), y que sea ésta la forma que organice la comunicación dependerá finalmente de que entrevistador/a y entrevistado/a sean conscientes del “trabajo” que están realizando y que cumplan con su parte del “contrato”.

La idea de la entrevista como “trabajo cooperativo” es fundamental para entender su desarrollo. De hecho, es el principal elemento que junto con el eje temático<sup>5</sup> propuesto *a priori* contextualiza la interacción. El/la entrevistador/a debe utilizar esta contextualización para participar co-construyendo el intercambio de modo que se adapte a la forma narrativa. Como ha señalado Alonso, “el discurso aparece [...] como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, donde cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso” (1998: 78). La cooperación por parte del/de la entrevistador/a significa que, a pesar de la imposición en la interacción verbal de un marco relativamente estricto (entrevista semidirigida), debe intentar a la vez no distorsionar la construcción que el/la propio/a entrevistado/a está realizando de los hechos. Como ha apuntado Bertaux (1997: 61), el/la entrevistador/a debe ayudar al/a la entrevistado/a de dos formas: manifestando el interés por lo que se está narrando e interrumpiendo lo menos posible. Lo importante es que la interacción verbal no

---

<sup>5</sup> Lejeune (1989) ha destacado que una de las vías que permiten al/a la investigador/a orientarse en el “laberinto de la memoria” del/de la entrevistado/a es la utilización de ejes de coordenadas en la realización de la entrevista. El primero de ellos sería el cronológico, que intenta ordenar unos hechos que en la memoria están desordenados. El segundo sería el temático, que intenta hacer más fácil evocar las diferentes experiencias vividas en ámbitos que pueden ser enormemente dispares.

produzca nada nuevo en relación a los hechos narrados. Otra cosa, sin embargo, es pensar que procediendo de ese modo se consigue una narración de los hechos pasados “tal como fueron realmente”. Cuando la gente habla sobre sus vidas a veces se olvida de cosas, exagera, se confunde, se equivoca... En este sentido debe tenerse conciencia del carácter construido de la narración. En la entrevista se produce una articulación *in situ* entre una “verdad empírica” y una “verdad teórica” que acaba produciendo un “efecto de verdad”. Estas dos “verdades” han sido definidas del siguiente modo por Ibáñez (1985: 121): “La verdad empírica es adecuación a la realidad: relación metafórico-semántica, semejanza entre significante y significado, hace posible el anclaje en la realidad de la significación (efecto de realidad). [...] La verdad teórica es coherencia del discurso: relación metonímico-sintáctica, conexión entre significantes (a nivel de expresión) y/o entre significados (a nivel de contenido)”.

De igual forma que la coherencia en la narración no implica una mayor proximidad a los hechos “tal como sucedieron”, tampoco una situación contraria debería hacernos considerar un relato como poco útil. Sería erróneo concluir que porque un actor no sea del todo claro en la narración y conexión de sus acciones, debemos rechazar su relato como forma de acceder a ellas.

Puede suceder, como ha señalado Lejeune, que gran parte de lo que quiera conocer el/la investigador/a resulte obvio para el/la informador/a y por lo tanto no sea expresado: “son cantidad de cosas lo que el testimonio sabe, de las que es eventualmente capaz de acordarse, pero que no experimenta ninguna necesidad de decir porque le resulta evidente y no está cargado de ninguna significación individual para él” (1989: 38). De hecho, Lehnert (1981: 313-316) ha demostrado como la propia forma narrativa da coherencia a una sucesión de hechos que explícitamente no han sido vinculados. Es decir, en la narración el narrador sólo expresa las relaciones entre acontecimientos si esa relación viola las expectativas generadas en el propio relato, si contradice en cierta forma la unidad narrativa; si no es así, el narrador da por explicada la sucesión de acontecimientos, puesto que obedecen a la lógica interna de la propia historia. En este sentido Flick (2000: 86) ha destacado la importancia de la entrevista narrativa (*episódica*, en su terminología) como contextualizadora, ella misma, de las experiencias y

acontecimientos que ha vivido el individuo; frente a otras formas de entrevista que descontextualizan y por lo tanto hacen mucho más difícil la comprensión de ciertas informaciones.

Por otro lado, esta falta de claridad en la narración del/de la entrevistado/a puede deberse también a las características sociales del narrador. Schatzman y Strauss muestran como entre individuos de clase trabajadora resulta más difícil encontrar la expresión de vínculos causales entre diferentes acontecimientos y como la organización de los relatos en su conjunto es peor que la realizada por personas pertenecientes a la clase media: “en las clases populares, al revés de lo que sucede en las clases medias, los marcos organizadores utilizados ordenan más a menudo porciones del discurso que la totalidad, y son mucho más limitados” (1989/1955: 247).

En todos estos casos, un trabajo de contextualización del sujeto previo a la entrevista también mejora la interlocución.<sup>6</sup> Un conocimiento previo de la situación individual del/de la entrevistado/a, de su trayectoria, del conjunto de relaciones sociales en que se desenvuelve, de sus proyectos... son indispensables para una correcta interpretación de los enunciados que van surgiendo a lo largo del intercambio lingüístico.

Por lo demás, esta desconexión entre elementos o falta de claridad en la narrativa puede ser una muestra de acciones realizadas o situaciones a las que se ha llegado sin tener una clara representación de los procesos causales que han llevado a ellas o de las consecuencias que ellas mismas han generado.<sup>7</sup> Estos casos son especialmente interesantes para el análisis de las consecuencias no intencionadas de la acción. A ello va a ayudar un análisis estructural de la narrativa, de modo que se tenga una visión global del conjunto de acciones y sus interrelaciones, que debería permitir llegar a establecer vínculos de los que el propio actor puede no tener conciencia.

---

<sup>6</sup> Como señalan Blanchet y Gotman (1992: 72-73) o Beaud (1996: 238-241) la entrevista no deja de ser una interacción social en que las características sociales como sexo, edad, nivel escolar, etc. tienen una influencia sobre la interlocución.

<sup>7</sup> También puede suceder, como ha apuntado Riessman (1993), que el/la entrevistado/a sea incapaz de narrar unos determinados hechos que le hayan resultado especialmente traumáticos. Es difícil que en la temática que trata pueda suceder esta situación, más bien tenderá a darse en situaciones en que los hechos que interesan al/a la investigador/a sean penalizados socialmente o sean vividos como “desviados” por

## **1.2. El análisis contextualizado del texto. Los enunciados y su significado.**

### **Los contextos del texto**

Como han señalado Navarro y Díaz, “tanto cuando se ocupa de expresiones (originariamente) escritas como cuando se enfrenta a expresiones (originariamente) orales, el investigador que estudia expresiones verbales trabaja usualmente sobre *textos*” (1994: 179, con cursivas en el original). Los mismos autores apuntan además que cualquier análisis textual destruye la “unidad concreta que constituye el *sentido en acto* de la comunicación” (1994: 188, con cursivas en el original). Es decir, el análisis se produce finalmente sobre lenguaje escrito o transcrito, lo cual implica la pérdida (parcial, como mínimo, en los casos de transcripción) de las dimensiones no verbales de la comunicación. El análisis, a cambio de esta “censura de dimensiones” (Ibáñez, 1985: 127) reduce la superficie del objeto a analizar, pero a su vez hace más necesaria y compleja la contextualización del texto.

Si el texto analizado proviene de una transcripción -como es mi caso- se produce una pérdida pragmática en el texto mismo (pues el texto es ya una codificación específica de la expresión verbal en situación). Siempre hay una ruptura entre expresión verbal y su texto correspondiente. Esta diferencia en la naturaleza del material con el que se interactúa durante el análisis es la que permite pensar en una contextualización diferente a la necesaria para y durante el *acto* de la comunicación. Esta nueva contextualización deberá retomar los elementos provenientes de la pragmática comunicativa para incorporar, a su vez, nuevos componentes.

Esta necesidad de contextualización es reconocida por la práctica totalidad de autores/as que realizan análisis de textos. El significado de los enunciados no es evidente, y por lo tanto hará falta un cierto grado de interpretación. ¿Pero qué elementos tener en cuenta en esta necesaria interpretación?

El primer aspecto a considerar es que el texto es fruto de un tipo especial de conversación -una entrevista- y que por lo tanto serán aplicables en primer lugar las indicaciones efectuadas en relación al análisis de conversaciones. Tusón las expresa de este modo: “para dar cuenta cabalmente de lo que sucede en una conversación debemos tomar en consideración tanto los aspectos formales de estructura y organización de las interacciones como los indicios contextualizadores que utilizan los mismos hablantes para llevar a término sus propósitos e interpretar los propósitos de los otros” (1995: 53). En principio, una buena parte de ese trabajo ya estará realizado antes y durante la interlocución en la entrevista, por lo tanto se tratará substancialmente de retomar los diferentes puntos señalados en el epígrafe anterior adaptándolos al trabajo de interpretación del texto.

No obstante, la relación entre entrevistado/a y entrevistador/a no es la única a considerar. Riessman (1993: 21) advierte que el análisis narrativo debe ser capaz de abordar el significado del lenguaje en los tres niveles propuestos por Halliday. Según esta clasificación en el lenguaje pueden distinguirse una función ideográfica (significado referencial de los enunciados), una función textual (referida a la estructura, a como se dicen las cosas) y una función interpersonal (relación existente entre locutor e interlocutor).

Esta distinción en diferentes niveles sirve para destacar la importancia de completar o modificar el significado referencial de los enunciados por relación al *co-texto* y al *contexto de interacción*. Un tercer elemento que no menciona Halliday y que también debería examinarse es el *contexto social* de la comunicación, es decir el conjunto de valores, formas de organización económica y social y relaciones de poder que rodean a la producción del texto que se desea analizar.<sup>8</sup>

Posiblemente el planteamiento de Abril (1994) recoge mejor esta combinación de significados que se superponen en un mismo enunciado. Este autor distingue en una proposición entre 1) el *significado léxico*, que es el que recoge la significación convencional de los monemas, el que podemos encontrar en los diccionarios; 2) *el significado indicial o deíctico*, que es el significado puesto en contexto, en el escenario

---

<sup>8</sup> Los términos *co-texto*, *contexto de interacción* y *contexto social* de la comunicación los he adaptado de la terminología utilizada por Fairclough (2000/1992).

discursivo particular de los significados; y 3) *el significado interlocutivo*, que es el que recoge las pretensiones del locutor hacia el interlocutor, el que recoge el valor pragmático de la enunciación.

Abril, cuando se refiere al *significado indicial*, hace referencia principalmente al contexto extradiscursivo. Como ya ha sido mencionado, en este contexto extradiscursivo entran gran número de elementos. En mi caso, el conocimiento de la trayectoria de quien habla, la observación directa en su lugar de trabajo, el estudio de las prácticas de la gestión de la mano de obra en las empresas y el conocimiento del entorno socioeconómico más amplio permiten interpretar con mayor exactitud el sentido de determinados enunciados.

Ahora bien, la vertiente intradiscursiva del significado indicial también resulta fundamental para la interpretación correcta de los enunciados. Esos enunciados deben relacionarse con los bloques temáticos que componen la guía de entrevista. No tendrá el mismo significado una proposición (aunque fuese formalmente idéntica) formulada en un contexto discursivo (su co-texto) centrado en las trayectorias profesionales y formativas, que en uno centrado en la vinculación entre formación y el primer contrato, o en otro dirigido a indagar en la construcción simbólica de la persona. Aunque la forma narrativa tiene un elevado grado de independencia, la interpretación debe realizarse basada en el marco discursivo propuesto por el/la investigador/a.

Tampoco debemos olvidar el *significado interlocutivo* de las proposiciones. En el epígrafe anterior ya se ha mencionado el tipo de función y de secuencias que deberían dominar en el intercambio lingüístico de la entrevista; así como el papel fundamental que en él juega el/la entrevistador/a. Baste recordar las afirmaciones de Blanchet:

“El desconocimiento de los mecanismos de co-construcción del discurso en la entrevista por parte del entrevistador y del entrevistado resulta correlativo a una tendencia a atribuir una causalidad interna a la expresión de los contenidos discursivos analizados. Esta inclinación interpretativa favorece la ocultación de las condiciones de producción de los datos por entrevista” (1989/1987: 94)

Por consiguiente, una de las primeras tareas en el proceso de interpretación de la entrevista será identificar las posibles interferencias o aparentes descarríos producidos por el entrevistador/a, así como distinguir las secuencias narrativas de las descriptivas o explicativas. De hecho una y otra tarea van íntimamente ligadas, puesto que como ya se ha señalado, un determinado tipo de intervención por parte del/de la entrevistador/a suele causar un determinado tipo de secuencia (Blanchet, 1989/1987: 110-118).

### **Dos principios básicos para una interpretación contextualizada**

¿Pero como plasmar de forma explícita en el análisis todo el conjunto de reseñas que se acaban de mencionar? A pesar de que pocos/as autores/as negarían la necesidad de una contextualización de la interpretación, en algunos casos, una vez admitido el principio, el procedimiento de análisis utilizado deja oculto como se ha llevado a la práctica o incluso lo imposibilita.

Un tipo de análisis comprometido con la contextualización de que vengo hablando debería hacer visible cómo se ha realizado esa interpretación del texto. Voy a tratar a continuación cómo se ha plasmado esta contextualización en el proceso de análisis. No voy a emprender la explicación de todo el procedimiento -que como ya he señalado anteriormente, realizo en el capítulo VII-, sino de los principios del análisis vinculados a esta idea de contextualización del texto y que tienen que ver principalmente con las actividades de reducción y de (re)presentación de los datos.

Un primer principio básico si se quiere realizar una interpretación contextualizada es el de la *codificación no automatizada del texto*.

Las discusiones en torno a las ventajas e inconvenientes de la codificación<sup>9</sup> automatizada son innumerables. La utilización de tecnologías de la información para el análisis de contenido se enmarca dentro de las estrategias de carácter extensivo,

---

<sup>9</sup> Hablando con propiedad, debería distinguirse entre *indexar* (asignar palabras clave) y *codificar*: “las palabras clave son resúmenes en una palabra del contenido de un segmento de texto, mientras que los códigos son abreviaciones de nombres de categoría” (Tesch, 1991: 27-28). De todos modos, en aras de

entendiendo por éstas las que reducen al máximo los elementos considerados “tratando de lograr un tratamiento en cierto modo exhaustivo, completo y preciso” (Navarro y Díaz, 1994: 189). El origen de este análisis de contenidos automatizado puede situarse (Danielson y Lasorsa, 1997; Stone, 1997) en los trabajos que Lasswell y sus colaboradores realizaron a principios de los años cincuenta en Estados Unidos, interesados en la evolución de la terminología política utilizada en la prensa y en documentos políticos de carácter público. Su tratamiento principal se basó en el análisis de frecuencias de los términos considerados más significativos y su enfoque tuvo tal resonancia que se ha equiparado el análisis de contenidos “clásico” al enfoque cuantitativo que ellos practicaron.<sup>10</sup>

A pesar de la utilización de diccionarios contruidos *a priori* o de forma inductiva, que intentan resolver problemas derivados de la multiplicidad de formas lingüísticas que puede adoptar un mismo “concepto”, esta forma de abordar el análisis de textos tiene el peligro de caer en la trampa de considerar al lenguaje transparente,<sup>11</sup> y por lo tanto, sin ninguna necesidad de una contextualización amplia. Los procedimientos KWIC (palabras clave en contexto) permiten al/a la analista revisar el significado de los términos codificados en un contexto fijo de un determinado número de palabras o de líneas, pero ello no significa que ofrezcan el contexto (ni siquiera el co-texto) relevante para una buena interpretación. De hecho, como señalan Fielding y Lee (1998: 53), raramente se encuentran procedimientos de codificación automatizada aplicados al análisis de transcripciones de entrevistas, y ello fundamentalmente porque en una interacción verbal únicamente si se toman en cuenta los significados *deíctico* e *interlocutivo* es posible interpretar unas proposiciones que son potencialmente ambiguas. Esta ambigüedad es inherente al lenguaje humano (Scheff, 1990: 39) y como señala irónicamente Lindkvist (1981: 28-29), sólo en el caso de la interpretación de

---

simplificar la discusión, en esta sección utilizaré los términos *codificar* y *codificación* para hacer referencia a ambos procesos.

<sup>10</sup> Véase el epígrafe 2.2 del capítulo IV.

<sup>11</sup> Los enfoques denominados *empíricos*, cuyo procedimiento parte de un análisis de frecuencias o de coocurrencias de los propios términos utilizados por los emisores, refuerzan esta idea de que el lenguaje se limita a reflejar “el mundo ahí afuera”, ignorando todos los elementos que hacen del lenguaje un instrumento nada inocente de representación de la “realidad”. El principal argumento utilizado en estos casos (Danowski, 1993; Miller y Riechert, 1994) es que de este modo no se impone ningún modelo interpretativo previo.



textos de carácter sagrado es razonable su inexistencia, puesto que se considera infalible al emisor... y por lo tanto incapaz de transmitir mensajes ambiguos.

Las críticas al análisis de contenidos automatizado no implican una crítica al análisis de contenidos asistido por ordenador. McTavish y Pirro (1990) han intentado realizar un *análisis de contenidos contextual*, en que mediante una aproximación cercana a los enfoques *de diccionario* se adscribe un texto a uno de los cuatro “contextos” que han definido previamente. Pero en general existe un amplio acuerdo entre los/as autores/as en considerar que en la fase de reducción de la información *sólo* un codificador humano es capaz de entender “el contexto social en el cual la proposición ha aparecido” (Roberts, 1997: 101).<sup>12</sup>

Este convencimiento sobre la necesidad de la codificación no automatizada (humana) ha llevado a distinguir entre los *análisis representacionales* y los *análisis instrumentales* (Shapiro, 1997). Los primeros serían aquellos que mediante la codificación pretenden acercarse a las intenciones semánticas del emisor y los segundos aquellos en que se toma la codificación como una forma de trascender al emisor y buscar el significado “social” y/o “inconsciente” de los términos (ello implica suponer que dichos términos tienen ese “significado social” compartido). Los primeros necesitan de la intervención humana en la codificación, los segundos buscan el desarrollo de reglas de codificación que puedan automatizarse mediante la utilización del ordenador.

Evidentemente mi posición se sitúa dentro de los *análisis representacionales*, los únicos con posibilidad de tomar en consideración los contextos de interacción y social.

¡Pero la codificación no automatizada no es suficiente si se desea respetar el significado que como unidad estructurada tiene el discurso del/de la entrevistado/a! De ahí que el segundo principio básico para una codificación basada en una interpretación contextualizada del texto sea *el respeto a su estructura semántica y sintáctica*.

Incluso mediante la realización de una codificación no automatizada del texto siguen existiendo problemas relacionados con la desarticulación que la codificación de

---

<sup>12</sup> Esta afirmación se demuestra formalmente en Roberts (1997: 95-98) y en Popping (2000: 80-82).

unidades inferiores al texto completo -lo que se suele denominar “análisis de contenidos”- produce. Bauer (2000: 148) apunta en primer lugar la segmentación del discurso que se produce en este tipo de análisis, separando inevitablemente la interpretación de los segmentos de texto del conjunto del *corpus* analizado. A ello añade la tendencia a concentrar el análisis en el recuento de frecuencias y/o en la consideración de presencias (y no de ausencias); así como la habitual omisión en el análisis de los aspectos relacionados con la secuenciación o sucesión de los enunciados. Por su parte Navarro y Díaz (1994: 203) critican la rigidez del habitual esquema de categorías aplicado en los análisis de contenido, abogando por un acercamiento de carácter más relacional, de tal modo que permita visualizar los vínculos existentes entre los elementos que componen el texto. Estas críticas tienen como común telón de fondo la insatisfacción con un tipo de análisis de textos de carácter atributivo. En efecto, los análisis -sean o no de textos- basados en esta perspectiva tienen como principal característica la compartimentación y segmentación de las realidades analizadas, liquidando –o reconstruyendo sólo *a posteriori*- la riqueza de conexiones que caracteriza el mundo social.

La solución habrá de buscarse, por lo tanto, en unos principios para la codificación que favorezcan una interpretación de carácter más holista. Eso significa, de hecho, tomar algunos de los elementos de interpretación de las perspectivas que parten de un planteamiento de análisis integral y no compartimentalizado, y con una naturaleza fuertemente interpretativa. Estos planteamientos se identifican en ocasiones, de forma laxa, con el análisis del discurso -y de hecho una parte del análisis del discurso<sup>13</sup> los asume-, pero posiblemente serían mejor calificados como perspectiva estructural, en el sentido de partir de la base que el texto (o la realidad) está formado por un conjunto de elementos interrelacionados de una determinada forma, de modo que esas interrelaciones son las que lo constituyen como una totalidad coherente.

El problema que surge con la perspectiva que acabo de denominar estructural (también podría denominarse holista) es que sus procedimientos se caracterizan

---

<sup>13</sup> Véase el epígrafe 2.3 del capítulo IV.

normalmente por ser poco explícitos, lo que contradice mi objetivo, expresado ya varias veces, de proceder en el análisis de forma formalizada y transparente. Ello puede resolverse tomando como base para la formalización los instrumentos ofrecidos por la *teoría de redes sociales*. Si el significado proviene de la articulación a diferentes niveles de los elementos del discurso nada mejor que tomar como punto de partida para la formalización la propia estructura de relaciones del texto.<sup>14</sup>

Las propuestas de carácter relacional en el análisis de textos no son nuevas. Dado que en los capítulos V y VI hago un repaso exhaustivo de la metodología de base y de los procedimientos ligados a la teoría de redes sociales, así como a las propuestas que han aplicado la idea de formalización reticular al análisis de textos, aquí simplemente cito a nivel general (y casi epistemológico) de qué modo esta formalización permite superar las dificultades de los análisis de textos con una orientación atributiva y/o exclusivamente clasificadora.

Carley (1993: 87-91) ha mostrado como, para una correcta interpretación de un texto, es indispensable examinar la forma en que el emisor construye las relaciones de carácter sintáctico y semántico en su discurso. Evidentemente estas relaciones son normalmente bien interpretados por un codificador humano competente en la lengua del emisor, pero en la mayoría de casos esta interpretación queda oculta en el análisis, quedando como única salida inferirla a partir de las conclusiones finales de la investigación. Por otro lado, la presencia inevitable de ambigüedades en el texto da lugar a varias interpretaciones concurrentes y a la vez perfectamente válidas.

Una solución a esta situación es la de realizar una “codificación” en forma de red de modo que conserve y a la vez haga visible la estructura sintáctica y semántica del texto. Tenemos por lo tanto que una aproximación reticular al texto permitirá no sólo conservar al máximo la estructura de interrelaciones que constituyen el texto, sino que además permitirá apreciar las elecciones que necesariamente habrá realizado el codificador en su interpretación.

---

<sup>14</sup> Estas ideas se desarrollan en los capítulos V y VI.

De todos modos, para conservar al completo la estructura de interrelaciones transmitida por el/la entrevistado/a no será válida cualquier reconstrucción en forma de red. Una clasificación conocida (Popping, 2000; Roberts, 1997b; Roberts y Popping, 1996) es la que distingue entre el análisis semántico de textos (*semantic text analysis*) y el análisis reticular de textos (*network text analysis*). El primero establece las relaciones a nivel de la frase o proposición y el segundo a nivel de todo el texto. Sólo el segundo tipo de análisis permite conservar el carácter unitario del discurso que se pretende analizar, y eso siempre que en el proceso de codificación no se deje de lado a ni uno solo de los enunciados de la entrevista. Cualquier extracción aleatoria o selección *a priori* de los enunciados destruiría la estructura que se pretende representar.

Esta red de todo el texto analizado tendrá en mi caso dos planos diferentes: La estructura sintáctica de la narración (más concretamente de los sucesos en la narración) se representa mediante una red de identidades y causalidades y la estructura semántica mediante una red de jerarquías cognitivas (o conceptuales). La construcción de esta doble estructura reticular es inseparable del propio proceso de codificación de los enunciados de la entrevista. Cada enunciado es asignado a un código (o más de uno) que forma parte de una jerarquía conceptual y es a la vez relacionado con el resto de códigos que acabarán conformando la *narrativa*.<sup>15</sup>

Mediante todo este proceso de codificación persigo unos objetivos similares a los expresados por Navarro y Díaz cuando observan las ventajas de la aplicación<sup>16</sup> del marco conceptual del Q-análisis al análisis de textos: “hace[r] posible una exhaustiva determinación de las relaciones que median entre los elementos que componen la estructura del contenido textual objeto de examen” (1994: 204). Es cierto que a diferencia de lo que ocurre en el Q-análisis (Gould, 1990/1980), mediante el procedimiento explicado las categorías pertenecen a una sola jerarquía a la vez, aunque no ocurre lo mismo con los segmentos codificados, puesto que cada enunciado puede ser codificado

---

<sup>15</sup> En el epígrafe 2.1 del capítulo VII se realiza una explicación mucho más detallada, vinculándola a todo el procedimiento de tratamiento de los datos.

<sup>16</sup> Su propuesta es de aplicación a las relaciones de carácter semántico, puesto que como bien señalan, son las que mejor se prestan a una descripción en términos estáticos. La estructura reticular con la que yo trabajo es a la vez de carácter semántico y sintáctico, gracias a que la forma narrativa facilita enormemente una aproximación sintáctica (al nivel del conjunto de la narración).

en diferentes categorías (pertenecientes a diferentes jerarquías), respetándose de este modo su pluridimensionalidad de significados.

Finalmente recordar que todo el proceso de codificación pretende ser, de hecho, un diálogo interactivo con el texto. Cada enunciado, mediante su codificación,<sup>17</sup> se relaciona con las categorías teóricas más abstractas, de modo que sea posible la vinculación entre las objetivaciones (categorías) del/de la entrevistado/a y las del/de la analista. El metatexto obtenido (la *narrativa*) se puede tomar a la vez como representación de unos procesos factuales “reales” y como construcción dialogada entre el investigador y el investigado. Tomando prestada la imagen a Czarniawska (1998), el proceso de codificación que propongo convierte el texto de la entrevista en una doble estructura que es a la vez narración de unos hechos (los códigos se suceden bajo la forma “y, y, y...””) y metáfora cognitiva (los códigos son un patrón de lectura “o, o, o...”).

Esta última idea del producto final de la codificación como metatexto o *metáfora* permite finalizar este epígrafe enlazando con la tercera contextualización de que se trató al principio de este capítulo. Como han señalado Navarro y Díaz:

“El “metatexto” generado por el AC consiste, pues, en una determinada transformación del corpus, operada por reglas definidas, y que debe ser teóricamente justificada por el investigador a través de una interpretación adecuada. Desde este punto de vista, el AC debe entenderse como un conjunto de mecanismos capaces de producir *preguntas*, y no como una receta para obtener respuestas” (1994: 182; con cursivas en el original).

Dicho de otro modo, el análisis de textos<sup>18</sup> no puede considerarse como parte de las respuestas de la investigación, sino al contrario como la base a partir de la cual

---

<sup>17</sup> En términos generales, dentro de la metodología se entiende que categorizar y codificar son operaciones diferentes, puesto que por categorización se califica a la asignación y agrupamiento de los códigos en una serie de conceptos vinculados -normalmente- al marco teórico de la investigación. En mi caso estas dos operaciones se realizan recursiva y simultáneamente, puesto que cuando a un enunciado se le asigna un código a este código se le relaciona la vez con “categorías” de superior abstracción o generalidad. Es esta simultaneidad la que permite el diálogo continuo entre texto y teoría y la que permite un análisis -en el sentido de tratamiento de los datos textuales- enraizado permanentemente en las interpretaciones del sujeto.

<sup>18</sup> Debe señalarse que Navarro y Díaz otorgan al análisis de contenidos (AC) un sentido más amplio que el habitual. Para estos autores el término designa (1994: 180) a los análisis de textos que van más allá del simple análisis sintáctico y se quedan “más acá” de los análisis del discurso de vocación más abarcadora.

empezar a buscarlas. Es en referencia a esta búsqueda de respuestas que debe situarse el siguiente epígrafe.

### ***1.3. La interpretación teórica de la entrevista y su contextualización***

Es una vez que tenemos el texto interpretado y categorizado (en nuestro caso en forma de *narrativa*) que empieza el momento propiamente teórico de la investigación. Ello no significa que el tratamiento de los datos textuales no incorpore elementos teóricos, más bien al contrario. Las ideas de *círculo de mimesis* (Ricoeur, 1983) y *reconstrucción de segundo orden* (Alonso, 1998: 23 y Flick, 1998/1995: 32; inspirados en Schütz) expresan bien el hecho que la versión “traducida” de la entrevista lo será en términos (teóricos) del analista. Aún más en el procedimiento que aquí se propone, puesto que tal como se ha señalado en el epígrafe anterior, la interpretación y codificación del texto, además de exigir un trabajo de contextualización, supone poner en juego -en el sentido de exponer y eventualmente perder- las categorías analíticas que posee el/la analista.

De todos modos, no es hasta esta etapa que, a partir de los datos sucesivamente elaborados, se da el salto teorizador al dominio de las “realidades” que han determinado la producción de esos datos.

Como se indicaba al principio de este capítulo, realizar una sociología interpretativa y reflexiva supone, en primer lugar, tomar la perspectiva del actor. Todo el conjunto de principios explicados en el epígrafe anterior buscan, precisamente, acceder y hacerse cargo de esa visión del actor. El procedimiento propuesto realiza una reconstrucción comunicativa -en el sentido de dialogada entre investigador/a e investigado/a- de esas representaciones, aunque finalmente siempre anclada en los modos en que el sujeto se representa a sí mismo y sus acciones; por lo tanto continuamos esencialmente dentro del mundo de las representaciones del actor.

La imagen de la realidad que obtenemos en la *narrativa* es la representación de un sujeto inmerso en un contexto y unas relaciones sociales concretas. Este hecho no supone ningún problema si nos interesa únicamente el estudio de las representaciones

sociales personalizadas, pero sí puede suponerlo si además nos interesa dar una explicación teórica (estudiar) lo que podría considerarse como la dimensión factual de la narrativa (es decir la sucesión de hechos descritos por el/la entrevistado/a).

### **La integración de lo macro en lo micro**

¿Cómo trascender este panorama dominado principalmente por el individuo y sus representaciones que supone el trabajo con la narrativa? En primer lugar debe señalarse que el tratamiento de los datos previo al trabajo teórico ya debería suponer una suerte de filtro epistemológico. Es decir, los procedimientos que han llevado del texto (narración transcrita) al metatexto (narrativa) han supuesto una lectura no superficial del texto y una primera reflexión en torno a los hechos, lo cual debería permitir acceder a informaciones no evidentes, ni siquiera para el narrador. Este trabajo de análisis de los datos, a la vez que constriñe, puesto que limita la discrecionalidad interpretativa o explicativa del/de la analista, permite rastrear intuiciones o hipótesis, mostrar asociaciones, explorar categorizaciones no evidentes y, finalmente, descubrir realidades que van más allá del propio conocimiento del sujeto narrador.

Como se comprueba, el tratamiento y (re)presentación de los datos ya juega un papel importante en la toma de perspectiva del analista. Pero el trabajo de carácter teórico (la búsqueda de respuestas o explicaciones teóricas) juega en este sentido un papel fundamental, graduando o poniendo en cuestión, si cabe, las categorizaciones<sup>19</sup> provenientes del individuo. Esta posibilidad de trascender el nivel individual se consigue mediante un trabajo teórico que busque, una vez más, la contextualización continua de sus explicaciones o interpretaciones. Contextualizar significa, en esta etapa, retomar todos los aspectos considerados previamente en la realización de la entrevista y en el análisis y en la búsqueda de significado de los enunciados, y añadir nuevas informaciones (datos) que se sitúen a un nivel superior al del individuo. Esto no significa tomar una perspectiva de análisis que se mueva entre los niveles micro y macrosociológico, sino

---

<sup>19</sup> Como se verá en el epígrafe 2 de este capítulo, el método que me propongo aplicar da un peso muy importante a estas categorizaciones o “intuiciones teóricas”.

integrar la información de carácter macro en la perspectiva eminentemente micro que tiene como planteamiento la presente investigación.

Como nos recuerda Cicourel (1981) toda acción individual se produce en una imbricación de contextos, por lo tanto una explicación/comprensión de las acciones de los actores exigirá no sólo la aproximación micro que suele ser habitual en estos casos, sino también una contextualización macro, de modo que se considere el marco real de la acción.

Esta forma de abordar lo macro a partir de lo micro suele ser el camino propuesto habitualmente (Fielding, 1988a) para superar la división artificial que aún hoy en día existe entre un mundo microsociológico estudiado normalmente a partir de estrategias intensivas y un mundo macrosociológico abordado a partir de la agregación de datos de carácter atributivo. Las propuestas metodológicas en este sentido son múltiples,<sup>20</sup> yendo desde la fusión en el análisis de “acción” y “escenario de la acción” (Sharrock y Watson, 1988), pasando por la utilización de los grupos de discusión como estructuras fractales de la sociedad (Canteras *et al.*, 1998), hasta la utilización de narraciones a nivel individual como forma de hallar estructuras causales a nivel colectivo (Abell, 1987).

La propuesta de Layder (1993) se mueve en una dirección diferente. En lugar de considerar lo macro a partir de lo micro, este autor propone un método de “múltiple entrada”, en que diferentes “niveles” son tratados simultáneamente:

“He intentado dar forma y contenido empírico a diferentes aspectos que normalmente son contemplados en términos ‘micro’ y ‘macro’ considerándolos ‘niveles’ o ‘sectores’ de la vida y organización sociales. De este modo he intentado construir un puente entre los problemas substantivos del trabajo de campo y los cuestiones teóricas de carácter más general (‘formal’)” (1993: 105).

El diseño de la propuesta de Layder es de una riqueza a la que difícilmente llegan otros autores. Su constitución en diferentes niveles la hace muy completa y la operacionalización de esos niveles en diferentes núcleos de investigación permite realizar un trabajo de campo estructurado e integrado. Por otro lado, la propuesta tiene el

---

<sup>20</sup> En Fielding (1988b) se recogen algunas de ellas.



problema de producir cierto desenfoque del sujeto. Esta opción de principio, que es perfectamente legítima, no encaja sin embargo con mi objetivo de tomar al sujeto como centro definicional, que es la única ruta viable hacia una investigación de carácter comprensivo (en el sentido que le daba al inicio del capítulo).

Dicho todo lo anterior, y aunque una parte de los niveles contemplados por Layder serán para mí niveles únicamente de contextualización,<sup>21</sup> expongo brevemente lo que el autor denomina su *mapa de investigación*.

CUADRO II.2. MAPA DE INVESTIGACIÓN: NIVELES DE ORGANIZACIÓN SOCIAL Y NÚCLEOS DE POTENCIAL INVESTIGACIÓN

NIVEL DE INVESTIGACIÓN		NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN
H i s t o r i a	Contexto	<i>Organización macrosocial</i> Valores, tradiciones, formas de organización económica y social
	Escenario de la acción	<i>Organización social intermedia</i> Organización del trabajo, organización social del tiempo libre
	Actividad situada	<i>Actividad social</i> Dinámica de la actividad cara a cara que implique comunicación simbólica
	Sujeto	<i>Identidad y experiencia individual</i> Influencia de los anteriores niveles sobre la situación biográfica del sujeto

Fuente: Layder, 1993: 72. Cuadro 5.1.

Como se comprueba en el cuadro II.2, el mapa de investigación está constituido por cuatro niveles de investigación, que van desde el nivel más microsociológico de los aspectos vinculados a la identidad y la experiencia biográfica del sujeto, hasta el más macrosociológico vinculado al contexto más extenso de la actividad social, en la cual se situarían analíticamente, por ejemplo, las relaciones de clase y de género. A estos cuatro niveles, todos ellos interrelacionados, el autor añade la noción o nivel histórico, entendido como “dimensión temporal que rodea a todos los elementos” (1993: 11). En este sentido, representa la escala temporal transversal (aunque de diferente duración) en la cual se desarrollan los acontecimientos vinculados a cada nivel.

<sup>21</sup> Una aplicación fiel de las propuestas de Layder implica la construcción y el tratamiento de datos para cada uno de los niveles (1993: 114-115); es decir, en comparación con el trabajo que yo desarrollaré supondría un diseño de investigación menos centrado en los datos provenientes de entrevista.

Los cuatro niveles “horizontales” se corresponden, según Layder, a cuestiones pertinentes en cualquier área substantiva de investigación sociológica, estando asociadas a su vez a informaciones (o datos) de carácter específico. Así, el nivel del *sujeto* se corresponde a cuestiones sobre la identidad y la percepción del mundo social -los hechos que rodean al sujeto- y a cómo estos elementos están influenciados por la experiencia y significados individuales. El nivel de la *actividad situada* se corresponde a cuestiones sobre la interacción del sujeto, desde la casual hasta la rutinaria a lo largo de los años -por ejemplo en el trabajo. Layder relaciona (1993: 88-89) estas acciones con la intencionalidad o los objetivos del sujeto, y a la vez con el contexto más cercano en que ocurren (de manera que pueda establecerse en qué medida están constreñidas por ese escenario). El nivel del *escenario de la acción* se interesa por el marco organizativo en el cual se desarrolla la actividad -puede estar más o menos cristalizado y puede tener unas normas más o menos estrictas- así como por las formas de compromiso (económico, ideológico, emocional...) con esa organización. Finalmente el *contexto* está relacionado con cuestiones sobre el poder y los recursos dentro de la sociedad; se tratarían aspectos como son los valores, ideas o ideologías que influyen en ciertas formas de comportamiento o la situación económica, política o religiosa que rodea al actor.

¿Pero cómo utilizar estos conocimientos contextuales si no es en el marco del diseño *multiestratégico* propuesto por Layder? ¿Si los núcleos situados en los niveles macro no constituyen propiamente ámbitos de investigación, cómo hacerlos participar en el análisis e interpretación de la narrativa? La respuesta deberá situarse necesariamente en el desarrollo de un procedimiento que, partiendo del nivel microsociológico examine *desde ese nivel* el resto de aspectos macro que ya he señalado como indispensables para un correcto análisis. En este sentido las propuestas de Scheff que trato a continuación tienen enorme interés.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Richards y Richards (1995), en el marco de los análisis cualitativos de textos, proponen un tipo de contextualización mediante la utilización de una estructura paralela de categorías jerárquicas (denominadas *factuales*) que hacen referencia no al contenido sino a los atributos del texto y del/de la entrevistado/a. Mi objetivo es realizar un contextualización más amplia, que difícilmente puede limitarse a información relativa exclusivamente al texto y el/la entrevistado/d.

A partir de un planteamiento microsociológico Scheff propone un trabajo intelectual que consiste en “un movimiento adelante y atrás entre las partes concretas y las totalidades abstractas” (1990: 190). Este movimiento lo compara con el desplazamiento a lo largo de una escalera en el que en un extremo se sitúan los niveles más concretos y en el otro los niveles más abstractos o generales. Concretamente el autor pretende aplicar su propuesta al análisis del discurso que surge en el diálogo entre dos personas, de modo que los diferentes niveles a considerar serían los siguientes (1990: 190):

*Nivel concreto*

1. Palabras o gestos
2. Frases
3. Intercambios
4. Conversaciones
5. Relación entre las dos partes (todas sus conversaciones)
6. Biografías de las dos partes

*Nivel general*

7. Todas las relaciones del mismo carácter: terapeuta-paciente, hombre-mujer, etc.
8. La estructura de la sociedad que les rodea: todas las relaciones
9. La historia y el futuro de la sociedad que les rodea (el sistema mundial)
10. La historia y el destino de la especie humana

Comparados con los niveles propuestos por Layder, el *mapa* de Schneff puede parecer sobredimensionado o incluso impracticable, aunque no debe entenderse -precisamente esa es la gran diferencia- como niveles constitutivos de ámbitos de investigación por ellos mismos,<sup>23</sup> sino como elementos a tener en cuenta “de algún modo” por parte del/de la analista. La realidad es que el autor no es claro respecto a la forma en que deben tenerse en cuenta esos aspectos; ello da a su esquema un carácter principalmente intuitivo y poco operativo, muy alejado de la claridad y de la coherencia entre niveles, núcleos de investigación y tipos de datos que caracteriza el modelo de Layder.

---

<sup>23</sup> Otra diferencia remarcable es que la propuesta de Layder pretende tener un ámbito de aplicación mucho más general que la realizada por Scheff.

No obstante, la gran aportación del modelo de Scheff, más importante que los diferentes niveles propuestos, es la lógica de trabajo intelectual (de teorización) que propone. Esta forma de trabajo, en la que el analista debe interpretar los hechos haciendo intervenir diferentes niveles a la vez, se inspira en el concepto de *abducción* de Peirce. Es a partir de este concepto que es posible vincular los modelos de Layder y Scheff de modo que pueda realizarse una interpretación contextualizada, creativa y teóricamente fructífera de los datos provenientes de la narrativa. Esta es la cuestión tratada en el siguiente epígrafe.

### **Una posible síntesis**

El concepto original de *abducción* fue formulado por el filósofo pragmatista norteamericano Peirce mediante la fórmula lógica siguiente:

“Se observa un hecho sorprendente, ‘C’. Pero si ‘A’ fuera cierto, ‘C’ dejaría de ser sorprendente. Luego hay razones para sospechar que ‘A’ es verdad” (Pérez de Tudela, 1988: 223).

El planteamiento original de Peirce incide en la retroalimentación que mediante este tipo de razonamiento se produce entre la observación de “anomalías empíricas” (la “C” del texto citado) y la reflexión a partir de la teoría (la “A” del texto citado), o en términos más generales y más cercanos a la filosofía de la ciencia, entre inducción y deducción.

Scheff recoge esta formulación y la aplica a los procesos de interacción y reflexión<sup>24</sup> de carácter social, agregando que a la inducción y deducción, los actores añaden una confrontación constante entre los elementos que surgen de uno y otro proceso, de modo que los lleve a entender los significados mediante una interpretación contextualizada (1990: 31). Esta lógica de continuo y casi instantáneo movimiento entre información proveniente de los datos empíricos e información de carácter abstracto es la

---

<sup>24</sup> Para Scheff la tarea del actor social y del sociólogo es la misma, la de encontrar el sentido a signos de carácter ambiguo (1990: 39). Por ello defiende que la abducción debe ser practicada tanto por los actores

que propone Scheff para la utilización de su *escalera* entre los niveles de conocimiento más concretos y los niveles más generales. Como afirma el autor (1990: 190), el conjunto de niveles puede contemplarse como unas cajas chinas, en que cada una contiene a otra menor y a la vez forma parte -"está anidada"- en otra mayor.

Es este el tipo de razonamiento que me propongo utilizar en el trabajo teórico con la narrativa. Aunque en lugar de aplicarlo a la compleja estructura de niveles propuesta por Scheff, lo haré utilizando los mucho mejor definidos niveles de Layder. Este modo de razonamiento debería permitir ubicar el fenómeno estudiado en una estructura de contextos anidados, tomando como punto de partida los datos a nivel micro. En buena medida, la propia naturaleza de los datos narrativos y su posterior tratamiento ya producen esa integración, aunque está claro que informaciones que no aparecen en la narrativa como tales deben considerarse. En este sentido podría pensarse en una cierta homología entre los datos (acciones de sujetos encajados en contextos a diferentes niveles) y su análisis teórico (considerar esas acciones y esos sujetos *vis á vis* los diferentes contextos pertinentes).

Como acabo de señalar, en la identificación de niveles sigo la propuesta de Layder, aunque no exactamente en los mismos términos. Los núcleos de investigación sobre los cuales se centran los datos de las entrevistas que utilizaré son los más cercanos al nivel micro, es decir los correspondientes a los niveles del *sujeto* y de la *actividad situada*. Pero, por un lado los aspectos relacionados con el sujeto y con su (inter)acción están más integrados;<sup>25</sup> y por otro, mientras Layder insiste en la acción o interacción localizada en diversos episodios y escenarios, en la narrativa la (inter)acción -sobre todo acción- tiene un carácter más continuo y unitario, a la vez que se priman los acontecimientos (véase Leclerc-Olive, 1997) por encima de las rutinas. Pero tampoco es este el lugar para profundizar más en esta dirección. Como se ha señalado anteriormente, el conjunto de propuestas de Layder suponen toda una estrategia de investigación, desde

---

involucrados en una interacción cualquiera, como por los/as analistas interesados/as en comprender los hechos sociales.

<sup>25</sup> En la narrativa aspectos como la identidad o las intenciones están íntimamente ligados a los hechos narrados en cuanto (inter)acciones.

la construcción del objeto, pasando por la construcción/recogida de datos, hasta la delineación de las conclusiones. Aquí lo retomo en relación a un aspecto mucho más concreto: la contextualización del trabajo de carácter teórico relacionado con el escrutinio y el dibujo de las conclusiones.

Son precisamente las informaciones localizadas en los niveles macro del esquema de Layder las que habrá que considerar de cara a conseguir la contextualización deseada. En la narración la (inter)acción está claramente marcada por el escenario en la que se produce, pero también el nivel contextual de carácter más macrosocial es indispensable para una correcta comprensión o explicación de los niveles más micro. De este modo, antes de emprender el trabajo de carácter teórico a partir del análisis de los datos proporcionados por la narrativa, será necesario complementar esa información con la perteneciente a niveles más alejados del sujeto. Concretamente, las informaciones adicionales que analizaré hacen referencia al entorno socioeconómico de la comarca (Vallés Occidental)<sup>26</sup> y a las dos empresas escogidas para realizar posteriormente las entrevistas narrativas. Los dos primeros tipos de información se han trabajado a partir de datos de carácter secundario. La información relativa a las empresas tiene diferentes orígenes: por un lado se realizaron entrevistas informativas a la dirección de las empresas y a los representantes de los trabajadores, por otro lado las propias direcciones proporcionaron información documental sobre la organización de la producción; además, el equipo de la investigación realizó una encuesta a los/as trabajadores/as (en un caso a todos ellos, en el otro a una muestra representativa) y varias sesiones de observación de las tareas realizadas por los/as trabajadores/as en sus puestos de trabajo.<sup>27</sup>

En términos de Layder, los dos primeros tipos de información hacen referencia al *contexto*, mientras que la vinculada a las empresas hace referencia al *escenario de la acción*. Este segundo elemento tendrá una mayor importancia relativa, dado el enfoque que le doy a la investigación. En la práctica las acciones son difícilmente separables de los entornos en las cuales suceden, por lo tanto el análisis de las acciones descritas en la

---

<sup>26</sup> Esta información fue utilizada para seleccionar las empresas en las cuales se desarrollaría posteriormente la investigación DGICYT de la cual utilizo su trabajo de campo. Véase el epígrafe 1 del capítulo VIII para más detalles.

<sup>27</sup> Estos materiales tuvieron en la investigación en grupo un uso mucho más importante del que yo les he dado. Véase QUIT (2000) para esta explotación.

narrativa deberá realizarse asociándolas a los contextos más cercanos, que es donde adquieren todo su significado. En este sentido Altheide y Johnson han insistido (1998: 296) en la importancia que tiene entender lo que denominan *definición de la situación* de cara al análisis de las actividades de los individuos. Además, estos autores destacan la importancia del *conocimiento tácito* en esta *definición*; de ello extraen como corolario la importancia de la realización de trabajo etnográfico en los escenarios de la acción, puesto que ese conocimiento difícilmente será verbalizado en una entrevista, en tanto en cuanto se trata en buena medida de un saber inconsciente y sin articulación alguna (1998: 297).

La exposición de estas informaciones contextuales se desarrolla en el capítulo VIII y su uso principalmente en el IX. Las cito aquí para ponerlas en relación al esquema general de razonamiento teórico y para mostrar como se articulan con todo el citado proceso de su contextualización.

## **Conclusión**

Después de justificar epistemológicamente -y repasar con cierta profundidad- el modo en que pretendo realizar las operaciones de construcción de los datos (realización de la entrevista), de tratamiento/análisis de los datos y de interpretación teórica de esos datos (dibujo de las conclusiones) creo que tiene sentido volver a insistir en la unidad que debe tener el conjunto de todas estas operaciones.

A pesar de la distinción analítica que he realizado, cada operación penetra parcialmente en las otras, de modo que en la práctica resulta difícil una delimitación diáfana. No obstante, ello no supone ningún problema desde el punto de vista operativo, puesto que, precisamente, las tres etapas son contempladas desde un mismo principio: el de su contextualización sucesiva y anidada. Este término (anidación), tomado de Scheff, podría entenderse como una labor que, finalmente, se realiza en dos direcciones diferentes. Por un lado se refiere a la necesidad de contemplar los diferentes niveles de orden macrosociológico que se sitúan por encima del nivel descrito por el actor -en unos casos porque forman parte de la realidad compartida entre entrevistador/a y entrevistado/a, en otros casos porque este/a último/a no es consciente del papel que

juegan en la historia que está narrando. Pero por otro lado también se refiere a la incorporación en cada etapa de las contextualizaciones ya realizadas anteriormente, de modo que en el tratamiento de los datos se retome la realizada en el proceso de entrevista, y en el trabajo de reflexión teórica se retomen las realizadas en las dos primeras etapas.

Estas contextualizaciones sucesivas no aseguran, de todos modos, que se otorgue en el análisis de los datos un papel protagonista a los sujetos. El medio para conseguirlo se trata en el siguiente epígrafe.

## **2. Las interpretaciones del sujeto y el proceso de teorización. Hacia una *grounded theory* entre la inducción y la deducción**

Uno de los objetivos metodológicos del tipo de análisis que propongo realizar es el de aprovechar al máximo el conocimiento y explicaciones que los/as entrevistados/as tienen sobre los hechos objeto de investigación. Como ha señalado Ibáñez “las interpretaciones del investigador como sujeto se tienen que contrastar con las interpretaciones del entrevistado, que también es sujeto, por lo que la táctica de silenciar a este último nos hace perder información” (1994: xii). Mediante la entrevista, el/la entrevistado/a proporciona información no esperada *a priori*, por lo cual deben arbitrarse los medios oportunos para que no pase desapercibida -por ejemplo, tal como haré, la codificación de todos y cada uno de los enunciados. Pero en sus intervenciones el/la entrevistado/a aporta también categorizaciones o incluso explicaciones que son de gran utilidad al/a la analista, especialmente si el objetivo no es el de contrastar una teoría ya establecida, sino el de identificar mecanismos y relaciones que pueden llevar, en mayor o menor grado, a nuevas formulaciones a nivel teórico.

Normalmente, en las investigaciones con objetivos similares a los que acabo de citar aparece rápidamente el término *grounded theory*, expresión con la que se suele denominar al método de investigación cualitativa formulado por Glaser y Strauss (1967) orientado a la generación de teoría enraizada (*grounded*) en los datos.



Como ya he indicado, la generación de teoría no es el objetivo metodológico *central* de la investigación -aunque tampoco puede considerarse un objetivo menor-, es por ello que en el resto de este capítulo voy a retomar algunos fundamentos de la metodología propuesta por Glaser y Strauss -y de las reformulaciones de Strauss- para adaptarlas al conjunto de principios ya descritos anteriormente en este mismo capítulo y que serán conjuntamente desarrollados en forma de procedimientos en el capítulo VII.

### ***2.1. La grounded theory como un método de traducción y de categorización de los datos***

En *The Discovery of Grounded Theory* (1967) Glaser y Strauss desarrollan un conjunto de principios operativos que deberían llevar a la generación de teoría fundada o enraizada en los propios hechos analizados (los datos). Puede decirse que para estos autores el objetivo fundamental de su método de investigación es la elaboración continua de conceptos, propiedades y relaciones que progresivamente lleven a la teorización. Anteriormente otros/as investigadores/as cualitativos/as habían utilizado procedimientos similares -y una de las intenciones del libro es incentivar su difusión pública (1967: 8)- a los descritos, pero ninguna otra obra de estas características ha tenido la misma repercusión.

Debe señalarse que el libro aparece en un contexto dominado por las “grandes teorías”, en el que la tarea del sociólogo se ve reducida a la verificación de las proposiciones teóricas formuladas por unos cuantos “grandes hombres” de la disciplina (1967: 10-12). Glaser y Strauss reaccionan ante esta situación proponiendo que la tarea principal de la sociología y sus practicantes debe ser la de producir teoría fundada en el propio trabajo de campo, y no dirigir la investigación empírica hacia la refutación de las teorías (ajenas) dominantes. Para estos autores una de las vías más fructíferas de realizar esta tarea es mediante la producción de categorías sociológicas y una práctica continua de trabajo comparativo; de este modo, será posible el tránsito de la teoría *sustantiva* (desarrollada en un área concreta de investigación empírica) a la teoría *formal*

(desarrollada a un nivel de mayor abstracción y aplicable a diferentes campos de la investigación empírica) (1967: 32-33).

De los múltiples aspectos que abordan en su planteamiento global de análisis, uno de los más interesantes, a mi entender, es el tratamiento propuesto para los datos provenientes de entrevista. Es cierto, tal como señala Lonkila (1995: 42), que en la *grounded theory* los términos codificación y código no tienen una definición precisa. No obstante, en su formulación inicial de 1967, parece bastante explícito que codificar significa asignar los contenidos de las entrevistas realizadas a *categorías* teóricas (1967: 36 y 106); de este modo, codificar y categorizar tendrían el mismo significado. En esta formulación inicial el término “código” no es utilizado; por otro lado, una *categoría* es definida como un elemento conceptual de la teoría, dividiéndose a su vez en diferentes aspectos que se denominan *propiedades* (1967: 36). Tanto *categorías* como *propiedades* suponen ya un paso hacia la teorización, establecida en diferentes niveles de abstracción. De hecho, Glaser y Strauss insisten en el interés de conservar tantos niveles conceptuales como sea posible, de modo que sea viable encontrar rápidamente las conexiones entre los datos y los niveles de mayor o menor abstracción conceptual de las categorías y las propiedades (1967: 37). A partir de la comparación y reflexión en torno a las categorías, sus dimensiones, las condiciones a que están asociadas, sus relaciones con otras categorías, etc. se van estableciendo sus propiedades teóricas (1967: 106).

¿Cómo surgen, con todo, las categorías utilizadas en la codificación? Se diría que aparecen de forma absolutamente inductiva, aunque los términos utilizados pueden tener dos orígenes distintos:

“Así como las categorías y sus propiedades emergen, el analista descubrirá de dos tipos: aquellas que ha construido él mismo [...]; y aquellas que han sido abstraídas del lenguaje generado en las propias situaciones de investigación” (1967: 107).

He aquí como los sujetos implicados en los hechos investigados no sólo son tomados como fuente de información, sino también como fuente de teorización, y ello mediante el uso y adaptación de las categorías que ellos mismos utilizan.

Este trabajo de codificación y de comparación constante debe ir acompañado por un proceso teóricamente guiado de elección de casos (*muestreo teórico*), que deberá detenerse en el momento en que se llegue a la *saturación teórica* de una categoría (1967:61). Otra vez se comprueba como el proceso de selección de los casos y su codificación tiene como principal objetivo el de la producción teórica:

“Después de que el analista haya codificado unos hechos dentro de la misma categoría un determinado número de veces, aprende rápidamente a reconocer si el próximo señala o no hacia un nuevo aspecto. Si es así, entonces el caso es codificado y comparado. Si no es así, el caso no se codifica, puesto que sólo añade volumen a los datos codificados y nada a la teoría” (1967: 111).

Este es un punto en el que el planteamiento de la *grounded theory* y el mío propio divergen claramente. Mi objetivo principal no es el de generar nueva teoría, sino el de dialogar con la existente mediante una aproximación formalizada y abierta al discurso del sujeto, de carácter comprensivo; esta última forma de operar con los datos puede producir unas conclusiones teóricas de carácter novedoso, pero nada garantiza *a priori* que esos resultados sean del todo originales en relación con el trabajo teórico realizado previamente por otros/as autores/as.

Para Glaser y Strauss *codificar es ir construyendo la teoría*, para mí es principalmente traducir e interpretar el texto (el tratamiento de los datos). Esta interpretación, eso sí, estará conceptualmente guiada, de modo que la codificación de los enunciados se convierte también en un *diálogo* con la teoría. Este diálogo entre datos y teoría se refuerza precisamente utilizando las interpretaciones y categorías del “sentido común”, interpretaciones que se situarán necesariamente -puesto que los enunciados no se formulan siempre al mismo nivel de abstracción- a diferentes niveles conceptuales.

De hecho, de los diferentes principios propuestos por Glaser y Strauss, el de mayor utilidad de acuerdo con mis objetivos es el de codificación en diferentes niveles. Este tipo de codificación va, en mi planteamiento, estrechamente vinculado a la representación de la estructura semántica de la narración mediante jerarquías conceptuales, aunque en general puede entenderse como un procedimiento

complementario<sup>28</sup> de los que se basan en los principios formulados en los epígrafes 1.2 y 1.3 de este capítulo.

Este procedimiento da a la narrativa (los datos una vez procesados) un carácter principalmente local o incluso subjetivo: las relaciones entre causas y efectos de la acción que se establecen en la narrativa no tienen porqué tener valor universal. Esta característica podría parecer un punto débil del planteamiento que presento; pero en la medida en que el interés se centra en las prácticas o acciones de los actores y las lógicas que las sustentan, es importante establecer en qué relaciones subjetivamente significativas se basan éstas. Posteriormente, el conocimiento contextual y teórico del/de la analista permite graduar o incluso contradecir las interpretaciones (o explicaciones) formuladas por los entrevistados/as.

Otro elemento en el cual divergen los planteamientos de la *grounded theory* y los míos es en el papel otorgado a la teoría ya existente. Su insistencia en un trabajo de codificación puramente inductivo es clara:

“Inicialmente, una estrategia efectiva es la de ignorar, literalmente, los conocimientos teóricos y factuales sobre el tema que se está estudiando, de modo que pueda asegurarse que la emergencia de categorías no estará contaminada por los conceptos más utilizados en las diferentes áreas. Las similitudes y convergencias con la literatura existente pueden establecerse después de que el núcleo analítico de las categorías haya surgido” (1967: 37).

Este tipo de inductivismo ingenuo, que considera posible abordar los hechos sin ninguna concepción previa, es uno de los aspectos de la *grounded theory* que mayores críticas ha recibido (por ejemplo, Dey, 1995: 78; Fielding, 1988c: 8; Kelle, 2000: 287).

La percepción no constituye una fotografía pasiva de la realidad; es decir, lleva implícita (o explícita, en los casos de mayor honestidad investigadora) una carga teórica. Carga teórica que también conllevan los conceptos o la recogida de los datos (Marradi, 1989: 79). Por consiguiente resulta imposible la pretensión de realizar una aproximación a los hechos investigados sin la influencia de una teoría o conceptos teóricos.

---

<sup>28</sup> En la práctica, mediante lo que yo denomino *codificación* se realizan simultáneamente operaciones de diferente carácter, que he justificado epistemológicamente por separado en los epígrafes 1.2 y 2.2 de este

El tipo de método que pretendo seguir parte de unos planteamientos claramente guiados por la teoría, aunque ello no implica abandonar el talante interpretativo y abierto al sujeto que caracteriza a la *grounded theory*. De hecho, uno de los coautores (Strauss) de *The Discovery of Grounded Theory* ha ido distanciándose del planteamiento inicial de carácter inductivista para acercarse a una posición a medio camino entre la inducción y la deducción. En sus últimos escritos de carácter metodológico (Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990) propone un modelo de investigación parcialmente modificado (expuesto en el epígrafe siguiente) en relación con el original que otorga una mayor importancia a los principios teóricos generales adoptados previamente por el/la analista.

Por otro lado, a pesar de que -como explica Marradi- toda codificación supone ya cierta teorización, el desarrollo del análisis que yo realizo se guía por el deseo de distinguir el tratamiento de los datos -principalmente su interpretación, codificación y (re)presentación- de su utilización en la reflexión y análisis teóricos.

## **2.2. La grounded theory y su nueva “mirada teórica”**

A pesar de que Strauss afirma en *Qualitative Analysis for Social Scientists* (1987: 12) que ciertos críticos han interpretado erróneamente la *grounded theory* como un método inductivo y en *Basics of Qualitative Research* (Strauss y Corbin, 1990: 8) que los principios expuestos son los mismos que en la original *grounded theory*, lo cierto es que estas dos obras suponen un cierto alejamiento de los planteamientos de carácter inductivista del año 1967. Con frecuencia esta deriva pasa desapercibida, de modo que la *grounded theory* se identifica automáticamente con los planteamientos expuestos en los dos libros citados y Anselm Strauss es convertido en único heredero de las propuestas originales (véase Baszanger, 1992: 52-53).

Sin embargo, este alejamiento de las posiciones iniciales no ha pasado desapercibido para Barney Glaser, que en *Emergence vs. Forcing* (1992) critica duramente buena parte de los principios y planteamientos últimamente defendidos por

Strauss, abogando por una posición mucho más inductiva. Para Glaser el producto de la *grounded theory* debería ser la formulación e integración de hipótesis de carácter conceptual sobre el área que se está estudiando (1992: 16), que posteriormente serían comprobadas por estudios de verificación. Por su parte, Strauss y Corbin, aunque dentro de una postura mucho más ambigua, muestran su preferencia por una verificación *dentro* del mismo proceso de la *grounded theory* (1990: 108-109 y 256-257).

Estas dos “versiones” actuales de la *grounded theory* han sido diferenciadas por Huber (1995) calificando a la defendida por Strauss como orientada a la *reconstrucción* y a la defendida por Glaser como orientada a la *agrupación (assembly)*. La primera operaría a partir de un reducido número de principios generales que serían utilizados para identificar regularidades en el área de estudio y a partir de ellas establecer “unidades de cimentación” (*building blocks*) de la teoría que se intenta construir; mientras que la segunda buscaría propiedades específicas de los casos estudiados hasta establecer un conjunto de características comunes o diferenciadoras que llevarían así mismo al establecimiento de “unidades de cimentación” útiles para la construcción de la teoría (1995: 136-137).

Las diferencias en los procedimientos “técnicos” entre una y otra orientación no son especialmente importantes. Tanto en un caso como en otro se distingue entre los *códigos sustantivos* -que representan las características halladas en los datos- y los *códigos teóricos* -modelos conceptuales que surgen de la relación y comparación de los códigos sustantivos. Así mismo ambos parten de una primera etapa de *codificación abierta*, en que los enunciados se clasifican en categorías provisionales que pueden ser tanto constructos teóricos como términos *en vivo* (conceptos tal como han sido formulados por las personas objeto de investigación) (Glaser, 1992: 45; Strauss, 1987: 33-34).

Sí son importantes, sin embargo, las diferencias en el papel otorgado tanto al conocimiento de carácter teórico como al de carácter contextual. El modelo de *reconstrucción* establece un tipo de codificación -como etapa simultánea o posterior a la codificación abierta- que no es contemplada por Glaser, se trata de la *codificación axial* (Strauss, 1987: 64-68; Strauss y Corbin, 1990: 96-111). Con este tipo de codificación se

trata de especificar y refinar las relaciones entre las diferentes categorías, así como introducir el conocimiento contextual en estas relaciones. Ello se hace mediante un *paradigma de codificación* (Strauss, 1987: 27-28; Strauss y Corbin, 1990: 99-111), especie de plantilla que a modo de recordatorio que intenta detallar las condiciones, estrategias y contextos que rodean los hechos que se están codificando. Pero más importante aún son las divergencias<sup>29</sup> en cuanto al uso de la teoría. Strauss considera que el conocimiento teórico previo facilita en gran medida la *sensibilidad teórica* (capacidad de teorización a partir de los datos):

“Para la sensibilidad teórica, una abundante lectura de la literatura en torno a la propia materia y a otras disciplinas relacionadas es muy útil, y probablemente un requisito: no por sus ideas específicas o para un conocimiento científico [*scholarly knowledge*], sino para conocer las perspectivas de sus autores y las formas de observar los fenómenos sociales, las cuales pueden ayudar a uno a ser sensible en las cuestiones teóricas” (1987: 300).

Este nuevo cometido dado por Strauss al conocimiento teórico -o a la “mirada teórica”- se enmarca en un interesante proceso de interacción entre conocimiento empírico y conocimiento abstracto (teórico) que remite directamente al modelo de *abducción* de Peirce. Como el propio Strauss reconoce en diferentes ocasiones (1987: 6, 12, 110), el modelo de trabajo científico propuesto por el pragmatismo americano (especialmente Peirce y Dewey) se encuentra en el trasfondo de su manera de entender la *grounded theory*. Dos elementos cruciales son tomados<sup>30</sup> del modelo de abducción: a) mediante el razonamiento abductivo se produce conocimiento nuevo a partir de la observación, y b) este razonamiento incluye siempre la comparación con el conocimiento ya existente.

---

<sup>29</sup> Estas divergencias obedecen principalmente a los diferentes propósitos que tienen uno y otro autor. En este sentido las diferencias se acentúan a medida que las operaciones “técnicas” se acercan a la construcción de la teoría. Para Glaser, la última etapa de la codificación (que denomina *selectiva*) tiene como objetivo delimitar aquellas variables que se relacionan de forma suficientemente significativa como para ser utilizadas en una teoría parsimoniosa. Para Strauss en esta última etapa (que también denomina *selectiva*) deben especificarse y *validarse* las relaciones entre categorías.

<sup>30</sup> La siguiente afirmación, perteneciente a Dewey, parecería pensada para el tipo de *grounded theory* que defiende Strauss: “Algunos hechos observados apuntan hacia una idea, que se presenta como una posible solución. Esta idea sugiere más observaciones. Algunos de los hechos recientemente observados se ligan con los que lo fueron antes y son de tal condición, que eliminan otras cosas observadas en razón a la función de prueba. El nuevo orden de hechos sugiere una idea modificada (o hipótesis) que da origen a nuevas observaciones cuyo resultado determina otra vez un nuevo orden de hechos, y así sucesivamente hasta que el orden existente resulte unificado y completo” (citado por Pérez de Tudela, 1988: 194-195).

¡El círculo acaba cerrándose! El modelo de la abducción no sólo es válido como forma de interpretación teórica y contextualización de los datos de carácter discursivo, sino también como forma de realizar una sociología interpretativa y reflexiva. De hecho Strauss piensa en la *grounded theory* como un método que realiza simultáneamente ambas tareas:

“En función de los objetivos del investigador, las conclusiones finales obtenidas a lo largo de la investigación pueden variar según su nivel de abstracción. En su nivel más bajo pueden ser “descriptivas”, y en su nivel más alto el investigador puede aspirar a una teoría con el máximo de generalidad. Pero esa misma descripción puede ser de “bajo nivel”-quizás reproduciendo únicamente las propias palabras de los informantes o transcribiendo sus acciones- o puede ser enunciada a un nivel mucho más complejo, sistemático e interpretativo. Si se utiliza la teoría social, puede ser formulada más o menos sistemáticamente y con diferentes niveles de abstracción. Además, la teoría a cualquier nivel puede ser más o menos amplia; y puede vincularse con otras teorías que están más o menos desarrolladas” (1987: 4).

¿Puede afirmarse pues, finalmente, que el método que voy a seguir coincide en los planteamientos básicos con los de la *grounded theory* de “mirada teórica” (à la Strauss)? También en mi caso las operaciones de contextualización, diálogo con el objeto e interpretación teórica (en la codificación) se realizan simultáneamente en la fase de tratamiento de los datos, aunque yo separo algo más claramente esta fase (el momento técnico) del dibujo de las conclusiones (el momento teórico). Por otro lado, como ya he señalado, mi objetivo final principal no es el de producir teoría enraizada...

Pero la principal diferencia que separa el planteamiento de Strauss del que yo voy a seguir es la forma en que se produce la interacción entre la teoría y los datos (el doble juego de inducción y deducción). En la *grounded theory* de “mirada teórica”, la teoría ejerce únicamente ese papel, el de enriquecer la sensibilidad de la mirada del/de la sociólogo/a cuando interpreta los datos. En mi caso la teoría juega un papel algo más destacado, es una parte importante del *marco de análisis* o *marco de codificación* de las entrevistas.



Este *marco de codificación* (tratado con mayor profundidad en el epígrafe a continuación) puede entenderse como el esquema inicial de lectura de los datos, el cual proviene de las cuestiones teóricas de partida y de las preguntas planteadas en la investigación.<sup>31</sup> De todos modos, su desarrollo tiene un carácter iterativo, puesto que va enriqueciéndose con las categorías originadas en el discurso de los actores objeto de estudio. Este proceso de enriquecimiento es más evidente con el uso de códigos que son en la práctica jerarquías de categorías o conceptos:

“[L]a construcción de un marco de codificación de carácter jerárquico implica el uso de categorías impregnadas [*embedded*] tanto de la trama [*framework*] teórica como de los datos empíricos. Los marcos de codificación son un grado intermedio en la mediación entre los marcos de significado del actor social y los del científico social” (Araujo, 1995: 96)

### **2.3. Conclusión. Abducción, retroducción y marcos de análisis**

En los epígrafes 2.1 y 2.2 he tratado de mostrar en qué medida los planteamientos epistemológicos y metodológicos del presente trabajo tienen coincidencias y se inspiran en/con los de la *grounded theory*, especialmente en su versión más teóricamente orientada.

Como se ha comprobado, el tipo de razonamiento abductivo no sólo permite realizar un análisis de carácter comprensivo, sino que permite también un continuo movimiento del/de la analista entre los datos, los contextos en los cuales éstos se han generado y el conocimiento de carácter teórico. Como ha señalado Scheff (1990: 195), este tipo de razonamiento<sup>32</sup> supone un trabajo a la vez de generalista y de especialista, en un continuo movimiento entre la teoría y los datos, y lo micro y lo macro.

---

<sup>31</sup> Este es otro punto en que la *grounded theory* de “mirada teórica” ha evolucionado desde sus planteamientos originales. En *Basics of Qualitative Research* se aboga claramente por la necesidad de plantear una pregunta de investigación concreta, aunque debe permitir la suficiente “flexibilidad y libertad para explorar el fenómeno en profundidad” (1990: 37).

<sup>32</sup> Sorprende que este autor, interesado especialmente por el trabajo de construcción teórica, no vincule *abducción* y *grounded theory*, cuando este último método toma también la abducción como esqueleto central del trabajo de teorización.

*Retroducción* es otro nombre con el que es calificado este tipo de análisis, quizás para remarcar su situación a medio camino entre la inducción y la deducción. Hanson, filósofo de la ciencia que utiliza este término, señala que su acento se centra especialmente en los aspectos conceptuales de la resolución de problemas, de modo que el dato que supone una anomalía es tomado como “la ocasión sorprendente que anima a nuevas investigaciones” (1977/1971: 53). Ragin, que también prefiere este término, considera que, de hecho, la investigación de carácter sociológico es siempre retroductiva, puesto que toda investigación parte de algunas ideas iniciales a la par que puede ser utilizada de algún modo para “hacer avanzar la teoría” (1994: 47).

Finalmente, también Alonso (1998: 217) cita la abducción como elemento fundamental de la *lógica transductiva* (Ibáñez, 1979; 1985), que es el modo de razonamiento que considera que debe aplicarse en el análisis sociológico del discurso. Esta lógica debe permitir descomponer el texto en menores unidades de significado para posteriormente otorgarle un nuevo sentido mediante un proceso de modulación y reconstrucción .

Pero más allá de lo extendidas que estén las adhesiones a la abducción (o retroducción), lo que debe destacarse es el papel que juega el conocimiento teórico en este tipo de razonamiento. Los autores que defienden un modelo de investigación de este tipo están de acuerdo en que es imprescindible un *marco de análisis* previo. No se trata de un modelo teórico acabado, sino de ideas guía que permitan abordar la realidad con el espíritu abierto a las anomalías que pueda presentar la confrontación de esas ideas con los datos.

Este *marco de análisis* toma diferentes sentidos según el autor de que se trate. Puede ser simplemente un “marco general que oriente la mirada sociológica” tal como lo entienden Demazière y Dubar (1997) o Strauss y Corbin (1990) o puede tratarse de un “esquema teórico del fenómeno que se va a estudiar”, tal como lo define Ragin (1994: 58). Mi postura se va a situar a medio camino. Tomando el término de Layder,<sup>33</sup> voy a

---

<sup>33</sup> Layder no cita en ningún caso el procedimiento de la abducción, la utilización de los *background concepts* la enmarca en su deseo de formular una estrategia de investigación que permita a la vez el trabajo de teorización y la vinculación entre los problemas más sustantivos del trabajo de campo y las cuestiones teóricas más generales (1993: 129-150).

considerar que este marco de análisis está constituido por un conjunto de *conceptos de fondo* o *de base* (*background concepts*) que ayudan al desarrollo de las ideas teóricas y a organizar los datos, pero que pueden ir desapareciendo progresivamente a medida que el tratamiento de los datos produzca nuevos conceptos que puedan ser más relevantes o útiles. Estos *conceptos de base* serán, precisamente, el punto de partida para la codificación.

Ahora puede entenderse mejor, seguramente, porque equiparaba, al final del epígrafe 2.2, *marco de análisis* a *marco de codificación* de las entrevistas. En mi planteamiento, el conocimiento teórico funciona principalmente como guía para la codificación, una guía que se hace explícita mediante las jerarquías de conceptos utilizadas -desarrolladas y modificadas progresivamente- durante el proceso de codificación. Éste es un procedimiento recursivo: de la confrontación entre datos y teoría surge una reflexión/reformulación en torno a las categorías utilizadas, que seguidamente vuelven a confrontarse con los datos. Cuando apuntaba que cada enunciado, mediante su codificación, se relaciona con las categorías del marco teórico, debe entenderse que es una relación que en realidad acaba modificándolas, las categorías (provenientes de los *conceptos de base* o posteriormente adoptadas) toman todo su significado por la vinculación final en forma de jerarquía con los términos utilizados por el/la entrevistado/a.

La codificación y formalización mediante jerarquías de conceptos no sólo ayuda a mostrar las objetivaciones y categorizaciones que realiza el sujeto, sino que también manifiesta -“escenifica”, en su sentido positivo- el diálogo que se establece con él. Es por ello que es de gran importancia realizar una codificación de todos y cada uno de los enunciados del texto analizado. Aunque éste es un tema más profundamente tratado en el capítulo VII, señalar simplemente que el tipo de codificación, si realmente quiere mantenerse una actitud abierta a las informaciones que facilita el/la entrevistado/a, deberá ser de carácter *genérico*, sin ningún tipo de selección previa de las unidades de registro.

Por último, señalar que el tipo de razonamiento abductivo contribuye a reducir la separación que en multitud de ocasiones se observa entre teoría y método. Ciertos autores (Layder, 1993; Scheff, 1990) tienden a identificar el nivel macrosociológico con

el nivel teórico, de modo que consideran casi automática la integración de teoría y método cuando utilizan unos procedimientos que permiten la vinculación micro-macro. Aunque se puede admitir que buena parte de las teorías se formulan en términos macro y utilizando conceptos de carácter muy general, una verdadera integración de teoría y método se produce cuando es la propia teoría la que, mediante el método, es puesta a trabajar en la construcción y tratamiento de los datos -lo cual debe suponer también que la recogida de datos y la teoría se orienten hacia los mismos niveles de realidad social.<sup>34</sup> Se trata finalmente de poner tanto método como teoría al servicio de la comprensión de los hechos analizados, o si se quiere, en términos más trascendentes, al servicio de un conocimiento que permita “tomar la realidad como problema y someterla a la reflexión para volver a la práctica con una acción capaz de modificarla” (Alonso, 1998: 225).

---

<sup>34</sup> En este caso, a la información de carácter microsociológico que manejo deberían corresponder conceptos teóricos situados a ese mismo nivel.