

III. BASES TEÓRICAS PARA EL ANÁLISIS. EL MARCO DE CODIFICACIÓN

A continuación abordo el tratamiento de aquellos conceptos teóricos que van a constituir mi marco de codificación. Tanto por el nivel al que se realiza el análisis como por el tipo de razonamiento abductivo que aplico, es difícil entender los epígrafes que siguen como la descripción de un “modelo” teórico, en el sentido de los que existen a nivel macro. El marco de codificación que presento no es un todo integrado de diferentes proposiciones teóricas coherentes entre sí -útiles para plantear hipótesis que deben ser contrastadas con los datos. Más bien se trata del esquema teórico inicial con el que se han “leído” las entrevistas, y que ha servido para hacer explícita esa lectura mediante la codificación. El hecho que el marco de análisis haya sido elaborado después de una primera lectura de las entrevistas (véase el epígrafe 2.3 del capítulo VII), ha permitido precisar mejor el sentido que van a tener algunos de los conceptos, así como incorporar las informaciones provenientes de los textos en las explicaciones de alguno de ellos.

1. El análisis de las prácticas y los conceptos de itinerario y estrategia

1.1. Itinerario y trayectoria como conceptos de partida

Como he indicado en diversos momentos, la aproximación que pretendo realizar a las cuestiones teóricas planteadas toma la perspectiva del sujeto y de sus prácticas. Ello supone, como también se ha señalado, prestar especial importancia al *itinerario* de las personas en que se va a centrar el análisis. Este concepto permite destacar el carácter

biográfico del acceso, mantenimiento y promoción en el empleo, así como subrayar que se trata de *procesos* estructurados socialmente y dotados de un carácter dinámico.

El concepto de *itinerario* ha sido habitualmente tratado en la investigaciones como un sinónimo del de *trayectoria*, y este último (o los dos) asociado(s) a los de *inserción* y *transición* en/al mercado de trabajo. El sentido que aquí pretendo dar a los dos primeros conceptos se aleja de dicha asociación, por lo que es conveniente antes de continuar adelante, un pequeño alto para una discusión terminológica.

En primer lugar debe señalarse que el término *transición* ya resulta de por sí problemático. Roquero lo distingue del concepto de *inserción* del siguiente modo: “la *inserción* a la vida activa es el estado de incorporación inicial, previo a los posibles recorridos por la actividad, una vez cumplidos los 16 años, y en general cuando se accede al primer empleo, y la etapa de *transición* laboral comprende la totalidad de los recorridos por la actividad que pueden presentarse una vez producida la entrada en la vida laboral” (1995: 19, cursivas añadidas).¹ En la práctica esta distinción es escasamente seguida, entendiéndose *inserción* y *transición* como términos equivalentes y utilizándose indistintamente (por ejemplo en Casal, Masjuan y Planas, 1991; García Espejo, 1998; Planas *et al.*, 1995).

Otro problema añadido es el uso restringido que se ha dado al término *transición*, entendiéndose a menudo, como señala Casal (1996: 298), como el “tiempo de espera” entre el fin de los estudios y el acceso a un puesto de trabajo. Mucho más correcto sería entenderlo como “un proceso que incluye la formación escolar y sus trayectorias dentro de la ‘escuela de masas’, la formación en contextos no formales e informales, las experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar” (Casal, 1996: 298).

Dentro de este sentido más extenso el concepto de *itinerario* es adoptado para describir diferentes componentes o subprocesos en que puede dividirse esa transición, como el *itinerario formativo* o el *itinerario laboral* (Planas *et al.*, 1995). Otra vez nos encontramos en la práctica con una cierta indefinición terminológica, puesto que la

¹ Para Roquero el concepto que englobaría ambos procesos sería el de *integración* a la vida activa. Siguiendo estrictamente la definición dada, algunos/as trabajadores/as continúan “integrándose” en el mercado de trabajo a los 40 años, puesto que a esa edad sus “recorridos” por él no han terminado.

utilización de la expresión *itinerario* se hace simultáneamente y como sinónimo de la de *trayectoria* (García Blanco y Gutiérrez, 1996; Masjuan et al., 1996).

Resumiendo, puede decirse que existe una utilización generalizada según la cual *inserción = transición e itinerario = trayectoria*, en que la segunda pareja de conceptos es entendida como la secuencia de pasos, posiciones o situaciones en un determinado ámbito institucional en que se puede descomponer la transición (al mercado de trabajo) de las personas.

La utilización que yo realizaré de las expresiones *itinerario* y *trayectoria* se aleja hasta cierto punto de las señaladas. En mi caso, su uso se fundamenta en la expresión *trayectoria biográfica*, término utilizado en los análisis biográficos y que puede entenderse como la sucesión de hechos y situaciones que se suceden en la vida de una persona. No tiene porque tratarse, como ha señalado Bertaux (1997: 33-34), de hechos que constituyan una dirección perceptible; el término quiere connotar el sentido de movimiento y sucesión de experiencias, sin que necesariamente se conozca o se sea consciente del rumbo que se está siguiendo.

Sí es importante señalar que el vínculo entre unas situaciones y otras está constituido principalmente² por las acciones del sujeto. Leclerc-Olive ha definido la *acción* como una de las formas típicas de *acontecimiento* (1997: 59), en mi caso el concepto tiene un estatus menos elevado, entendiendo *acción* como la intervención (intencional o no) realizada por el sujeto sobre un *estado de las cosas* determinado.

Por otro lado, también por mi parte *itinerario* y *trayectoria* serán tratados como sinónimos, aunque en la codificación he preferido utilizar exclusivamente el segundo término como categoría que recoge la sucesión de vivencias o posiciones experimentadas en un determinado ámbito de la trayectoria biográfica. Así, en la medida en que dentro de esta trayectoria biográfica es posible distinguir diferentes campos o ámbitos, podrá hablarse de trayectoria social, trayectoria formativa o trayectoria laboral. Concretamente estos dos últimos conceptos serán claves en el

² Afirmando “principalmente” porque es posible concebir situaciones o experiencias en que el papel del sujeto sea absolutamente pasivo (“paciente”). No deben confundirse estas situaciones con aquellas provocadas por el comportamiento de actores que no son el sujeto, pero en las cuales éste ha ejercido una acción reactiva.

análisis de las entrevistas, puesto que constituyen el núcleo en torno al cual giran las narraciones. De este modo he entendido por *trayectoria laboral* la acumulación de situaciones y posiciones ocupadas a lo largo de la vida en el mercado de trabajo y por *trayectoria formativa* la acumulación o suma de situaciones y posiciones ocupadas a lo largo de la vida en el seno de las instituciones de formación.³

¿Dónde queda el concepto de *transición* o *inserción* profesional en este esquema? Lo entiendo como una parte de la *trayectoria biográfica*, que, tal y como se apuntaba en la definición de Casal ofrecida, combina elementos de diferentes trayectorias y ámbitos vitales. Como modo de identificar unos determinados actores y su relación con unas expectativas de posicionamiento social y el tiempo necesario para satisfacerlas (Casal, 1996 y 1999) este concepto lo he utilizado también en el epígrafe 3 del capítulo VIII.

1.2. El concepto de estrategia

Una buena parte de las investigaciones que se han interesado por el acceso al empleo o por la movilidad laboral otorgan un papel importante a la *estrategia* utilizada por los actores. En la mayoría de los casos, sin embargo, el concepto no es operativizado, no se investiga ni se identifica empíricamente, y se supone más bien su existencia como modo de explicar las acciones observadas. En la medida en que se concibe a los sujetos con unos objetivos que cumplir y con unos recursos que pueden utilizar, la estrategia “se les supone”. Se conjetura que los datos observados son el resultado de dichas estrategias.

Esta orientación puede explicarse en buena medida por el enfoque cuantitativo y el nivel agregado a que se realizan dichas investigaciones.⁴ El sentido de articulación de prácticas y resultados que tiene el concepto de estrategia es difícil de recoger mediante técnicas cuantitativas.

³ La “longitud” de estas trayectorias (especialmente de la laboral) va a depender, evidentemente, de la edad de cada entrevistado/a, pero también del contexto social e histórico en el que se ha desarrollado la trayectoria biográfica.

⁴ Algunos ejemplos pueden encontrarse entre las investigaciones que hasta el momento he citado en este capítulo.

Los trabajos de orientación cualitativa de Reyneri (1990)⁵ y Benoit-Guilbot (1990), dotan de mayor contenido al concepto de estrategia. En ellos se toma una perspectiva centrada en la acción de las personas, en que la estrategia se entiende que expresa la relación que el actor establece con los medios de que dispone para conseguir un objetivo. Uno y otra, analizan las acciones llevadas a cabo para conseguir un empleo, estableciendo tipologías de desocupados/as en función de las actuaciones y los recursos movilizados en su búsqueda.

Reyneri establece su tipología (1990: 547) utilizando dos dimensiones: a) el tiempo que transcurre entre el momento de quedarse en paro y el momento de empezar a buscar trabajo,⁶ y b) el resultado del proceso de búsqueda. El autor llega a la conclusión de que los factores que explican la clasificación de las personas respecto a los ejes van más allá de las variables como el sexo, la edad, el nivel de instrucción o el tipo de cualificación; resultando más importantes elementos como la socialización, la autoimagen, la carga familiar o las redes familiares y sociales de los/as desempleados/as.

Por su parte, Benoit-Guilbot, construye una tipología en función de la estrategia de búsqueda de empleo. Establece (1990: 494-499) tres grupos principales: a) el compuesto por personas con estrategias autónomas y/o movilizadas; b) el compuesto por personas con estrategias desmovilizadas y dependientes; y c) el compuesto por dos tipos de estrategias caracterizadas por una movilización intermedia. Nuevamente, los factores explicativos dependen en gran medida de aspectos como la socialización en el consumo, la capacidad de comunicación con las redes sociales que se disponen o una cierta ética del trabajo.

En la línea de estos trabajos, voy a entender *estrategia* como el enlace o compenetración (consciente o inconsciente⁷) de unas representaciones,⁸ unos recursos y unos objetivos que da lugar a una acción o conjunto de acciones, se trata de la articulación previa a la acción que se da en la mente de los actores y que define unas determinadas vías de actuación. Como señala Benoit-Guilbot (1990: 494), el concepto

⁵ En este caso se trata de una revisión de diferentes investigaciones.

⁶ Las personas analizadas son beneficiarias de la *Casa Integrazione Guadagni*, que mantiene el salario durante un periodo determinado de tiempo a aquellos que han perdido el empleo.

⁷ Como consciente aquí entiendo “verbalizable” por parte del sujeto.

de estrategia definido de este modo no tiene porqué implicar la idea de voluntarismo por parte de los actores. Tampoco debe entenderse estrategia como algo que “siempre” existe; en la medida en que no exista articulación o relación alguna entre los elementos indicados podrá hablarse de ausencia de estrategia.

Otro elemento a considerar es que las prácticas de las personas no transcurren en un contexto vacío de conflictos y constricciones. Por ello la estrategia de los sujetos debe contemplarse siempre en interacción con otras personas y con un entorno que es entendido a diferentes niveles: desde la cultura de clase (social) a la nota de entrada a una determinada titulación. Como señala Bourdieu:

“Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos (mediante, por ejemplo, los mecanismos objetivos de eliminación y de orientación), y por otra parte porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir tanto en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc.” (1988/1979: 108).

Debo señalar, finalmente, que a pesar de que algunas veces el concepto de estrategia tiene connotaciones de ese tipo, tal como lo concibo no tiene nada que ver con los enfoques individualistas basados en el modelo utilitarista o de elección racional. La crítica a los planteamientos de la *elección racional* se aleja de los objetivos de este capítulo; voces más autorizadas (por ejemplo, Bourdieu, 2000) han dedicado abundantes páginas a hacerlo. Apuntar, con todo, que *a priori* no concibo las prácticas de los sujetos como fruto de elecciones o decisiones “racionales”, a pesar del peso que tiene dicha orientación en la concepción del comportamiento en numerosos estudios sociológicos que abordan cuestiones relacionadas con las que aquí se tratan.⁹

⁸ En ocasiones el término *estrategia* designa únicamente a unos determinados modos de usar unos recursos para obtener unos objetivos. En el epígrafe 2.3 de este capítulo justifico el motivo por el cual también deberían considerarse las representaciones.

⁹ Un buen ejemplo es el estudio de Margarita Latiesa *Demanda de educación superior: evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de carrera* (1989), en que los supuestos básicos de elección de carrera se basan en una versión modificada del modelo de *demanda de educación* adoptado por las teorías del *capital humano*.

De los elementos que consideraré en el análisis trato a continuación los elementos que pueden considerarse como “propiedades” de los sujetos, mientras que en el epígrafe 3 abordaré aquellos que tienen un carácter más externo o estructural.

2. Representaciones, objetivos y recursos para el empleo. Los elementos de carácter atributivo que permiten entender las acciones

2.1 Recursos formativos

El concepto de estrategia comporta en todos/as los/as autores/as que lo utilizan -también en mi caso- un sentido de utilización de recursos. Estos recursos pueden concebirse de múltiples maneras, aunque una de las más corrientes se puede ejemplificar con los términos utilizados por García Blanco, que considera que los *recursos personales* están compuestos por “educación, experiencia laboral y capital relacional” (1998: 172). Sin entrar en este momento en la discusión de los términos que utiliza la autora, lo que es interesante destacar es que los elementos citados pueden resumirse en dos: “formación” y “capital relacional” (o “capital social”). La importancia otorgada a estos dos elementos en la mayoría de investigaciones es desigual, siendo mucho más importante el peso dado al primero de ellos. El éxito de la formación como variable explicativa en los estudios sobre el mercado de trabajo obedece sin duda al dominio ideológico de la teoría del capital humano, ya reseñado en el capítulo I; pero posiblemente una parte de ese éxito se deba también a su carácter polisémico, puede ser utilizado en múltiples contextos y con múltiples sentidos.

A la discusión del concepto de formación y sus sentidos dedico el siguiente epígrafe, dejando para algo más adelante el concepto de capital relacional.

El concepto de formación

En el capítulo I ha sido ya destacada la importancia que, desde diferentes perspectivas, se otorga a la formación en relación al acceso y permanencia en el empleo. Como ya he indicado, en mi opinión ninguna de ellas es satisfactoria, especialmente cuando se desea

tomar una perspectiva que tenga en cuenta la interacción e imbricación de elementos que se salen de los habitualmente considerados “centrales”.

Sin definir *a priori*, qué papel posible puede tener la formación en las trayectorias biográficas que se van a analizar, sí es importante especificar qué se va entender como tal en la investigación.

El uso más extendido del concepto de formación es relativamente restringido. Corresponde al expresado por Roquero del siguiente modo: “Por formación se entiende tanto la formación general que se ubica a través del sistema educativo reglado, como la formación específica profesional que se plasma a través de la formación profesional ocupacional” (1995: 27).¹⁰ Esta concepción es también la que se mantiene en general en la sociedad, reflejada por el uso que suelen hacer del concepto los agentes sociales (Llorens, Martí y Verd, 1996).

Otros autores tienen una idea algo más amplia del significado de formación, así García Espejo (1998) o García Espejo *et al.* (1999) incluyen en el concepto tanto la formación realizada de forma institucionalizada, como la formación en el trabajo, denominando a la primera *formación formal* y a la segunda *formación informal*. Esta concepción es también la que se sostiene desde la teoría del *capital humano* (Becker, 1983/1975).

Como se comprueba el concepto de formación se vincula sobre todo al *ámbito* de adquisición, se entiende principalmente como proceso de adquisición de capacitación, proceso que puede incluir también la adquisición de “actitudes, motivaciones, categorías de percepción, pautas de comportamiento...” (Martín Criado, 1999: 39). ¡Pero con la inclusión de estos nuevos elementos se entra en una dimensión diferente!, la del *contenido* de la formación.

La dimensión de contenido es, de hecho, la que prima tanto en Lope y Martín (1995) como en la propia investigación a la que está vinculada este trabajo de tesis (QUIT, 2000). Tradicionalmente en dicha dimensión se han considerado únicamente los conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño de una determinada

¹⁰ Blaug tiene una concepción aún más restringida, puesto que entiende por formación los elementos aprendidos de forma deliberada fuera de las escuelas, oponiéndolos a la educación, que tiene lugar en las escuelas (1981: 61).

actividad laboral, pero en los trabajos citados se incluye también un eje diferente que hace referencia a los procesos de socialización y de configuración de actitudes y pautas de comportamiento.

Aún podría añadirse una tercera dimensión, la de la *certificación*, que es la que incorpora Espinasse (1996) cuando distingue entre *formación explícita* (la reconocida mediante una credencial) y *formación implícita* (la que la credencial no recoge).

Como se comprueba, la variedad de significados del término formación no es escasa. A ello aún puede añadirse el solapamiento que a menudo se da entre las acepciones de formación y cualificación. Rose incluye en la noción “extensa” de *cualificación* los aspectos vinculados a la “socialización de la mano de obra” (1987/1984: 219-220) y Martín Criado denomina *cualificación productiva* a los contenidos adquiridos de modo informal (1999: 39).

Este solapamiento entre los conceptos de formación y cualificación no debe sorprender, puesto que uno de los usos más corrientes de este segundo término, la denominada *cualificación del/de la trabajador/a*, hace referencia al “conjunto de conocimientos profesionales vinculados a su formación y a sus habilidades [*savoir-faire*]” (Courtois *et al.*, 1996: 171).¹¹ Es decir, hace referencia a la que he denominado dimensión de *contenido* de la formación. Por otro lado, Lope señala el uso del término cualificación también para referirse a la titulación obtenida en las instituciones educativas (1996: 49).

Ante tal avalancha de definiciones y acepciones un cierto desbroce conceptual se hace necesario, a riesgo de perderse en la maraña terminológica. Este desbroce lo haré a partir de la introducción de un nuevo concepto, el de *competencia*. Dicha incorporación no se hace para enturbiar más unas aguas suficientemente removidas, sino para utilizar una terminología de carácter más unívoco.

¹¹ Courtois *et al.* añaden que los otros dos usos más corrientes de *cualificación* hacen referencia a la *cualificación del empleo*, entendida como “conjunto de conocimientos y habilidades requeridas para el ejercicio de un empleo determinado” y a la cualificación salarial, que correspondería a la “posición del individuo dentro de una parrilla de clasificación” (1996: 171).

El concepto de competencia

Según explica Lichtenberger (1999: 94), ya en las reivindicaciones que los obreros de la metalurgia franceses hicieron a principios de los años setenta se pueden encontrar referencias al concepto de *competencia* tal como hoy en día se entiende. “El trabajo real no es sólo el trabajo prescrito” o “la competencia no es sólo la cualificación” eran algunas de las afirmaciones realizadas.¹² Estos inicios ya son un indicativo de que el concepto de competencia surge como modo de designar una realidad que anteriormente (y de forma incompleta) era designada con el término cualificación.

El término competencia aparece como modo de designar un conjunto de “saberes” que se habrían puesto de manifiesto con el paso de la organización taylorista-fordista del trabajo a una nueva forma de organización en que el trabajo en equipo, los aspectos relacionales y la capacidad de iniciativa serían fundamentales. Es muy discutible que tales características sean las dominantes en la organización del trabajo en las empresas francesas (donde surge el término), de igual modo (o más) que lo es si se piensa en el caso español. Sin embargo, la claridad semántica del concepto ha hecho que progresivamente haya sustituido o complementado al de cualificación.

Puede hablarse más de complemento que de sustitución en la medida en que el concepto de competencia destaca elementos como la personalidad o los aspectos relacionales (Dubar, 1996) u otros como la capacidad de comunicación o de toma de responsabilidad (Zarifian, 1997). Se trata de elementos no tradicionalmente considerados dentro del concepto cualificación; y por ello autores como Zarifian (1997) u Oiry e Iribarne (2001) abogan por una utilización complementaria a la de cualificación. Como ha señalado Lichtenberger, “al contrario que el término cualificación, la competencia designa sin ambigüedad una caracterización del asalariado y no del puesto de trabajo” (1999: 97). Este sentido individual permitiría, por ejemplo, hablar de las competencias (de la capacitación para realizar unas tareas concretas) de cualquier persona que realice un trabajo, sea remunerado o no.

Recapitulando, puede decirse que la utilización del término competencia resuelve los problemas que supone nombrar unas características que de otro modo

¹² Estas movilizaciones dieron lugar a la aparición de las clasificaciones profesionales *à critères classants* (Paradeise y Lichtenberger, 2001: 41), en que se define el nivel de cualificación en base a los criterios de autonomía, responsabilidad, tipo de actividad y conocimientos requeridos.

deberían ser designadas mediante un concepto “extenso” de formación en su dimensión de contenido o mediante un concepto “extenso” de cualificación en su acepción de cualificación del/de la trabajador/a.

Aunque no todo son ventajas. El carácter individual del concepto competencia ha servido para desarrollar en torno a él un discurso managerial de “gestión por las competencias” o “gestión de las competencias” que no es más que un modo de dar respetabilidad a lo igualmente conocido como gestión individualizada de la mano de obra. Dubar ha descrito perfectamente de qué se trata:

“La noción de competencia sirve, dentro de esta perspectiva [managerial], para designar el carácter fuertemente personalizado de los criterios de reconocimiento que deben permitir recompensar a cada uno según la intensidad de su compromiso individual y sus capacidades “cognitivas” para comprender, anticipar y resolver los problemas de su función, que son también los de su empresa” (1996: 189).

Este uso managerial del término ha sido también incorporado a la enseñanza profesional y técnica, afectando a los contenidos de la enseñanza, a su trasmisión y a su evaluación (Ropé y Tanguy, 2000). De todos modos, en algunas ocasiones parece tratarse más del discurso mimético del empresarial que en las últimas épocas se da desde la enseñanza profesional que en cambios de verdadero calado: “Para los formadores, ello [utilizar el término competencia] permite decir que los saberes que hacen referencia al comportamiento y a la capacidad de convivencia son incluidos en sus objetivos pedagógicos sin definir demasiado bien los medios para obtenerlos” (Charlon, 1996: 159).

Estos usos no quitan que, por otro lado, el reconocimiento de la existencia de las competencias por parte de las empresas sea visto como el camino hacia “una nueva forma de construcción social de las cualificaciones”, en que la capacidad de control de los/as trabajadores/as sobre sus tareas sea mayor, así como la solidaridad y comunicación entre ellos/as (Zarifian, 1997).

Competencia, cualificación, formación y credencial

A pesar de las diferentes intenciones con que se utiliza el término competencia, considero que su uso, aplicado a los análisis interesados por los itinerarios formativos y laborales de las personas, resulta provechoso como modo de evitar polisemias innecesarias. En mi caso utilizaré el término para describir el conjunto de aptitudes, características de la personalidad y conocimientos adquiridos que tienen una utilidad productiva en un determinado puesto de trabajo. ¿Cómo se definirán entonces los conceptos de cualificación y formación?

Entenderé por cualificación la que hace referencia al puesto de trabajo. Concretamente le daré el sentido de lo que Lope (1996) denomina *cualificación efectiva*, entendida como el conjunto de requerimientos impuestos por el proceso de trabajo y por las exigencias empresariales específicas. Esta cualificación no tiene porqué coincidir ni con las *competencias* (pueden aplicarse esfuerzos, conocimientos o actitudes más allá de lo que exigiría el correcto desempeño del proceso de trabajo) ni con el reconocimiento realizado en términos de clasificación profesional y/o salario.

Por otra parte, ello significa que aspectos que en otras ocasiones se califican como *cualificaciones tácitas* o *conocimiento tácito* (Finkel, 1994: 263), serán en mi caso incluidos dentro del concepto de *competencia*.

Respecto al concepto de *formación*, entenderé por tal el *proceso* de adquisición -o el acto de proporcionar, si se ve desde el lado del formador- de conocimientos, comportamientos y/o capacidades. En definitiva la formación es siempre una acción, un *aprendizaje* de elementos que pueden asimilarse o no definitivamente.

En relación con esta adquisición, una primera distinción útil es la que se aplica entre la *formación formal* -los elementos adquiridos de forma institucionalizada- y la llamada *formación informal* -elementos adquiridos de forma no institucionalizada. Dentro de la *formación formal* podemos distinguir entre la *formación reglada*, aquella organizada en torno a la Administración de Educación, y la *formación no reglada* (formación profesional ocupacional y formación continua), aquella organizada en torno a la Administración de Trabajo. Los elementos que componen la *formación informal* no están, ni de lejos, tan claros como para el caso de la formación formal. Esta formación

incluye todos los conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren en el puesto de trabajo de forma no institucionalizada, ya sea mediante el uso y adaptación a la tecnología, ya sea mediante la socialización y consulta a los/as compañeros/as o simplemente mediante el ejercicio continuado de unas determinadas tareas.

Esta definición de formación evita tener que entrar en la reformulación del concepto utilizado en la literatura especializada (incluyendo los “grandes modelos” revisados brevemente en el capítulo I), facilitando de este modo la comparación entre los resultados obtenidos del análisis y las relaciones pronosticadas desde las diferentes perspectivas.

La definición adoptada permite, además, concretar qué se va a entender por *requerimientos formativos de las empresas* (formación “para el empleo”). Aspecto éste que será tratado más adelante. Señalar aquí únicamente que en la medida en que dentro de esos requerimientos se incluyen competencias de carácter actitudinal, algunas de ellas transmitidas fuera de los ámbitos estrictamente educativos o laborales, se hace difícil hablar de “formación”. Como señalan Lope y Martín (1995: 261): “La formación no parece jugar aquí papel alguno. Se trata, por el contrario, de obtener actitudes y comportamientos concretos por parte de los trabajadores”.

Este aspecto se pone claramente de manifiesto cuando las empresas contratan a sus trabajadores/as confiando en que la socialización asociada al género o la edad genere unas determinadas “formas de actuar”. Así, ciertas empresas de servicios reclutan para las tareas de atención al cliente a jóvenes y/o mujeres como modo de obtener empatía, amabilidad y “alegría” en su trato con los clientes (Martín y Rebollo, 1997).

Otra precisión a señalar es que toda la formación produce competencias -en la medida en que se produzca la inculcación o desarrollo de capacidades, conocimientos o conductas- pero no todas las competencias provienen de la formación. Como ya se ha apuntado, algunas de las competencias “actitudinales” son difícilmente “formables” y provienen sobre todo de los procesos de socialización generales o de procesos de socialización diferenciada por razón de género, clase, etnia, etc. Estos procesos de

socialización podrían ser considerados como “formación cotidiana”,¹³ pero ante la paradoja que podría suponer considerar situaciones que generan una evidente desigualdad como “formación”¹⁴ he preferido utilizar el término más habitual de *socialización*.

Finalmente, ¿cómo se sitúa en relación a todo lo afirmado, el papel de la credencial o titulación? Entiendo como *credencial* la certificación otorgada como reconocimiento del paso por el proceso de formación. Por lo tanto puede afirmarse que la formación genera por un lado, competencias (que son de hecho, y parcialmente, la concreción en el puesto de trabajo de la formación) y por otro, credenciales.¹⁵

Estos “productos” de la formación están en la base de su polisemia. En muchas ocasiones cuando se hace referencia a la formación se está pensando realmente en uno de sus “productos” o en los dos a la vez. Ello, evidentemente, supondrá una complicación a la hora de realizar el análisis de las entrevistas. También este sentido más global y abarcante es el que se encierra bajo la expresión *recursos formativos*: tan pronto se entiende por ello una determinada credencial como unos determinados conocimientos o habilidades. Esta generalidad (útil cuando se intenta nombrar diferentes aspectos a la vez) convierte al término en poco adecuado para el esquema de codificación que pretendo utilizar, que trata precisamente de considerar y examinar por separado diferentes aspectos que en otras ocasiones se tratan conjuntamente.

¹³ Que en Llorens, Martí y Verd (1996: 54) definíamos como “experiencias significativas de las trayectorias sociales adquiridas en ámbitos no específicamente educativos ni laborales -pero evidentemente relacionados con ellos”.

¹⁴ Ello no significa que la *formación* (ahora con su sentido propio) no produzca desigualdades, como ha señalado Bourdieu (1977/1970; 1988/1979). Pero estas desigualdades tienen su origen, precisamente, en la diferente *socialización de clase* recibida por los individuos.

¹⁵ En España sólo existe la posibilidad de certificar la formación formal (reglada o no reglada). Aunque está contemplada por la ley la existencia de *certificados de profesionalidad* que podrían reconocer la formación informal (al estilo de los certificados de *reconnaissance des acquis professionnels* franceses), dicha posibilidad en la práctica es inexistente (debido a que la Administración no ha realizado el correspondiente desarrollo de la ley).

2.2. Recursos relacionales

Como ya se ha señalado anteriormente, junto con los provenientes de la formación, el otro gran recurso de que disponen las personas para obtener un empleo es su “capital relacional” o “redes sociales”.

Adaptando la definición de Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1994/1992:96) puede definirse el *capital social o relacional* como el conjunto de capitales y poderes a que tiene acceso un individuo por el hecho de poseer una red duradera de relaciones, de conocimientos y de reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados. Las diferentes redes sociales que le proporciona dichos recursos puede considerarse ellas mismas un recurso, y es en ese sentido que puede utilizarse el término *recursos relacionales*.

Las investigaciones llevadas a cabo por White (1990), Benoit-Guilbot (1990) o Laé (1992) sobre el funcionamiento de mercados de trabajo a un nivel microsociológico, relativizan en gran medida la importancia de las variables relacionadas con la formación, descubriéndose como importantes otros aspectos como la socialización, las alianzas verticales (que tienen como base el parentesco) y horizontales (que tienen como base la confianza) externas al mercado, o la disponibilidad de información.

Estas investigaciones abundan en la idea que ya en 1974 Granovetter recogió en su libro *Getting a Job* (1995/1974). Granovetter estudia cómo se transmite la información sobre la existencia de empleos a través de las redes sociales, llegando a la conclusión de que la información más valiosa llega a través de las *relaciones débiles*; esto es, vínculos que relacionan personas con ninguna otra amistad en común.

La tesis de la “fortaleza de las relaciones débiles” (Granovetter, 1973) ha sido posteriormente puesta en duda por algunos trabajos (por ejemplo, Reyneri, 1990: 548-554 o Valente, 1995: cap. 4), pero la idea de que las redes sociales tienen un importancia específica en el acceso al empleo se ha mantenido en buena parte de investigaciones.

El trabajo llevado a cabo por Requena (1991) en la ciudad de Málaga, investiga en exclusiva esta importancia. Las conclusiones a que llega el autor son que los

mecanismos de acceso al empleo basados en las relaciones personales “son uno de los métodos más eficaces a la hora de localizar e informar sobre una vacante en el mercado de trabajo” (1991: 186). Esta eficacia tendría su base en la reducción de “los costes de localización, movilización y acceso a un puesto en la estructura ocupacional” (1991: 107), especialmente importantes en periodos de crisis económica.

Requena distingue entre *método de búsqueda* y *método de consecución* o acceso al empleo, poniendo de manifiesto que aunque el método de búsqueda más importante es el uso de instituciones oficiales, entre los segundos dominan los canales informales.¹⁶ Esta distinción es de enorme importancia si se desea evaluar el peso real de las redes sociales como recurso, por ello la he considerado en el análisis. Pero un mayor refinamiento de las categorías permitiría obtener resultados aún más determinados. En esta línea voy a distinguir entre información, contacto y colocación en las empresas como aspectos diferenciados del acceso al empleo.

Otra diferencia a considerar es la que existe entre familia y red de relaciones. Estrictamente, todas las acciones de los sujetos podrían contemplarse como insertadas en redes de distinto tipo. Esta es la propuesta de Granovetter (1992/1985; 1992/1988), cuando apunta como fundamental la necesidad de analizar cualquier tipo de acción económica (o parcialmente económica) como *inscrustada* en el interior de redes sociales. Para este autor, la propia interacción social genera como subproducto un conocimiento mutuo entre actores que influye en su comportamiento.

El problema de esta visión es que el concepto de red social substituye parcialmente al de contexto social (entendido como conjunto de condiciones en las que se realiza la acción). Algo parecido sucede cuando en lugar de hablar de familia se habla de red familiar. Afirmar que los recursos aportados por la familia (en realidad, pertenecientes a la familia) se obtienen a través de las relaciones (la red familiar) del individuo es ampliar sin ninguna utilidad el sentido que se otorga habitualmente al término *red familiar* o *de parentesco*. En mi opinión cuando se consideran las redes de parentesco debe cambiarse el núcleo al que se establecen las relaciones y elevarlo al nivel de toda la familia: lo que deben analizarse son las relaciones existentes entre familias. De este modo, la red de parentesco puede considerarse una parte de los

“recursos relacionales” del sujeto en la medida que su núcleo familiar forma parte de dicha red. Mi posición va a ser, por lo tanto, la de no considerar parte de la red familiar a los miembros del propio núcleo familiar. En el entorno familiar nuclear los recursos son “propiedad” de todos sus miembros, recursos que a través de redes de parentesco pueden compartirse con otros miembros de la familia extensa.

Por último, tiene una importancia notable sobre la efectividad de las relaciones como mecanismo de acceso al empleo la propia estrategia de contratación llevado a cabo por las empresas (Morris, 1984; QUIT, 2000: 18-19 y 209-210; Rose, 1987/1984: 83-85). Como señala Rose, “la utilización de las relaciones personales expresa a la vez una determinada estrategia individual de búsqueda de empleo -cuanto más activa sea la búsqueda, más serán utilizados otros procedimientos- y una política de contratación de las empresas -cuanto más integrativa es la política de personal, más interesante resulta la utilización de las relaciones” (1987/1984: 84).

Estas últimas cuestiones planteadas ponen de manifiesto la fuerte interacción existente entre red social y posición y contexto social. Las redes no pueden considerarse sin tener en cuenta el entorno económico y social que rodea a los individuos. En relación a ello, los aspectos referidos al contexto social que considero pertinentes para el análisis serán tratados en el epígrafe 3.2 y los relacionados con la demanda de las empresas en el 3.1.

2.3 Objetivos y representaciones

La consideración de los recursos de que dispone una persona no es suficiente para dar cuenta cabalmente de las acciones que realiza y de las estrategias que concibe. En el grado en que una parte de las acciones obedecen a decisiones tomadas por los individuos, es necesario plantearse cuáles son los orígenes de dichas decisiones. Estos “orígenes” pueden condensarse en dos: *objetivos* y *representaciones*. En la medida en que pueda relacionarse el uso (no necesariamente consciente) de los recursos de que

¹⁶ Los datos que García Montalvo y Peiró (1999: 205-207) muestran sobre la Comunidad Valenciana corroboran las conclusiones de Requena.

dispone un actor con estos elementos será posible hablar de la existencia o no de estrategia.

Debe señalarse que todo el conjunto de la narración podría considerarse en sí misma, una forma de representación, puesto que construye un marco de interpretación en que el narrador se inscribe a sí mismo.¹⁷ Pero no es ésta la dirección en la que voy a utilizar el concepto. En mi caso considero como *representaciones en la narración* a aquellas referencias que establecen un marco de sentido para las acciones del sujeto; es decir concepciones, creencias, expectativas, que dotan de un determinado significado tanto a las acciones propias como a las de los otros, como también a los *estados de las cosas* que rodean al actor. Como ha señalado Jodelet, las representaciones “nos guían en el modo de definir y nombrar el conjunto de los diferentes aspectos de nuestra realidad cotidiana, en la forma de interpretarlos, de tomar decisiones en relación a ellos y, llegado el caso, de tomar una posición y defenderla” (1991/1989: 32). Podría definirse también como un cierto *habitus* cognitivo y ético que orienta y organiza las conductas y comunicaciones sociales, definiendo unas situaciones como deseables y otras como no deseables.

Considero que es un elemento que debe considerarse en el análisis de las estrategias en la medida que, como forma de conocimiento práctico (Jodelet, 1991/1989: 43), este tipo de representaciones pueden funcionar como modelos de acción, que los individuos siguen de forma consciente o inconsciente. De esta manera, la definición de objetivos y recursos y su propia articulación queda ya establecida, *a priori*, por estas orientaciones que el sujeto tiene interiorizadas.

Reyneri (1990) ha destacado el peso de estos elementos en la rapidez con que buscan un nuevo empleo ciertos/as desempleados/as con cobertura de paro. Concretamente, tanto una cierta ética del trabajo como la representación de la propia identidad llevan a algunos/as parados/as no sólo a rechazar la incertidumbre en que se encuentran, sino también la condición de “asistidos/as”.

Esta *autorepresentación* constituye uno de los elementos fundamentales para entender, en la concepción de Leclerc-Olive (ella también utiliza el término *identidad*), los acontecimientos de carácter biográfico (1997: 58). Tal como lo define la autora, la

¹⁷ Esta es la dirección que toma el análisis realizado por Demazière y Dubar (1997) y por Martí (2000).

identidad es fruto tanto de la imagen que uno mismo se asigna como de la imagen que los otros reenvían. Parece referirse principalmente a lo que García Selgas denomina *auto-identidad*, pero este mismo autor recuerda que no conviene olvidar la cara o ámbito social de la identidad y “sus concreciones en la pertenencia a un grupo, a una nación, a una etnia, etc.” (1994: 508). En realidad sucede del mismo modo con el resto de representaciones; éstas son el fruto de la interacción cotidiana con uno mismo (si se me permite la expresión) y con los otros, pero también producto del entorno social más amplio, de las reglas y los discursos en que vive inmerso el sujeto.

En cierta manera puede pensarse en una cierta subordinación lógica de los *objetivos* respecto a las *representaciones*. Entendiendo que las representaciones pueden funcionar como base generativa de los objetivos, los objetivos que son verbalizados permiten inferir unas determinadas representaciones. En el proceso de análisis se han considerado como *objetivos* las definiciones conscientes de una situación o fin a la que desea llegar el actor; como se comprueba ello supone entrar en el campo de lo deseable y lo no deseable.

Si en relación a las representaciones establecía como fundamental el concepto de *autorepresentación* o *identidad*, en relación a los objetivos resulta clave el de *proyecto de vida*. Son de hecho, en mi concepción, dos elementos íntimamente vinculados, pudiéndose entender que existe un proyecto de vida cuando se da la capacidad de proyectar la propia identidad en el futuro. Evidentemente la identidad es multiforme y se vincula a diferentes ámbitos de la vida social, y por lo tanto también lo estará el proyecto de vida.

Aunque Benoit-Guilbot (1990) no utiliza el concepto de *proyecto de vida*, sí vincula el proyecto familiar y de consumo (casa, coche, etc.) a la actuación de los/as jóvenes en el mercado de trabajo. Concretamente señala la importancia que tiene un proyecto claro de independencia familiar (que de hecho conjuga los dos aspectos señalados) para una movilización elevada en la búsqueda de empleo (1990: 503). Indudablemente éstos no serán los únicos objetivos que influirán en las trayectorias laborales y formativas, pudiéndose pensar en objetivos vinculados a la posición o éxito social y laboral, a la relación o interacción con los otros, o al desarrollo de capacidades personales.

Para terminar, otra vez conviene recordar que nuestra sociedad no se caracteriza precisamente por la homogeneidad de las características sociales de sus miembros. Esta desigualdad, que toma como base las diferencias de clase, género o etnia, produce representaciones y objetivos también diferenciados. En relación, por ejemplo, a la identidad de clase y el sistema educativo, Martínez Celorrio apunta como en ciertos/as alumnos/as, especialmente entre aquellos con “mayor conciencia obrera”, el fracaso escolar provoca el sentimiento de “no haber nacido para estudiar” (1996: 35), sentimiento que provoca un encauzamiento de las expectativas hacia la inserción laboral. En relación al género, los datos obtenidos por Planas et al. (1995: 153-154) muestran como un porcentaje significativo de mujeres (concretamente las de bajo nivel de escolaridad) afirma no tener objetivos de carácter laboral, concentrándose éstos en las metas de carácter familiar.

3. Contexto social e instituciones: condicionantes y condiciones en que se produce la acción

En los anteriores epígrafes se ha realizado una tarea de discusión y concreción conceptual de algunas de las principales categorías que van a servir como marco de codificación de las entrevistas. Se ha tratado de categorías que pueden entenderse como “atributos” de los actores. Con todo, es fundamental considerar el marco institucional y el contexto social en que se desarrollan las acciones, y por lo tanto utilizar en la codificación un número de categorías que permitan estudiar aquellos aspectos que no son estrictamente “atributos” del sujeto de la narración. A continuación se tratan por separado estos elementos, en primer lugar el papel que las personas e instituciones que interaccionan con los/as entrevistados/as ejercen en la configuración de las trayectorias, en segundo lugar -y ello no significa otorgarle un papel secundario- lo que podrían denominarse condiciones en que transcurren las acciones de unos y otros, y que yo he denominado de forma genérica *contexto social*.

3.1. Los otros actores de la narración: instituciones educativas y empresas

Las acciones de los individuos transcurren en continua interacción con otras personas e instituciones que influyen en ellas. Estos “otros” actores que aparecen en la narración pueden tener diferente protagonismo, aunque, habida cuenta de la temática de las entrevistas y del objetivo del análisis, dos actores de este tipo deben ser inexcusablemente considerados. Se trata de las *instituciones educativas* y de las *empresas*.

Otra vez, los aspectos tanto de las instituciones educativas como de las empresas que resultan interesantes para el tipo de análisis que pretendo realizar se sitúan en el nivel de las acciones. Es decir, el aspecto realmente relevante es el de su *actuación* (éste es el término utilizado en el proceso de codificación) respecto a las personas (alumnos/as en un caso, trabajadores/as en el otro) con que interaccionan. Muy a menudo -especialmente cuando se habla de las instituciones educativas- se hace incidencia en el papel que juega una institución (tratada como “la escuela” o “las empresas”) respecto a la familia, respecto al empleo o respecto a cualquier otro gran ámbito de la sociedad. En mi caso, lo que intentaré recoger mediante la codificación son referencias a niveles mucho más microsociológicos, como estilos de enseñanza o modos de orientación de los/as alumnos/as, en el caso de las instituciones educativas, o estrategias de contratación y selección o políticas de gestión y movilización de la fuerza de trabajo en el caso de las empresas.

Instituciones educativas

Concretando algo más, y empezando por las instituciones educativas, el primer elemento a destacar es su relativa autonomía de actuación. Dichas instituciones tienen una dinámica propia, que no puede vincularse directa y automáticamente con la reproducción de las creencias e ideologías dominantes. Como Apple ha mostrado (1996: cap. 3), tanto desde los libros de texto como desde el profesorado es posible realizar una oposición a los valores de las clases dominantes. Dicho esto, también debe señalarse que en muchas ocasiones son los profesores los primeros en reforzar y realimentar lo que Boudon (1983/1973) ha denominado el “veredicto escolar”. Esta actuación termina

inculcando en los/as alumnos/as “fracasados/as” un sentimiento de inferioridad, si bien siempre condicionado por otros aspectos como la clase social y el género (Casal, Masjuan y Planas, 1991: 307).

En relación con el punto anterior debe indicarse que, finalmente, cada centro “genera su propio fracaso” (Martínez Celorrio, 1996: 160), aunque numerosos autores han demostrado -por ejemplo Willis (1988/1977) en su ya clásico estudio *Aprendiendo a trabajar*- que los/as alumnos/as de clase obrera se adaptan muy difícilmente a la “cultura escolar”, con lo cual son los que constituyen el grueso del “fracaso escolar”.

Es igualmente importante señalar los vínculos entre el uso de la institución escolar y las estrategias familiares. Carabaña ha indicado el papel clave que juegan los estudios en las estrategias de colocación de los hijos de las nuevas clases medias: “su única estrategia de colocación es la inversión en enseñanza” (1997/1993: 46). Pero este mismo autor también apunta a un proceso muy parecido en el seno de las familias obreras, aunque producido de forma mucho más problemática. También Martínez Celorrio señala que, pese a la diferente utilización de la institución escolar en función de la clase social, la concepción credencialista es compartida por las clases medias y las obreras como forma de asegurar una mejor inserción laboral de los hijos:

“En las clases medias se traducirá en un afán de acumulación de sobreeducación (maestrías, posgrados y, cada vez más, cursos de formación ocupacional en el sector servicios). En las clases bajas continúa apareciendo un afán de mínimos (graduado escolar, escuelas-taller y ahora, contratos de aprendizaje) pero también un extendido afán credencialista que usa y valora la escuela como medio instrumental de promoción social y elevación de expectativas ocupacionales” (1996: 161).

Aquí, y en la incitación al rendimiento escolar realizado por los padres es donde Martínez Celorrio encuentra el nexo común entre esfera escolar y esfera familiar.

Pero también las estrategias individuales juegan un papel importante en la relación final que se establece entre institución educativa y sujeto. Fernández Enguita (citado por Martínez Celorrio, 1996: 155-156) distingue cuatro tipos principales de alumnos en función de sus estrategias: alumnos comprometidos, aquellos que comparten el esquema de valores defendido en la escuela; alumnos instrumentalistas,

aquellos no comprometidos con la escuela pero que la utilizan como medio para posicionarse en el mercado de trabajo; alumnos indiferentes, que no aceptan las exigencias de rendimiento de la escuela, manifestando su malestar mediante pasividad y desinterés; y los alumnos opositores, que desafían la autoridad escolar y manifiestan su malestar mediante la resistencia, al no identificarse ni expresivamente ni instrumentalmente con ella.

Por último, y ello permite enlazar con las estrategias empresariales, deben señalarse los cada vez más importantes vínculos existentes entre las instituciones educativas (especialmente las de carácter profesionalizador) y las empresas. Ello da lugar a sistemas híbridos de formación-empleo, en algunas ocasiones claramente impulsados por las políticas estatales (Verd, 1999). Como ha señalado Rose, “los mercados internos no son los únicos en ser gratuitos, organizados, estructurados y controlados por las empresas”¹⁸ (1987/1984: 67); la implicación de éstas en los dispositivos de formación les permite precisamente utilizar a las instituciones educativas como mercados internos, sin necesidad de recurrir a un periodo de contratación.

Empresas

Del mismo modo que se ha señalado que no todas las instituciones educativas tienen unos comportamientos parejos, debe apuntarse que otro tanto ocurre con las empresas. Esta última afirmación puede parecer obvia, puesto que las diferencias en cuanto a sector o tamaño “saltan a la vista”. Pero las diferencias van mucho más allá. Como ha señalado Planas (1993: 47) existen “arquitecturas organizativas” diferentes, compuestas, según el autor, por la organización del trabajo, la política de selección promoción y formación o el sistema de relaciones laborales. Los aspectos que resultarán relevantes para el análisis de las entrevistas son los que hacen referencia a los procesos de contratación y selección de los/as trabajadores/as y al uso de sus competencias.

¹⁸ En el siguiente epígrafe se trata el concepto de *mercado interno*.

Rose ha indicado (1987/1984), en esta línea, que muy a menudo las investigaciones que se interesan por los itinerarios formativos y laborales de las personas hacen desaparecer, simple y llanamente, las estrategias de las empresas de los aspectos tratados. En estos casos los procesos de acceso al empleo se contemplan únicamente desde la óptica de los oferentes de fuerza de trabajo, ocultando un elemento tan fundamental para entender sus trayectorias como el citado. Éste es un riesgo que se corre con el tipo de enfoque realizado en este trabajo, puesto que la información ofrecida por los/as entrevistados/as es sin duda escasa y parcial respecto a las políticas que llevan a cabo sus empresas. Es por ello que en el capítulo II se ha insistido tanto en la necesidad de contextualización de las informaciones provenientes de las entrevistas, y también por lo que he dedicado el capítulo VIII a ofrecer la información que permite dicha contextualización.

No obstante, la información que aportan los/as entrevistados/as sobre estos asuntos no se puede desdeñar, siendo los aspectos que se mencionan los que más directamente han incidido o inciden sobre sus trayectorias laborales. En este orden, se hace referencia a los medios de búsqueda de mano de obra por parte de las empresas o a los procesos de selección llevados a cabo (aspectos vinculados entre sí y también a las estrategias de gestión de la fuerza de trabajo de cada empresa).

Estas estrategias *de contratación* (de búsqueda de candidatos/as) y *de selección* permiten examinar, en buena medida, los “requerimientos formativos” de las empresas, ya mencionados en el epígrafe 2.1. Recordar únicamente que dichos requerimientos, en la práctica, pueden hacer referencia a las credenciales de los candidatos, a las competencias adquiridas mediante la formación, o a ambos elementos a la vez. Ello deja fuera algunos otros aspectos también considerados por las empresas, como las condiciones físicas, la personalidad, la inteligencia o las aptitudes psicomotrices y sensoriales (Alcaide Castro, González Rendón y Flórez Saborido, 1996: 139).

En relación a esta “formación para” (Lope y Martín, 1995), la existencia de diferentes segmentos de trabajadores/as dentro de una misma empresa implica unos requerimientos formativos y unas exigencias de conducta diferentes. Aquellos pertenecientes al segmento secundario, los más fácilmente prescindibles y gestionables

en términos flexibles, “apenas precisan formación o, al menos, la que necesitan es escasa y poco vinculada a la adquirida en el sistema educativo” (Lope y Martín, 1995: 263). Con todo, para aquellos/as trabajadores/as que ocupan puestos de trabajo pertenecientes al segmento primario tampoco sería imprescindible una determinada formación reglada, los requerimientos serían de carácter transversal y generalista. Incluso en los puestos de trabajo en que se realizan tareas cualificadas de carácter técnico parece que tienen una mayor importancia las capacidades y/o actitudes que los conocimientos específicos (Planas, 1993: 83). Aunque debe añadirse que la credencial de un determinado nivel formativo puede ser una condición necesaria para el acceso a dichos puestos de trabajo (Martín, 1999: 91).

En esta línea, tanto las innovaciones organizativas como las tecnológicas podrían hacer suponer el surgimiento de nuevos requerimientos. El primer elemento a comprobar será si realmente han existido tales innovaciones, aunque en todo caso parece que los contenidos y usos de los nuevos requerimientos se remitirían sobre todo a capacidades de tipo “comportamental”, tal como apuntan Castillo, Jiménez y Santos (1991) o Lope y Martín (1993; 1995). Estas capacidades tendrían más relación con la simple adhesión a los criterios empresariales que con la optimización de nuevos equipos o de nuevas técnicas organizativas.

Ahora bien, debe tenerse en cuenta el tratamiento diferenciado y selectivo que cada empresa realiza en función de los diferentes segmentos y colectivos de asalariados. Lope (1996) ha señalado la tendencia a la polarización de las cualificaciones que supone la innovación tecnológica. La idea de que el progreso tecnológico implica una recualificación generalizada de la fuerza de trabajo quedaría desmentida:

“[L]as políticas de gestión de los recursos humanos enfocadas a la recualificación, donde existe, presentan un carácter selectivo: priman a segmentos específicos de las plantillas y excluyen de ellas a otros colectivos mayoritarios.” (Martín y Lope, 1994: 126).

Esta última consideración hace referencia también a los mecanismos de formación utilizados en las empresas. Una vez más ésta se divide en calidad y en cantidad en función de los diferentes segmentos. La formación de carácter formal se dirige preferentemente a los colectivos estratégicos, a los ya formados; al tiempo que al resto de trabajadores/as se suministra, como mucho, una formación de carácter informal,

basada en el adiestramiento o en el reciclaje en el propio puesto de trabajo (Lope y Martín, 1993; Llorens, Martí y Verd, 1996).

3.2. El contexto social de las acciones

No sólo las trayectorias de la personas no pueden ser entendidas sin contemplar las interacciones que se realizan con otras personas o instituciones, sino que también deben contemplarse las condiciones sociales que permiten y a la vez moldean dichas trayectorias. A todo este conjunto de condiciones las he identificado con el concepto *contexto social*, que incluiría contenidos tales como “dinámicas económicas, estructura local del mercado de trabajo, formas de apropiación del espacio urbano, estructura social y modelos de estratificación social, relaciones de poder, de clase y de género” (Planas et al., 1995: 18). Todos estos elementos no son sólo un decorado interpretativo, están en el centro mismo de los recursos, posiciones y aspiraciones de los actores y son el resultado de las interacciones que éstos realizan, pues se definen a partir de ellas otras posiciones, recursos o relaciones.

Contexto social y origen social

Con la categoría *contexto social* voy a codificar unos determinados enunciados que en las entrevistas hacen referencia a los elementos acabados de señalar, elementos que en la práctica discursiva son bastante limitados en número y con un alcance bastante alejado de los aspectos más macrosociales. Otra vez las informaciones proporcionadas por los/as entrevistados/as en relación a estos aspectos son escasas. Por lo tanto, también otra vez la información recogida en el capítulo VIII, que no tiene su origen en las entrevistas narrativas, será indispensable para completar el conocimiento de estos aspectos.

De todos los elementos citados, aquel que tiene mayores referencias en las entrevistas es el del *origen social* u *origen familiar*. Éste es también uno de los aspectos tratados de forma clásica en las investigaciones que se interesan por la inserción o la

movilidad profesional. En Casal, Masjuan y Planas (1991) y Planas *et al.* (1995) se estudia la influencia que sobre la inserción laboral tienen el nivel educativo de los padres, su origen geográfico y la clase social (operacionalizada mediante la categoría socio-profesional). En García Espejo (1998) se estudia únicamente el origen socioeconómico y cultural de los encuestados, vinculándolo especialmente a “logro educativo”. En Masjuan *et al.* (1996) se estudia la categoría socioprofesional del padre. En todas estas investigaciones los resultados son, *grosso modo*, los mismos: los/as hijos/as de familias con mayor nivel de instrucción y categoría socioprofesional más elevada tienen mayores probabilidades de cursar estudios superiores, así como de insertarse mejor en el mercado de trabajo.

En otras investigaciones, como las realizadas por Requena (1991), Reyneri (1990), Roquero (1995) o White (1990) el origen familiar se vincula a las redes que permiten obtener información sobre el mercado de trabajo o directamente a las que pueden proporcionar la inserción laboral. Aún podrían citarse otras investigaciones, en que los vínculos son con el tipo de estrategia de búsqueda de empleo, con la realización o no de cierto tipo de formación o con los valores y discursos expresados... Ya se han citado también las influencias existentes sobre la socialización o sobre las representaciones, tanto del trabajo y de la formación como de la propia identidad.

En el fondo, se comprueba que la clase social -puesto que de hecho es de ello de lo que se está hablando, aunque en algunos casos no se explicita- está en la base de buena parte de las desigualdades que pueden observarse en una sociedad.

Estructura del mercado de trabajo

Otro elemento fundamental que yo incluyo dentro de la categoría contexto social es la *estructuración del mercado de trabajo*. Aquí mercado de trabajo no tiene el sentido que le otorga la economía neoclásica como lugar de intercambio de fuerza de trabajo a cambio de un salario (precio de la fuerza de trabajo). Por *mercado de trabajo* entiendo el conjunto de instituciones económicas y sociales que intervienen en la asignación de las actividades de trabajo remuneradas. Puede decirse que su configuración es el resultado de un juego de actores -y aquí hago un paralelismo con la definición de

empleo de Friot y Rose (1996: 31)- tales como las empresas, los poderes públicos, las instancias de negociación, la sociedad y los propios individuos.

Eyraud, Marsden y Silvestre (1990), utilizando como uno de los ejes de clasificación el papel de la formación -lo cual resulta especialmente apropiado para el trabajo de tesis que realizo-, distinguen tres tipos de mercados: a) Los *mercados profesionales*, en que las competencias son transferibles, puesto que están “normalizadas”, correspondiendo a puestos de trabajo definidos de manera idéntica en las diferentes empresas de un mismo sector; b) Los *mercados internos*, en que las credenciales externas tienen escaso valor y la organización y clasificación de los puestos de trabajo se fundamenta en la antigüedad y la formación en el trabajo; y c) los *mercados externos*, en que la cualificación de los puestos de trabajo es baja y las competencias exigidas no van más allá de las estándar en cualquier trabajador/a.

Martín ha señalado las relaciones entre estos mercados y las políticas de gestión de la mano de obra en las empresas. Así, en relación a los procesos de innovación tecnológica y organizativa, este autor señala como los beneficiarios de estos procesos son gestionados en la lógica de mercados internos de trabajo, mientras que aquellos que salen perjudicados son gestionados en términos de mercados externos (1999: 88).

Evidentemente, la existencia de estos diferentes mercados debe contemplarse en un entorno de progresiva precarización de las condiciones de empleo. El paso que se ha producido desde la década de los años ochenta de un modelo de empleo estable (fijo, para toda la vida, con sistemas de promoción, con jornadas y condiciones reguladas y previsibles para la mayoría de los/as trabajadores/as) a uno mucho más “flexible”, en que conviven empleos estables junto con empleos inestables y atípicos (temporales, a tiempo parcial, en prácticas...) está llevando a una cierta estructuración dual. Este cambio no se ha producido de forma “natural”, la legislación laboral promulgada durante la década de los ochenta y profundizada en los noventa es en gran medida responsable de la situación.

Estos aspectos relacionados con el mercado de trabajo son muy raramente evocados en las entrevistas, por lo cual otra vez será necesario tratar estos aspectos en el capítulo VIII, dedicado a la información contextual necesaria para el análisis.

Obviamente existen vínculos entre los dos aspectos del *contexto social* mencionados hasta el momento. Paola Villa recoge perfectamente dichas interrelaciones al explicar que ciertos grupos sociales se convierten de forma permanente en los segmentos más débiles de la población trabajadora “como consecuencia de: a) las diferencias existentes en el sistema de reproducción social, respecto tanto a la estructura social como a la estructura familiar, y b) las fuerzas sociales e institucionales que refuerzan las diferencias existentes” (1990/1986: 305).

Villa, en el fragmento citado, se refiere también a las diferencias de género y edad, que no son más que la expresión de unas determinadas relaciones de poder tanto simbólico como material. Estas desigualdades han sido ya mencionadas en diferentes epígrafes a lo largo del capítulo, pero vale la pena hacer una última referencia antes de dar por concluida la revisión a las principales piezas del esquema teórico que va a aplicarse en la codificación y análisis de las entrevistas.

Relaciones de edad y de género

Tanto edad como género son “variables” también clásicas en las investigaciones de carácter sociológico sobre el mercado de trabajo.

Desde los trabajos más interesados directamente por la estructura del mercado de trabajo (Cachón, 1991; Torns, 1999), pasando por otros que se han interesado por la inserción laboral (Planas *et al.*, 1995; Ibáñez, 1999), a aquellos que intentan pulsar las representaciones referidas a la formación y al mercado de trabajo (Bosch y Díaz, 1991; Martí, 2000), el “género” resulta siempre una variable altamente “discriminante”. Se trata obviamente, de una forma de aproximar las relaciones de carácter desigual que sufren aquellas personas de sexo femenino, fruto de la división social y sexual del trabajo. No hace falta decir que la construcción social del género femenino y la carga de trabajo reproductivo que socialmente se le adjudica representa por sí sola una fuente de desigualdad, que alimenta y se suma a la segregación (tanto vertical como horizontal) sufrida en el mercado de trabajo.

Otro tanto sucede con la edad. Tomada como indicadora de las dificultades que van a encontrar los/as desempleados/as -debido a los estereotipos con que trabajan las empresas en relación a la contratación- (Benoit-Guilbot, 1990), como indicadora de la

posición de la personas en el ciclo de vida personal o familiar (Reyneri, 1990) o más directamente como indicadora de “juventud” y sus diferentes etapas y “culturas” (Aguirre y Rodríguez, 1997), la edad se considera un elemento explicativo de primer orden. El problema con la variable “edad” es que siempre constituye un indicador de conceptos sociológicamente más pertinentes, como podría ser la “juventud”. Conceptos que en realidad, debido a sus características multidimensionales, difícilmente pueden ser reducidos a una cuestión de calendario (Casal, 1996; Feixa, 1993; Martín Criado, 1998; 1999).

Dicho lo dicho, y a pesar de su tradición en las investigaciones, ninguna de las dos “variables” ha constituido una categoría de partida en el marco de codificación. Ello tiene su explicación. En el caso del *género*, he preferido que constituyese un elemento transversal a todas las categorías. El concepto género recoge multitud de dimensiones (actitudes, objetivos, tipo y forma de relaciones, carga de trabajo, representaciones) que como tales son verbalizados por los/as entrevistados/as. Utilizar directamente la categoría género para recogerlas significaría, en cierta medida, incumplir el objetivo de realizar un análisis con el máximo de “cercanía” a los datos y aislar artificialmente una forma de desigualdad que puede encontrarse en cualquier situación social. En relación a la edad, ya se ha indicado que normalmente funciona como indicador de una determinada situación (definida en términos de mayor probabilidad) profesional, familiar, económica, social o incluso identitaria. Puesto que el procedimiento de análisis permite identificar dichas situaciones -como mínimo en los aspectos que resultan relevantes para los objetivos de la investigación- tiene escasa lógica utilizar una categoría que pretende recoger de forma simplificada lo que ya se obtiene con toda su complejidad.

4. Las categorías iniciales y su desarrollo

Este último apartado dentro del capítulo III pretende, en primer lugar, realizar un pequeño resumen sinóptico de todas las categorías del marco de análisis utilizadas en la codificación y de sus relaciones entre ellas, y, en segundo lugar, mostrar cuales han sido las categorías incorporadas a dicho marco provenientes del trabajo de carácter inductivo. En esta línea, cuando me refiero al desarrollo de las categorías iniciales lo

hago en dos sentidos, por un lado en términos de especificación de las subcategorías y relaciones de cada categoría principal, y por otro, en términos de enriquecimiento del esquema inicial.

4.1. Las categorías del marco de análisis y sus relaciones entre ellas

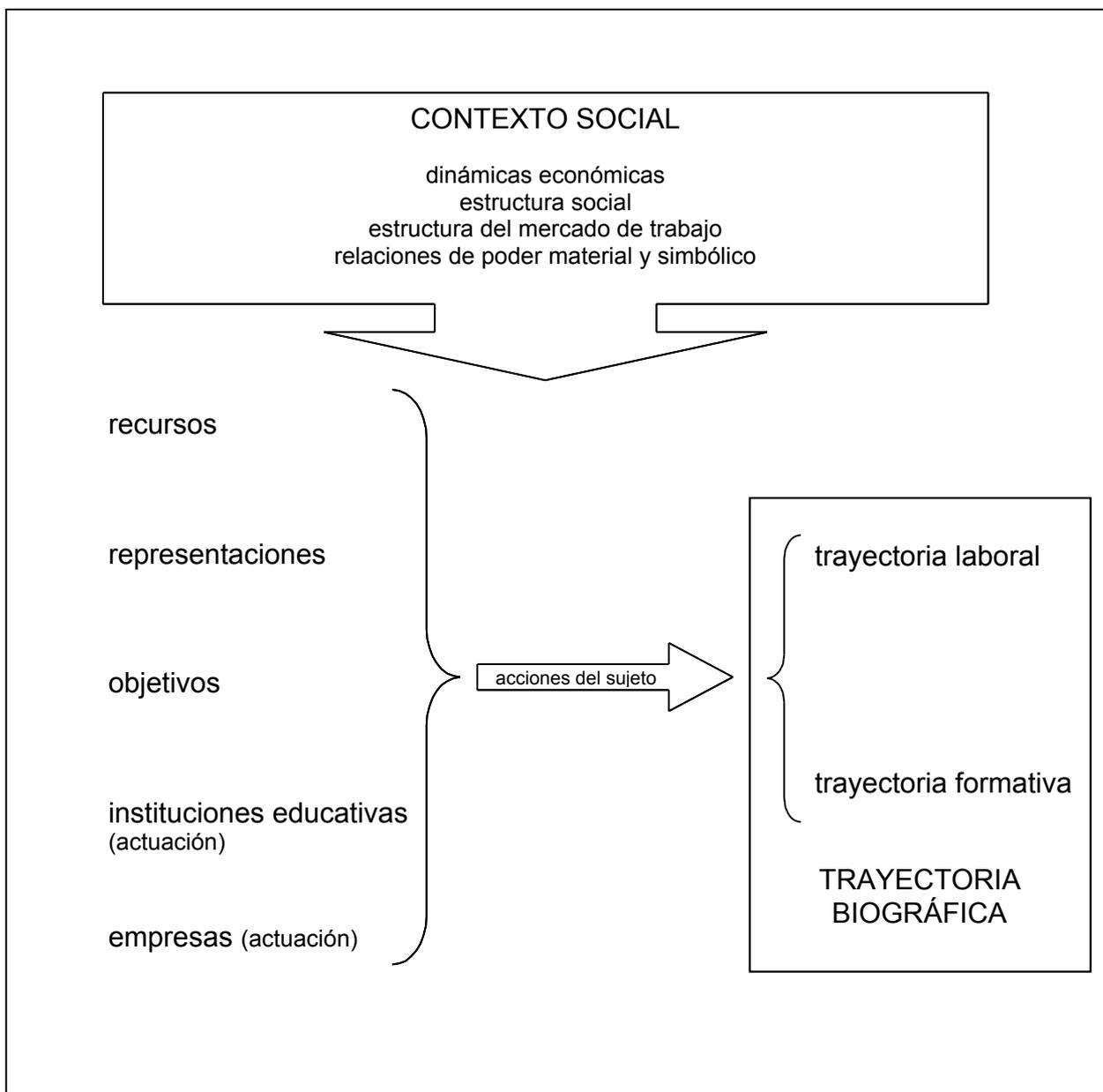
Los epígrafes 1 a 3 del capítulo se han destinado a realizar la delimitación conceptual de cada una de las categorías principales utilizadas en el marco de codificación o análisis. En este epígrafe, partiendo de las definiciones señaladas, se pretenden señalar las relaciones que se establecen entre ellas, para cada una de las cuestiones teóricas planteadas en el capítulo I.

Los esquemas presentados no deben entenderse como hipótesis respecto a la relación entre categorías que se espera encontrar en el análisis de las entrevistas. Constituye un recordatorio (abreviado) de las definiciones y relaciones entre conceptos realizadas en los epígrafe anteriores. En esta línea, podrá comprobarse mediante la lectura del capítulo IX que en la práctica las relaciones son en muchos casos recursivas, sucediendo, por ejemplo, que un determinado acontecimiento de la trayectoria laboral produzca la adquisición de recursos formativos (por ejemplo una determinada competencia) que permita al actor, a su vez, cambiar de empleo o ascender en el que posee (por lo tanto influyendo sobre su trayectoria laboral).

El esquema general de relaciones

En el cuadro III.1 se muestran las relaciones más globales entre los principales conceptos del marco de análisis. Su lectura es relativamente simple. En la parte izquierda del cuadro se han representado las categorías que permiten entender las acciones llevadas a cabo por los sujetos, acciones que van constituyendo sus trayectorias formativas y laborales (que forman parte de sus trayectorias biográficas). Todo ello en un marco económico, social y cultural (contexto social) que establece las condiciones en que se desarrollan dichas acciones, pero también las posibles influencias y relaciones entre unas categorías y otras.

CUADRO III.1. RELACIONES ENTRE CONTEXTO SOCIAL; INSTITUCIONES EDUCATIVAS; EMPRESAS; RECURSOS, REPRESENTACIONES Y OBJETIVOS DE LOS ACTORES Y SUS TRAYECTORIAS LABORALES Y FORMATIVAS



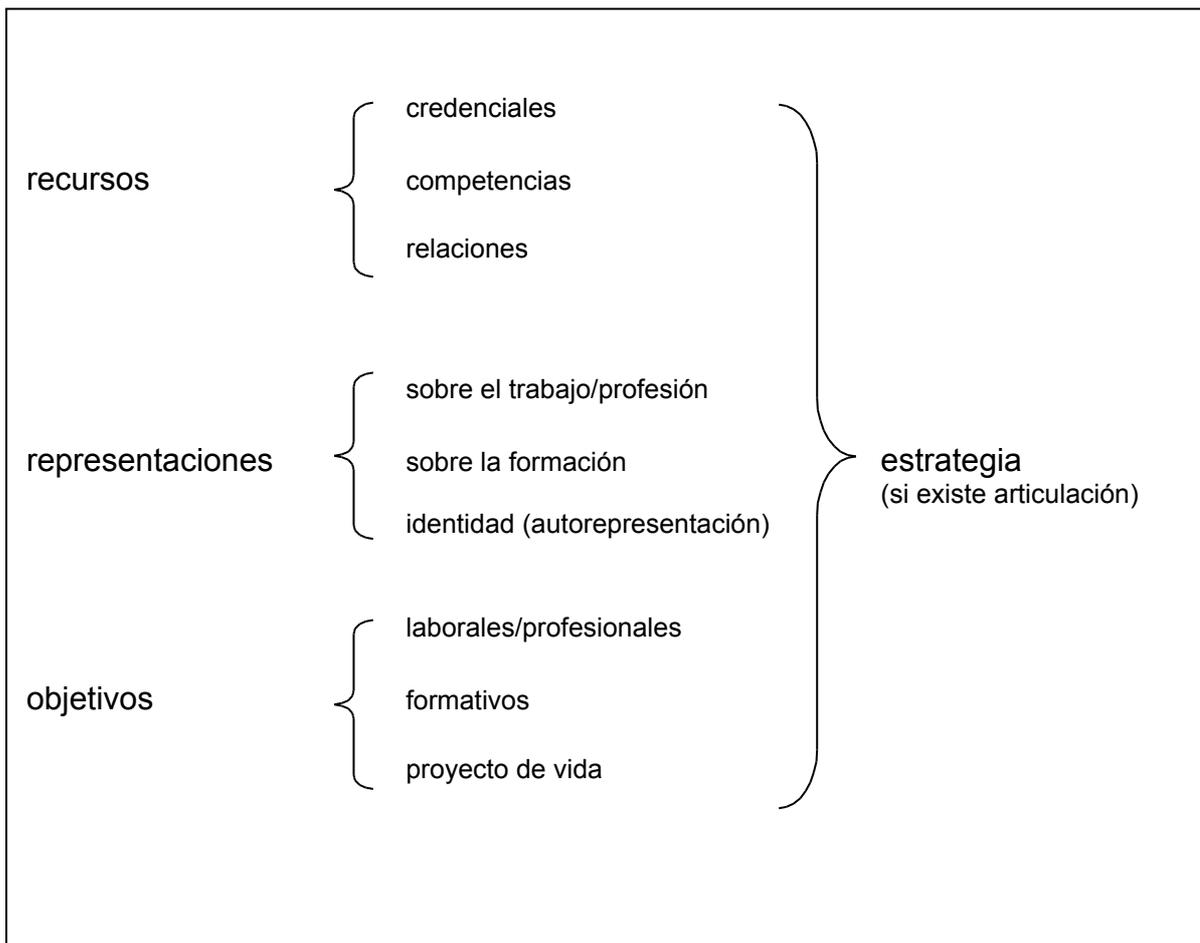
La representación del cuadro III.1 ilustra también cuales van a ser las principales categorías consideradas para responder a la más general de las cuestiones planteadas al final del capítulo I, es decir la que se planteaba la relación e interacción de las trayectorias laborales y formativas de los sujetos con los procesos de adquisición y movilización de recursos y con la actuación de las instituciones educativas y las

empresas. Todo ello teniendo en cuenta el papel jugado por el contexto social (dinámicas económicas, estructura social, estructura del mercado de trabajo, relaciones de poder material y simbólico) tanto sobre las acciones de las personas como sobre las de las instituciones educativas y las empresas.

Las estrategias y las categorías que se le vinculan

En el cuadro III.2 se muestra el desarrollo en subcategorías de tres de los principales conceptos utilizados en el proceso de codificación. Se trata de las categorías que permitirán interrogarse en torno a las posible existencia de estrategias de formación y/o de inserción laboral/profesional.

CUADRO III.2. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS QUE SE INTERRELACIONAN EN LAS ESTRATEGIAS DE LOS SUJETOS

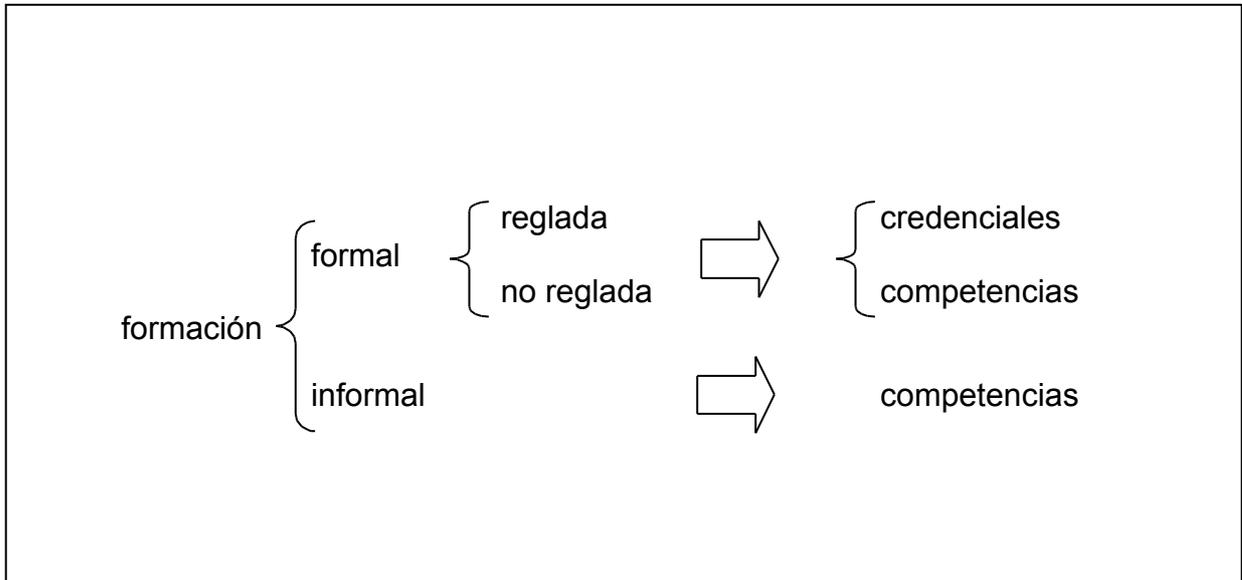


Como se ha indicado anteriormente, entiendo que existe una estrategia determinada por parte de los actores cuando se articulan de modo coherente los recursos de que se dispone con las representaciones y los objetivos. En el cuadro III.2 se muestran las categorías y subcategorías pertinentes para investigar la existencia de dichas estrategias, es decir las categorías y subcategorías principales para contestar a las cuestiones planteadas en segundo lugar al final del capítulo I. Estas cuestiones hacían referencia al modo en qué los actores utilizan los recursos para el empleo de que disponen y a la existencia o no de estrategias de movilización o adquisición de dichos recursos.

La formación y los recursos personales que proporciona

Finalmente presento, en este repaso de carácter esquemático de la principales categorías que se van a utilizar en la codificación, aquellas que hacen referencia directa a lo que en los anteriores epígrafes he definido como formación y he relacionado con la adquisición de credenciales y competencias. En el cuadro III.3 puede observarse cómo contemplo la formación dividida en formal (dividida a su vez en reglada y no reglada) e informal, entendiéndolo que la primera da lugar a credenciales y competencias, y la segunda solamente a competencias (como inciso, indicar que éstas no son las únicas fuentes de competencias).

CUADRO III.3. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS QUE RELACIONAN LA FORMACIÓN CON LA ADQUISICIÓN DE CREDENCIALES Y COMPETENCIAS POR PARTE DE LOS SUJETOS



Estas categorías y subcategorías serán también las utilizadas para contestar al primer grupo de cuestiones planteadas al final del capítulo I. Se trataba de aquellas en que se planteaba cuál había sido la relación de los actores con la formación y en qué medida los procesos de formación habían proporcionado recursos útiles para la inserción o promoción laboral y/o el desempeño en el puesto de trabajo.

4.2. El trabajo de carácter empírico y su influencia sobre las categorías iniciales

Como se explicará (con mayor profundidad) en el capítulo VII, el marco de análisis compuesto por las categorías precedentes no se ha confrontado con el texto hasta la segunda de las etapas de que ha constado la codificación. Ha sido en esta segunda etapa cuando, fruto del diálogo de las categorías de carácter teórico con la información proporcionada por cada unidad de registro, se han incorporado inductivamente nuevas categorías o subcategorías, necesarias para identificar ciertos aspectos de las entrevistas no considerados en la elaboración del esquema inicial. Así mismo, esta segunda etapa ha servido para refinar el significado de algunas de las categorías iniciales o incluso

modificarlos parcialmente (únicamente en un caso, el de la categoría *trayectoria formativa*).

A continuación se hace un breve repaso a todas estas categorías que se han incorporado inductivamente al marco final de codificación, así como a las modificaciones en el sentido de los conceptos ya expuestos que este propio trabajo inductivo ha producido. No se trata en ningún caso de grandes cambios o incorporaciones. Todos ellos han permitido, finalmente, no dejar sin codificar ninguna de las informaciones proporcionada por las entrevistas.

Trayectoria laboral

Dentro de la categoría *trayectoria laboral* se han distinguido los diferentes *empleos* por los cuales ha transitado cada actor. Cada uno de estos empleos ha sido numerado con el objetivo de conservar el orden cronológico de los acontecimientos. Adicionalmente se han numerado los diferentes *puestos de trabajo* ocupados en el caso en que haya habido movilidad de este tipo dentro de un mismo empleo.

Dentro de cada puesto de trabajo, o en su defecto dentro de cada empleo, se han establecido tres subcategorías que sirven para describir el proceso de trabajo y las competencias que éste exige. La primera de ellas se ha denominado *contenidos*; con ella se han codificado todos los enunciados en que se producía una descripción de las tareas realizadas en el puesto de trabajo. La segunda de ellas se ha denominado *características*; con ella se han codificado las referencias que el entrevistado/a hacía al tipo de operaciones (manuales, intelectuales) que comportaba la ejecución de cada tarea. Finalmente la tercera subcategoría se ha denominado *exigencias*; con ella se han codificado los enunciados en que el/la entrevistado/a expresaba los conocimientos, capacidades o actitudes que le demandaba la realización de las tareas. Se trata de tres subcategoría muy relacionadas, puesto que, por ejemplo, de las características del puesto de trabajo pueden inferirse fácilmente las exigencias. No obstante se ha preferido codificar los enunciados tal como eran expresados por los/as entrevistados/as, dejándose las posibles inferencias para las fases del análisis posteriores a la codificación. Estas inferencias a partir de las subcategoría indicadas son las que permitirán una aproximación a la cualificación efectiva del puesto de trabajo.

Finalmente deben nombrarse algunas otras subcategorías dentro de *trayectoria laboral* con una menor presencia en las entrevistas. Se trata de las subcategorías creadas para recoger las referencias a la satisfacción o insatisfacción en/con el puesto de trabajo, a los contratos realizados o a la promoción.

Trayectoria formativa, formación y credencial

El proceso de codificación ha implicado ciertas modificaciones sobre los significados de las categorías *trayectoria formativa*, *formación* y *credencial* anteriormente delimitados, ello se ha hecho en aras de no forzar en exceso las propias categorías y conceptos utilizados por los entrevistados.

En primer lugar debe señalarse que finalmente, en el proceso de codificación, la categoría *credencial* no ha sido utilizada. Los/as entrevistados/as no hacen referencia directamente a las credenciales o titulaciones, sino al concepto más genérico de formación. Como se ha señalado, en términos estrictos, *formación* hace referencia al *proceso de aprendizaje*, que suele finalizar con una certificación que acredita que dicho proceso se ha culminado (se entiende que con éxito). La mayoría de entrevistados/as, sin embargo, fusionan ambos elementos en uno, no siendo siempre fácil (a no ser que se fuerce la interpretación) discernirlos. Ante esta situación dichos enunciados se han codificado con la categoría *formación formal* y las subcategorías *formación reglada* y *formación no reglada* según correspondiese¹⁹ (la distinción entre formación formal e informal no ha presentado problemas). Por otro lado, la identificación de los enunciados que hacen referencia a las competencias adquiridas como consecuencia del proceso de formación (formal o informal) no ha supuesto ninguna dificultad.

Una precisión a añadir a lo comentado es que la categoría *trayectoria formativa*, que recoge los enunciados que hacen referencia al paso por las instituciones de educación (es decir, de formación formal), se ha asignado únicamente a aquellos enunciados con un sentido asociado a las situaciones y vivencias experimentadas en unas determinadas instituciones (de formación reglada o no reglada). Su connotación es

¹⁹ Ello no significa que la distinción entre *credencial* y *formación* sea inútil, sino todo lo contrario. Es una distinción necesaria para superar y poder analizar correctamente el significado que para los sujetos

de avance por unos estadios que tienen asignado un determinado orden. Cuando un enunciado tenía también la connotación de proceso de aprendizaje se ha codificado paralelamente con la categoría *formación formal*.

Por último, señalar que dentro de la categoría *trayectoria formativa* se ha generado un segundo nivel que distingue entre el paso por instituciones de carácter *profesionalizador* y el paso por aquellas de carácter *no profesionalizador*. Esta distinción se ha realizado a raíz de la fuerte diferenciación realizada por los entrevistados entre el paso por un tipo de formación y por otra, en algunos casos llegando a oponerlas en el discurso.

Competencias

Dentro de la categoría *competencias* se ha distinguido entre las subcategorías *conocimientos*, *capacidades* y *actitudes*. La primera de ellas hace referencia al conjunto de saberes (“saber que” y “saber cómo”) y habilidades adquiridos principalmente mediante los procesos de formación formal e informal; se trata de elementos que se adquieren mediante aprendizaje. La subcategoría *capacidades* hace referencia a aptitudes de base psico-social que, no obstante, es posible desarrollar mediante los procesos de aprendizaje. Por último, la categoría *actitudes* hace referencia a características de base comportamental normalmente asociadas a la socialización, adquiridas tanto dentro de las instituciones de formación como fuera de ellas.

No siempre la referencia a un conocimiento, capacidad o actitud ha sido codificada como competencia. Ello sólo se ha hecho en el caso en que dichas características del sujeto tengan utilidad productiva en relación al puesto de trabajo ocupado en el momento²⁰ de realizar la entrevista: aunque en términos abstractos los conocimientos de albañilería pueden considerarse una competencia no se conceptualizarán como tal en un trabajador textil encargado del secado.

supone “formarse”, así como la exploración de las estrategias (si las tienen) que han guiado su trayectoria formativa. Este trabajo se realizará en la fase de reflexión teórica.

Personalidad social e intereses

Las entrevistas contienen enunciados referidos al *carácter* de los actores, a sus *intereses* y a sus *preferencias*, que han sido codificados utilizando como categorías los términos citados. En ningún caso se trata de enunciados numerosos. Tanto el *carácter* como los *intereses* se citan en relación a las trayectorias formativas o laborales, por lo que habrá que explorar su vinculación con éstas. La categoría *preferencias* se ha utilizado para codificar principalmente las referencias a la falta de inclinación por los estudios.

Tiempo libre, trabajo doméstico y situaciones personales

Aunque los ámbitos del tiempo libre y del trabajo doméstico no constituían el objeto directo de las entrevistas, aparecen referencias a estas esferas en las intervenciones por parte de los/as entrevistados/as, relacionándolas con sus trayectorias tanto laborales como formativas. Se trata de aspectos que interactúan de forma importante con estas trayectorias (sobre todo, y obviamente, el trabajo doméstico en el caso de las mujeres). Ello ha hecho que estas referencias hayan sido codificadas bajo las categorías *tiempo libre* y *trabajo doméstico*.

También en relación a las trayectorias laboral y formativa aparecen enunciados en que se relatan situaciones más vinculadas a la trayectoria biográfica global. Estos enunciados han sido recogidos utilizando las categorías *situación afectiva* y *situación personal*. La primera de estas categorías ha sido asignada a los enunciados referidos a la vida sentimental o afectiva de los/as entrevistados/as, mientras que la segunda se ha utilizado para recoger en la codificación todas aquellas situaciones del entorno personal más inmediato -pero no de carácter afectivo- que influyen en la situación psíquica o anímica de los/as entrevistados/as, situaciones que son relativamente más numerosas que las anteriores.

²⁰ En dos entrevistas se han hecho referencias a competencias aplicadas en empleos que no son el momento de la entrevista. En estos casos se han distinguido unas y otras en el proceso de codificación.

Otros actores en la narración

Para concluir, señalar que además de los actores *institución educativa y empresas* -cuya importancia ha sido ya indicada- en las narraciones aparecen multitud de otros “personajes”. A veces juegan un papel de contrapeso o de elemento con el cual compararse, en otros casos intervienen en la propia trayectoria biográfica (padres, novios/as, maridos o esposas) cambiando su rumbo. En todos estos casos se han establecido categorías *ad hoc* para codificar su presencia e influencia en las trayectorias.

PARTE 2

Las orientaciones y métodos que fundamentan el análisis realizado

Esta segunda parte está dedicada al repaso de las fuentes metodológicas en las que se ha inspirado y fundamentado el análisis realizado en la tesis. Son diversas las orientaciones y disciplinas que se encuentran en la base del análisis propuesto; y a la revisión y discusión de todas ellas se dedican los capítulos IV, V y VI. El capítulo VII, por su parte, es la plasmación final de las diferentes influencias y aportaciones revisadas.

En el capítulo IV tiene como eje central la clasificación de los métodos que se han interesado por el análisis del lenguaje verbal. Partiendo de algunas cuestiones ontológicas y epistemológicas previas, se dividen dichos métodos en tres grandes grupos. Esta clasificación tiene como objetivo principal el de permitir situar el tipo de análisis realizado en la tesis en relación con el resto de métodos de análisis de textos aplicados en la sociología. En este sentido las dimensiones utilizadas se han construido *ad hoc*, puesto que tienen en cuenta los elementos centrales que deseo destacar en el análisis aplicado. A partir de este nivel más genérico el capítulo se adentra en el tipo de textos que se van a analizar en la tesis; esto es, narraciones biográficas (o relatos de vida). Después de considerar las particularidades que caracterizan este tipo de textos, realizo una nueva clasificación -tomando las dimensiones ya utilizadas- de los métodos que los han abordado, sentando a partir de su discusión las bases del método que va a aplicarse. Finalmente se explican las condiciones de producción de los relatos que serán analizados.

En el capítulo V se presenta otra de las bases fundamentales que inspira el método de análisis aplicado en la tesis: el análisis de redes sociales. El capítulo se inicia con una introducción a esta perspectiva de análisis y a los procedimientos y conceptos principales que la caracterizan. Se trata de procedimientos y conceptos que, aunque no fueron concebidos inicialmente para el análisis de textos, han ido aplicándose desde

hace algunos años al análisis de los mismos. Al final del capítulo se tratan precisamente cuales son las posibilidades, ventajas e inconvenientes de la aplicación de dicha perspectiva a los datos de carácter textual.

El capítulo VI aglutina elementos de los dos anteriores capítulos. En él se revisan los métodos y técnicas que han recogido y aplicado, en alguna medida, la idea de relación al análisis de textos. No se revisan únicamente las propuestas que han utilizado la metodología de redes sociales, sino también aquellos que pueden entenderse como precursores del tratamiento reticular. De este modo, pueden comprobarse los resultados de los esfuerzos que, desde diferentes tradiciones del análisis de textos, se han hecho por superar las limitaciones de los análisis de carácter atributivo. El capítulo incluye una breve presentación del *análisis reticular del discurso*, en el cual puede incluirse el análisis utilizado en la tesis; y termina con un conjunto de reflexiones que se vinculan a las preocupaciones de carácter metodológico expresadas en el capítulo II.

El capítulo VII, finalmente, puede entenderse como culminación y producto de los tres capítulos anteriores. En él se hace un repaso detallado de todo el procedimiento de análisis seguido, justificándose en cada caso las razones de carácter epistemológico y metodológico que han llevado a las decisiones tomadas. El capítulo repasa desde la determinación de las unidades de registro, hasta la representación gráfica realizada, incluyendo los indicadores de redes sociales utilizados en el análisis.

IV. DEL LENGUAJE VERBAL AL RELATO BIO-GRÁFICO. PERSPECTIVAS EN EL ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE TEXTOS

Sin lugar a dudas, la manera de comunicarse más importante que puede tener una persona a lo largo de la vida tiene como medio el lenguaje verbal, sea éste en forma oral, sea en forma escrita. Al mismo tiempo, la percepción directa de los acontecimientos tiene cada vez menor peso en la conformación de nuestra visión del mundo y de nuestra actuación en él; una vez más el lenguaje verbal es fundamental como fuente de información. Esta importancia tiene su correlato en el interés que se ha tenido por el lenguaje verbal desde variados campos del conocimiento científico, aunque como se señalaba en el epígrafe 1.2 del capítulo II, lo más frecuente en la práctica es el análisis de textos escritos o transcritos.

También en el campo de la sociología se ha producido en la última década un renovado interés por el análisis de textos. Son numerosos los autores que lo han señalado. Roberts (1997), sin adentrarse en explicaciones, se limita a destacar la publicación (en lengua inglesa) de once manuales de análisis cualitativo de textos entre 1991 y 1995. Por otro lado, Hachez (1990) contempla este interés como un signo de la mayor atención prestada en sociología a la articulación entre lo individual y lo social. Posiblemente, otra buena explicación sea la reciente proliferación de programas informáticos para el análisis de textos.¹ Ello ha destapado la caja de las prescripciones, las recomendaciones y las sugerencias; y una vez abierta, ha venido a continuación el momento de la clarificación y clasificación de las novedades en los métodos, técnicas y programas.

¹ Ruiz Olabuénaga (1996: 9) relaciona también la existencia de programas de análisis cualitativo con el momento “acuciante y retador” que vive la metodología cualitativa.

Este capítulo intenta, fundamentalmente, clasificar los diferentes métodos que han abordado el análisis del lenguaje verbal. Se trata, como se verá, de la división de dichos métodos en tres grandes grupos. Forzosamente una división de este tipo podría dar lugar a subdivisiones, y por lo tanto a un mayor refinamiento de la clasificación. No obstante, debe señalarse que la clasificación pretende ser, sobre todo, una herramienta intelectual que sea útil para situar el tipo de análisis que yo voy a aplicar, y no tanto una tipología de métodos y perspectivas de carácter general.

Esta clasificación se sitúa a diferentes niveles. En un primer momento se consideran todos los tipos de análisis de textos, cuantitativos o cualitativos (epígrafe 2); a continuación se consideran únicamente los textos de carácter narrativo, de los que se destacan sus especiales características (epígrafe 3); seguidamente (epígrafe 4) se tratan los análisis sociológicos de carácter narrativo, a los que vuelve a aplicarse el mismo esquema de clasificación utilizado en el epígrafe 2; finalmente, en el epígrafe 5, acaba haciéndose incidencia en el tipo de análisis narrativo que propongo, así como al tipo de entrevista utilizada y a las características de los relatos a que ha dado lugar.

Este escalonamiento que va de lo más general a lo más concreto, trata de mostrar, en definitiva, de qué diferentes formas leen los/as sociólogos/as los datos de carácter textual y, específicamente, los datos que provienen de la narración biográfica. A su vez, se muestran qué diferentes aspectos se tienen en cuenta en el momento de realizar la recogida e interpretación de esos datos. Todo ello sirve para situar las propuestas metodológicas y técnicas del análisis realizado.

1. El análisis del lenguaje verbal en sociología. Algunas precisiones previas

Antes de pasar a la descripción de los ejes que servirán como dimensiones de clasificación de los diferentes métodos de análisis de textos y a la clasificación propiamente dicha es necesario realizar algunas precisiones previas. Estos apuntes se refieren a la diferenciación entre los análisis de textos de carácter lingüístico y los de carácter sociológico, y a la distinción dentro de estos últimos entre la posición internalista y la externalista. No se trata únicamente de distinciones que permiten

delimitar que tipo de métodos voy a considerar en la clasificación citada, sino que también permiten explicitar la posición personal respecto a dichas cuestiones, las cuales resultan fundamentales -y tienen implicaciones substanciales- en relación con los análisis de carácter textual.

1.1. El análisis lingüístico y el análisis sociológico del lenguaje

La coincidencia en el objeto de estudio entre los análisis de carácter sociológico y los de carácter lingüístico provoca no pocas confusiones en la clasificación de las metodologías de análisis de textos.

La equiparación de enfoques lingüísticos y sociológicos como “enfoques de análisis de textos” ha llevado a clasificar a la semiótica como un método sociológico de análisis de textos (Silverman, 1993) y a la etnografía cognitiva (etnociencia) como enfoque cualitativo dentro de la sociología (Tesch, 1990; 1991). Esta mixtificación también ha llevado a algunos análisis a casi perder su inicial orientación sociológica, como ha pasado con ciertos estudios en el marco del análisis de conversaciones, que “se pierden en el detalle formal, esto es, aíslan partículas y secuencias cada vez más pequeñas del contexto de interacción en su conjunto” (Flick, 1998: 203), sin llegar a otros aspectos más pertinentes sociológicamente.

Evidentemente, la lingüística, con su instrumental teórico y metodológico de tratamiento de textos -y no sólo en su orientación pragmática- permite a la sociología una mejor comprensión de cualquier fenómeno social en que intervenga el lenguaje. Pero la lógica no debería consistir en que el tratamiento lingüístico de un texto se convierta en el punto de vista predominante en una aproximación de carácter sociológico. El tratamiento y la realidad lingüística es un elemento o sustrato de/para una posible pertinencia sociológica, como puede serlo cualquier realidad material o simbólica.

Otra confusión extendida es la de pensar que los lingüistas estudian la forma del lenguaje y los sociólogos su contenido, y que por lo tanto todo estudio que se preocupe por la forma tiene carácter lingüístico. Tanto el contenido (qué se dice), como la forma

(cómo se dice) tienen interés para la sociología,² la pertinencia sociológica la da el tratamiento con el instrumental teórico y metodológico propios de la disciplina.

La opción que aquí tomo es la de tener en cuenta en la clasificación únicamente los métodos de análisis textual cuyo interés es fundamentalmente de carácter sociológico, dejando de lado aquellos cuyo interés es fundamentalmente de carácter lingüístico. Ésta es una primera división que no siempre tiene los límites claros, pero que es imprescindible como paso previo a una clasificación que pretende desbrozar únicamente el terreno del análisis textual en la sociología.

Considero como métodos de carácter lingüístico aquellos cuyo interés principal se centra en el análisis de textos (sea cual sea su naturaleza) como forma de estudiar la organización de un lenguaje/una lengua, entendido como sistema de expresión, de creación artística o de comunicación. Por otro lado, la pertinencia sociológica en el tratamiento de textos proviene de su examen en tanto que expresión y producto de las (inter)acciones de los sujetos y de las estructuras sociales en las cuales se encuentran inmersos; estructuras que se mantienen, cambian y crean en un mismo e indisoluble proceso vinculado a la realización de estrategias, proyectos, beneficios... Evidentemente, existen análisis de carácter lingüístico que tienen intereses cercanos a los de la sociología, pero sus procedimientos³ y resultados se mantienen centrados en el lenguaje. Un ejemplo claro es el *análisis lingüístico del discurso*, que busca relacionar el uso del lenguaje con los contextos sociales y las situaciones de interacción en que se produce, aunque el objeto de análisis continúa siendo el propio texto o el lenguaje hablado por las personas. Por otro lado, el *análisis del discurso de carácter sociológico* busca lo social en el lenguaje, y los procedimientos y resultados se centran en lo social.

Evidentemente existen ocasiones en que el análisis del lenguaje y el de los individuos o sociedad que lo produce son complementarios y tienen un peso

² El término *sociología* debe entenderse en toda este capítulo como forma de referirme a todo el conjunto de ciencias sociales que comparten métodos con la sociología, tales como la antropología, la psicología social o la ciencia política.

³ Los procedimientos utilizados suelen estar basados en la descripción de la gramática o palabras utilizadas, en la identificación de estructuras semánticas o sintácticas y/o en la comparación y análisis de las frecuencias o situaciones de uso.

prácticamente idéntico. Aquí podrían citarse casos como los de la antropología lingüística y cultural o la sociolingüística, cuyos métodos podrían encuadrarse en ambos grupos.

1.2. El estatus del lenguaje verbal en los métodos sociológicos de análisis de textos

Dentro del análisis sociológico de textos suelen oponerse dos posturas que se tratan como irreconciliables. Aquella que defiende la utilidad del lenguaje verbal como forma de acceder a una realidad (unos hechos) exterior al emisor y al receptor de la comunicación, y aquella que defiende que el lenguaje verbal refleja *únicamente* las pautas de producción y los procedimientos interpretativos que emisor y receptor utilizan en su comunicación. Silverman (1993: 106-7), en una discusión centrada exclusivamente en torno a los datos provenientes de entrevista, denomina a la primera postura *externalista*⁴ y a la segunda *internalista*. El razonamiento de la postura internalista -que toma fuerza a partir del surgimiento de los planteamientos de la etnometodología- puede resumirse como sigue: puesto que el discurso producido en la entrevista es fruto de una interacción concreta en unas condiciones concretas tiene escaso sentido tomar como válida la descripción de unos hechos realizada en un discurso singular, construido *in situ*, y que difícilmente volverá a producirse del mismo modo.⁵

En relación a esta controversia, mi opinión es que todo proceso de recogida de información y construcción del dato es el resultado de una interacción, tanto si se trata

⁴ Huberman y Miles (1994), identificándose con esta primera postura, utilizan un calificativo más pomposo, *realismo trascendental*. Según los autores, a la vez que se reconoce la naturaleza histórica y social del conocimiento, es posible “trascenderla” para tener acceso a los hechos externos al lenguaje.

⁵ La clasificación que hace Jensen (1993) en relación a los usos que puede tener el lenguaje verbal en las metodologías cualitativas -reproducida en un cuadro a continuación- viene a recoger este debate.

| Método | Lenguaje | |
|--------------------------|----------------------------------|--------------------|
| | Herramienta de recogida de datos | Objeto de análisis |
| Entrevistas | + | + |
| Observación participante | + | - |
| Crítica textual | - | + |

Fuente: Jensen, 1993: 44. *Tabla 1.1.*

En el criterio de clasificación de Jensen se confunden técnicas de recogida de datos con metodologías de análisis; no obstante, es útil en la medida que señala el hecho de que la entrevista es el único método de los que considera el autor en que el lenguaje es tanto una “herramienta” (uso *externalista*) como objeto de estudio en sí (uso *internalista*).

de una entrevista, de una observación, o de una interpretación de un texto escrito. En este sentido, sus pautas de producción e interpretación son susceptibles de ser analizadas desde un punto de vista sociológico, incluso en los procedimientos más objetivistas. Ello significa, por lo tanto, que la postura *internalista* podría ser adoptada fuese cual fuese el medio utilizado para la producción de los datos textuales.

Por otra parte, un conocimiento previo de las condiciones de esa interacción verbal permite tomar conciencia -y conocer los límites- de su singularidad y al mismo tiempo utilizar como dato la descripción de los hechos obtenida. Este conocimiento se puede lograr, tal como ha señalado Blanchet (1989: 128-129), mediante la definición e identificación previa de los parámetros en que se produce la interacción, de modo que se conozcan las “reglas generales de producción de sentido”.

La identificación con la postura *internalista* o *externalista* tiene evidentes consecuencias sobre el posicionamiento epistemológico y metodológico de los/as autores/as que se han interesado por el análisis de textos. Es por ello que los ejes que utilizaré en la clasificación de métodos suponen, de hecho, un posicionamiento concreto en relación a esta cuestión.

Mi postura es que no se puede dar al lenguaje el estatus exclusivo de herramienta de recogida de datos, pero que tampoco se puede negar -como hace la postura *internalista*- su valor para (re)presentar unos hechos externos al propio lenguaje. Es decir, por un lado considero que toda expresión verbal es fruto de los procedimientos de interacción verbal que se dan entre emisor y receptor, y también -aspecto que no queda tan claramente puesto de manifiesto por la postura *internalista*- fruto de los contextos en que se (re)produce y toma sentido, en función de unas reglas predeterminadas externas al emisor y al receptor. Por otro lado, considero que en el ejercicio de esas reglas y como fruto de la interacción, se transmiten unos contenidos que son potencialmente útiles como fuente de información o comprobación empírica (datos). En este aspecto, la homología con el procedimiento científico más habitual es evidente: también el/la analista social aborda y construye los hechos o acontecimientos sociales (sus objetos de estudio) haciendo intervenir el lenguaje. Hay que admitir que las diferencias entre el procedimiento científico y el proceso de apropiación en la vida cotidiana son “de grado

suficiente como para admitir que se trata de otro tipo de conocimiento” (Pérez Díaz, 1980: 126), pero no tanto como para rechazar la utilidad para el/la analista de las representaciones de los actores. Al fin y al cabo en la mayoría de ocasiones el/la analista establece unos procedimientos mínimos para comprobar el valor de verdad de estas representaciones.

2. Una clasificación de métodos y sus objetivos

En este epígrafe repasaré diferentes métodos de carácter sociológico que se interesan por el análisis de textos, el origen de los cuales puede estar en expresiones bien orales⁶ o bien escritas. La revisión no tiene tanto como objetivo hacer una clasificación exhaustiva, como situar en relación a estos métodos la propia perspectiva que tomaré en la investigación. Es por ello que, más importante que la descripción minuciosa de los métodos, será la clasificación de éstos en relación a dos ejes que pretenden ayudar a situar metodológica y epistemológicamente la opción tomada en la realización de la tesis.

En este epígrafe se clasificarán únicamente métodos -definidos según la formulación de Navarro y Díaz citada al inicio del capítulo II-, no obstante, es cierto que en muchas ocasiones método y técnica se confunden en uno sólo, y especialmente cuando algunos/as autores/as los engloban bajo el término *análisis*. Será por ello inevitable cierta intrusión mutua.

2.1. Los ejes de la clasificación. Lenguaje como registro y lenguaje como construcción

Antes de iniciar la clasificación de métodos es conveniente definir el sistema de clasificación que utilizaré. Esta clasificación se fundamenta en la definición de dos dimensiones diferentes, inspiradas en la distinción que realiza Tesch (1990) entre *análisis cualitativos estructurales* y *análisis cualitativos interpretacionales*.

⁶ No todos los métodos se basan necesariamente o exclusivamente en el tratamiento de textos. Dentro de ciertas perspectivas es cada vez mayor el interés por análisis del lenguaje sobre soporte audio o audiovisual, aunque ello no las hace rechazar la posibilidad de la utilización del soporte textual.

Según esta autora es posible distinguir en el análisis cualitativo dos grandes orientaciones o familias. La primera, que denomina *estructural*, agruparía a los enfoques que consideran que el trabajo del/de la analista consiste en descubrir la estructura inherente o contenida en los datos, no se buscan relaciones entre categorías o conceptos, sino el sistema completo de conexiones que subyace a los datos (1990: 103); la segunda, que denomina interpretacional, agrupa a los enfoques en que no se presuponen estructuras subyacentes o relaciones ocultas que el/la analista debe desentrañar, sino que más bien se pretende identificar y categorizar elementos de los datos (temas, pautas, significados, contenidos) (1990: 103 y 113-115). Dentro de estas dos grandes orientaciones Tesch distingue dos subgrupos en cada una. En la orientación estructural distingue entre los enfoques que buscan *estructuras de interacción* y aquellos que buscan *estructuras de carácter lógico y/o cognitivo* (1990: 104-105). En la orientación interpretacional distingue entre los análisis que buscan únicamente la descripción o comprensión de unos determinados acontecimientos, que llama *interpretativos/descriptivos*, y los que buscan llegar a algún principio teórico que vaya más allá de los propios acontecimientos estudiados, que denomina *constructores de teoría*.

Tomando algunas de las ideas generales que Tesch utiliza para clasificar estas dos orientaciones predominantes⁷ yo voy a hablar de análisis centrados en la *dimensión de construcción* del lenguaje y de análisis centrados en la *dimensión de registro* del lenguaje -ello aplicándolo únicamente a los métodos que utilizan datos cuyo origen está en las expresiones verbales, tengan éstos un tratamiento cualitativo o cuantitativo. Podrían hallarse mas dimensiones pertinentes, pero como ya se ha comentado, la clasificación tiene como principal objetivo encuadrar en relación a los otros métodos el análisis que yo desarrollo, y no tanto realizar una clasificación depurada al máximo.

Los análisis centrados en la primera dimensión entienden la interacción verbal como una (co)construcción; el contenido sustantivo de la comunicación pierde importancia frente a las reglas de construcción, las categorías cognitivas que organizan la

⁷ Los resultados de la clasificación que voy a presentar no son exactamente los mismos que los ofrecidos por Tesch, en primer lugar porque mi clasificación es de carácter bidimensional, mientras que la de Tesch es unidimensional, pero también porque aquello que tiene mayor peso en mi clasificación es la consideración o no en el análisis de la información sustantiva ofrecida por los datos, mientras que en la clasificación de Tesch aquello que tiene mayor importancia es el tipo de pautas buscadas en los datos.

interacción y los patrones ideológicos puestos en funcionamiento. El principal interés del/de la analista es la búsqueda de las estructuras y reglas subyacentes a dicha construcción e interacción, ya se trate de reglas a nivel microsociológico o de patrones culturales o ideológicos. Los análisis centrados en la segunda dimensión se interesan principalmente por los referentes a que hace alusión la comunicación lingüística; es decir aquello que se busca en el análisis son “hechos”, temas o significados concretos presentes en el texto analizado, y mucho menos las pautas o estructuras subyacentes a esos contenidos.

Considerar el conjunto de elementos que consideran unos y otros métodos como dimensiones permite dibujar un tercer terreno para enfoques que se sitúan fuera de la dicotomía señalada, considerando en el análisis tanto los aspectos relacionados con el contenido sustantivo como los relacionados con la estructura del texto y/o la comunicación.

Los métodos centrados exclusivamente en la *dimensión de construcción* y los centrados exclusivamente en la *dimensión de registro* son los más numerosos,⁸ aunque también es posible encontrar métodos que consideran ambas dimensiones simultáneamente y de forma integrada. Precisamente es en este último terreno en el cual se ubica el método que aquí propondré, y esa es la razón por la cual tomo las citadas dimensiones como ejes de clasificación. No es éste el lugar para describirlo -ello se hace en el capítulo VII-, sino únicamente para dejar constancia de ello en forma de declaración preliminar y de empezar a situarlo en relación a otras perspectivas.

En el cuadro IV.1 se utilizan las dos dimensiones citadas para clasificar en cuatro grupos a los métodos de análisis. En el cuadrante *A* se sitúan todas aquellas orientaciones que mantienen una postura según la cual el lenguaje verbal no se considera como objeto de estudio sociológico. Los planteamientos en este sentido van desde aquellos que no rechazan, pero sí desplazan en las preferencias, lo que Ibáñez (1985; 1986) ha denominado el componente semántico del lenguaje (lo que se dice frente a lo que se

⁸ Retomando la distinción entre la postura *internalista* y la *externalista*, está claro que los defensores de esta primera postura se situarán en el punto en que sólo se considera la *dimensión de construcción* del lenguaje, aunque por el contrario, no todos los métodos centrados en dicha dimensión defenderán necesariamente una postura *internalista*. Por otro lado, la postura *externalista* trabaja hoy en día, en términos generales, tanto la dimensión de construcción como la de registro.

hace), hasta aquellos que lo excluyen en tanto en cuanto producto efímero y colateral a los hechos realmente significativos. En este último caso el planteamiento suele ser el siguiente: “la gente dice X, pero nosotros podemos demostrar que se produce Y”. Las propuestas en esta dirección son innumerables y no tiene demasiado sentido enumerarlas en una clasificación destinada a los métodos de análisis sociológico del lenguaje, y no a todos los métodos de análisis sociológico.

CUADRO IV.1: ENFOQUES EN RELACIÓN A LA EXPRESIÓN VERBAL COMO REGISTRO Y COMO CONSTRUCCIÓN.

| | | <i>Análisis de la expresión verbal como registro</i> | |
|--|----|--|----------|
| | | NO | SI |
| <i>Análisis de la expresión verbal como construcción</i> | NO | A | B |
| | SI | C | D |

Los métodos clasificados en los cuadrantes **B**, **C** y **D** sí toman el lenguaje como elemento central de sus análisis. Los situados en el cuadrante **B** únicamente su *dimensión de registro*, los situados en el cuadrante **C** únicamente su *dimensión de construcción*, y los situados en el cuadrante **D** ambas dimensiones. Estos métodos se repasan con cierto detalle en los tres epígrafes siguientes. No obstante, el examen no es ni absoluto ni aborda todos los aspectos metodológicos, se tratarán únicamente aquellos relacionados con las dos dimensiones citadas. También debe advertirse que la inmensidad de métodos existentes y la multiplicidad de términos con que son designados impide que el repaso sea exhaustivo; de hecho, algunos de los términos utilizados son más inclusivos que otros, aunque cuando ha sido factible se han intentado trazar sus entronques y filiaciones.

2.2. Métodos centrados en la expresión verbal como registro y que excluyen la expresión verbal como construcción

En el cuadrante **B** sitúo aquellos métodos que consideran el lenguaje verbal como forma fecunda y fiable de acceso a los datos en que está interesado/a el/la analista. El texto tiene interés únicamente como fuente de información para realizar inferencias o contrastar hipótesis, como intermediario entre unos “hechos” y el/la propio/a analista. No se contempla el relato o discurso como objeto producido por la propia interacción lingüística entre el emisor y el receptor -en el caso de las entrevistas, interacción del/de la entrevistado/a con el/la entrevistador/a- ni su valor como estructura representativa de las capacidades cognitivas del emisor.

Este posicionamiento se identifica habitualmente con el *análisis de contenidos* “clásico”, aunque existen numerosos enfoques de análisis de textos que coinciden con esta postura.

Para empezar podemos citar los trabajos anteriores a la aparición del *análisis de contenidos*. Riessman (1993) señala que métodos utilizados por los autores de la primera escuela de Chicago -como C. Shaw o W. F. Wythe- presuponen que las descripciones realizadas por los informantes pueden ser tomadas como “reales”, y que los significados del relato (textual o verbal) son estables y evidentes. Wythe (1955/1943), concretamente, utilizó como fuente principal de información a uno de los jefes de las bandas juveniles que estudiaba, sin que aparentemente se preocupase por contrastarla o por utilizar materiales complementarios. De hecho su integración en dicha banda fue casi absoluta, por lo que su propia visión de los hechos difícilmente podía servir de contrapunto a la información facilitada. Igualmente críticos son Shapiro y Markoff (1997) con los estudios sobre base documental realizados por Lerner sobre el Departamenteo de Defensa en EE. UU. -dentro del proyecto *The American Soldier*- o por Mills sobre la ideología de algunos profesionales de la medicina.

Estos ejemplos muestran que en realidad el *análisis de contenidos* “clásico” no significó más que la formalización y automatización de unos procedimientos ya establecidos en la investigación sociológica. Según la definición de Robert Philip Weber

(1985), el objetivo principal del *análisis de contenidos* es realizar inferencias válidas a partir de un texto -sin que aparentemente surja ningún problema en la interpretación del significado que las unidades de texto elegidas puedan tener en el conjunto.

En realidad dentro de los procedimientos del análisis de contenidos puede realizarse la distinción entre el *enfoque empírico* y el *enfoque de diccionario*, mostrando la segunda aproximación una cierta consciencia de que el lenguaje no es un fiel reflejo de los hechos. En el enfoque empírico se obtiene un listado de frecuencias en que se analizan las correlaciones de unas palabras (o lexemas) con otras -usualmente se toman aquellas que tengan altas correlaciones con grupos concretos de palabras, de modo que se pueda realizar un análisis de conglomerados o análisis factorial. En el enfoque de diccionario se desarrolla *a priori* un esquema de categorías, asignando a cada una de ellas una etiqueta; cada categoría está formada por un listado de palabras (entradas) que se examinan en el texto objeto de análisis, redefiniéndose posteriormente el esquema si resulta necesario.

La construcción de diccionarios previos al análisis de los textos permite corregir las posibles diferencias existentes en el uso del lenguaje verbal entre diferentes actores, aunque obviamente ello no implica un interés por estos diferentes usos. Berelson, uno de los “padres” del análisis de contenidos, deja clara que una de las asunciones de partida de esta metodología es que el significado que el/la analista adscribe al contenido, “se corresponde con el significado pretendido por el comunicador y/o entendido por la audiencia” (1971: 19). Recoger ese significado utilizando únicamente los elementos proposicionales de la interacción verbal resulta problemático, puesto que el sentido viene dado, en multitud de ocasiones, por elementos que rodean al propio acto verbal, y que el procedimiento utilizado no tiene en cuenta. Los análisis de contenido automatizados que no utilizan diccionario (por ejemplo, en Miller y Riechert, 1994) acentúan aún más el citado problema; no sólo no se analiza la dimensión de construcción que tiene el lenguaje, sino que parece pasar absolutamente ignorada o desapercibida.

Además del *análisis de contenidos* “clásico” -de orientación cuantitativa- pueden citarse otros análisis de contenidos de carácter cualitativo. Todos ellos tienen una orientación epistemológica similar, basada en el lenguaje como instrumento de representación de la “realidad”. Los más conocidos son el *análisis proposicional*

(Ghiglione *et al.*, 1980: cap. 4; Ghiglione y Blanchet, 1991; Harvatopoulos *et al.*, 1992: 96-98) o el *análisis categorial o temático* (Bardin, 1986: 119; Harvatopoulos *et al.*, 1992: 92-96; Navarro y Díaz, 1994: 199), aunque este último es simplemente un procedimiento de codificación (técnica), y más bien debería denominarse *codificación categorial*, tal como hace Flick (1998: 187-192).

Los diferentes análisis de contenidos han tenido innumerables ramificaciones y adaptaciones, hasta el punto que en el ámbito francófono se ha convertido casi en sinónimo de “análisis de textos”. Algunas de sus características más específicas han sido ya mencionadas en el epígrafe 1.2 del capítulo II.

Prácticamente contemporáneo al *análisis de contenidos* “clásico” es el *análisis de la evaluación* (*evaluative assertion analysis*) de Osgood, Saporta y Nunnally (Bardin, 1986: cap. 2; Osgood, 1990a). Este análisis toma como base la “técnica del diferencial semántico” (Osgood, 1990b; Osgood, Suci y Tannenbaum, 1976), diseñada para obtener un índice del significado subjetivo (carga valorativa) que los actores otorgan a determinados términos en un eje compuesto por adjetivos bipolares (de significado opuesto). La orientación de los trabajos de Osgood es de carácter principalmente psicológico, aunque ha tenido influencia sobre algunos/as autores/as cuyo análisis -principalmente de contenidos- pretendía medir actitudes o valoraciones. Dentro de este interés psicológico, y en relación al análisis del texto, una vez más la presunción de partida es que el lenguaje refleja directamente y explícitamente las opiniones del sujeto.⁹

Finalmente, dentro de este conjunto de métodos que comparten cuadrante, pueden citarse ciertos enfoques preocupados por el análisis de narrativas. El *análisis de estructuras de acontecimientos* (*event structure analysis*) de Heise (1991), tiene como objetivo hallar la estructura lógica en un texto de carácter narrativo, utilizando el conocimiento de un “experto” conocedor de los acontecimientos. A pesar del nombre, el interés del método no se centra en buscar una estructura subyacente a la narración, sino en conseguir una descripción “objetiva”, formalizada y “estructurada” del conjunto de

acciones descritas. En este método la narración tiene como función fundamental permitir el acceso a “los hechos”, siendo posible “rectificarla” si otras fuentes de datos indican que el experto “está equivocado”. También la metodología de *narrativas comparadas* (*comparative narratives*) de Abell (1987) tiene unos presupuestos semejantes. Puesto que todo acceso por parte de un/a investigador/a a una acción social implica una interpretación, el autor se pregunta “por qué estas inferencias [las del/de la analista] deberían aceptarse y no las del propio relato [del actor] sobre las acciones” (1987: 47-8). Abell sostiene que su propuesta tiene más de técnica que de método (en el sentido de las definiciones dadas) y por lo tanto que es compatible con cualquier perspectiva teórica/epistemológica que se tome. El objetivo es ofrecer un instrumento para obtener una formalización de acontecimientos, por lo tanto únicamente una técnica de “codificación”; aunque lo cierto es que la aplicación que el autor realiza se hace en el marco de una investigación interesada únicamente en la representación de los referentes de la narrativa.

2.3. Métodos centrados en la expresión verbal como construcción y que rechazan la dimensión de registro

En el cuadrante *C* sitúo a los enfoques que defienden que tiene escaso interés sociológico realizar inferencias sobre los “hechos” narrados mediante el lenguaje verbal. Se trata de métodos diversos que parten de planteamientos e intereses diferentes, aunque, en general, sustentan el análisis *en* el lenguaje mismo. Los métodos buscan, en ocasiones, analizar *en* el lenguaje verbal los aspectos intencionales y estrategias que constituyen la interacción verbal; en otras, se analizan *en* el lenguaje verbal el desarrollo y reproducción de pautas culturales y estructuras de sentido; y en otras, toman el lenguaje como expresión del poder y control social ejercido sobre los individuos que lo utilizan. En todos estos casos, el valor referencial de las expresiones verbales tiene nula o escasa importancia.

⁹ Este enfoque contrasta con el *análisis de la expresión* practicado por Mahl (Bardin, 1986: 148-50), en que las variables psicológicas (estado emocional) no se obtienen de los enunciados, sino de la organización y forma de emisión (vacilaciones, interrupciones...) del lenguaje verbal.

Un gran grupo de métodos de análisis de textos que se sitúan en este cuadrante son los inspirados en las líneas teóricas de la *etnometodología*. Posiblemente el más conocido de todos ellos sea el *análisis de conversaciones* (*conversation analysis*), cuyo interés primordial se centra en la estructura secuencial de la conversación como base a través de la cual se va construyendo el orden social. Las situaciones a las que se ha aplicado este análisis son múltiples, desde una reunión de negocios al intercambio de chistes entre adolescentes; sirven como ejemplos las compilaciones de Psathas (1979) o Atkinson y Heritage (1984). Aquí, el aspecto referencial del lenguaje verbal es dejado de lado para concentrar el análisis en cómo los participantes en una conversación construyen soluciones a variados problemas; entre ellos “la apertura y clausura de la conversación, los turnos, las enmiendas o rectificaciones, el manejo de los argumentos, la transmisión de información, y las muestras de acuerdo y desacuerdo” (Schiffrin, 1994: 239). La *etnografía estructural* también sienta sus bases en la etnometodología, aunque tiene una mayor orientación antropológica. El objetivo es describir cuáles son las prácticas utilizadas en la construcción e interpretación del sistema de significados mantenido en un determinado grupo; es decir “la cultura es estudiada a través del modo en que la gente habla” (Spradley, citado por Tesch, 1990: 25).

Otro gran grupo de métodos, también con múltiples ramificaciones, es el de inspiración *estructuralista*. El origen de estos enfoques es de carácter lingüístico (Saussure, 1972/1915), aunque los métodos desarrollados específicamente para el análisis de textos tienen un antecedente mucho más determinante en Lévi-Strauss y su esfuerzo por captar la lógica subyacente que regula la mitología o las relaciones de parentesco en las sociedades primitivas. El punto de partida es que el lenguaje verbal está estructurado de tal forma que opera independientemente de las intenciones del hablante, “de acuerdo con un sistema implícito de unidades y reglas” (Barthes, citado por Ruquoy, 1990: 96). Por lo tanto no se explica el significado por referencia a una realidad extradiscursiva; el análisis se basa en la identificación¹⁰ de “parejas de opuestos”, “matrices significantes” y “estructuras narrativas” (Bardin, 1986: 160-7).

¹⁰ Una de las críticas principales que se ha aplicado al conjunto de perspectivas estructuralistas es la que se refiere a la escasa transparencia del proceso de análisis. Especialmente en los casos en que el análisis

Precisamente el análisis de “estructuras narrativas” ha ido tomando tal importancia que se ha constituido en un método con sus características propias. Toma formas analíticas diversas, pero posiblemente una de las más conocidas actualmente sea el *análisis narrativo (narrative analysis)* de Riessman (1993), que pretende abordar la construcción subjetiva de las narraciones. Este enfoque entronca con las aproximaciones realizadas por Propp (1977) y Greimas (1971), aunque sus modelos tenían un carácter estrictamente lingüístico. El primero de ellos analiza las funciones arquetípicas de los personajes en los cuentos populares rusos y el segundo toma las mismas reglas (*modelo actancial*) para extenderlas al análisis semántico de cualquier estructura lingüística. La vertiente estructural en el análisis de narrativas será más ampliamente tratada en el epígrafe 4.1 de este capítulo, junto con el resto de enfoques narrativos.

También clasifico dentro de este grupo de métodos interesados por la dimensión de construcción del lenguaje al *análisis hermenéutico*. Al planteamiento original de Gadamer, creador de una teoría de la interpretación hermenéutica (Warnke, 1991/1987), se han ido añadiendo, en la mayoría de las aplicaciones prácticas, unos procedimientos centrados en la búsqueda de estructuras latentes al discurso, que algunos autores consideran cercanos a los de las aproximaciones estructuralistas.

Lindkvist (1981: 32-3) parece situar el origen de estas orientaciones más estructuralistas en las respuestas de carácter metodológico que dio Ricoeur a las propuestas primitivas de Gadamer. Para Ricoeur interpretar un texto es entender el mundo (el conjunto de referencias) que ese mismo texto abre, sin que necesariamente esas fuesen las intenciones del emisor. Flick (1998: 22-4) califica lo que denomina *hermenéutica objetiva* como un modelo de carácter estructural en que el interés se centra en el análisis de las estructuras latentes existentes en el lenguaje verbal, consideradas independientes de la representación individual de los significados. De ese modo se obtienen las estructuras “objetivas” de significado existentes en el lenguaje, independientes de los significados subjetivos.

tiene un marcado carácter interpretativo, aquello que llega al lector es únicamente la opinión del analista, siendo difícil una comparabilidad entre diferentes trabajos, o la reproducibilidad del mismo análisis por otros/as analistas (Banister *et al.*, 1994).

Unos planteamientos prácticamente idénticos tiene la *hermenéutica colectiva*. En este caso el procedimiento de interpretación es estrictamente colectivo, basado en la discusión en grupo de las lecturas individuales de un determinado texto; pero el objetivo final es el mismo: hallar aquellos “sistemas interpretativos sociales” presentes en el texto, aunque no hayan sido conscientemente utilizados por parte del emisor (Molitor, 1990: 27-8).

Sitúo por último en el cuadrante *C* al conjunto de metodologías denominadas *análisis del discurso*. En primer lugar hay que señalar que, de igual modo que pasaba con el término análisis de contenidos, el término análisis del discurso tiene variadísimas acepciones, siendo en ocasiones utilizado -debe reconocerse que existen métodos que nadie encuadraría aquí- como sinónimo de análisis de textos. Como ha señalado Stubbs, “análisis del discurso se utiliza para referirse tanto al estudio del lenguaje por encima de la frase (más precisamente por encima de la oración [*sic*]) como al estudio del lenguaje que se produce de modo natural” (1987/1983: 24), es decir para casi¹¹ todo...

El concepto que utilizo aquí es mucho más restringido. Además de no incluir los análisis de carácter lingüístico (para ello véase Schiffrin, 1994), considero como análisis del discurso un conjunto de enfoques con influencias del postestructuralismo y del construccionismo que entiende *discurso* como “conjunto específico de ideas, conceptos y categorizaciones que es producido, reproducido y transformado en prácticas específicas y a través del cual se da sentido a las realidades físicas y sociales” (Hajer: 1995: 60). En estos enfoques el texto es utilizado para acceder al discurso, que se concibe como estructura subyacente a las expresiones verbales y que algunos/as autores/as equiparan al concepto de ideología.

Dentro de esta definición general pueden identificarse diferentes orientaciones, una de cuyos ejes de disimilitud (propuesto por Mottier, 1999: 4) se sitúa en torno al estudio del nivel micro (interacciones entre actores) *versus* el estudio del nivel macro (sistemas de significado reflejados no únicamente en el lenguaje).

¹¹ Gill (2000) menciona (¿jocosamente?) la existencia de por lo menos 57 variedades de análisis del discurso. Por otra parte, Van Dijk (1997) habla de los *estudios del discurso* como disciplina que estudia de forma integrada tres dimensiones principales de la comunicación: el uso del lenguaje/lengua, la transmisión de creencias y la interacción en un determinado contexto social.

En el grupo de métodos interesados en el nivel micro pueden citarse los enfoques de *análisis del discurso en psicología social* (Potter y Wetherell, 1987; Wetherell y Potter, 1992) y el particular trabajo de Van Dijk (1995), que recoge elementos de la lingüística, la psicología cognitiva, la psicología social y los estudios en comunicación. Pese a su coincidencia en el nivel de análisis, pueden hallarse importantes diferencias entre ambas aproximaciones.

Los primeros tienen una orientación de inspiración más etnometodológica y construccionista. El objetivo del análisis es revelar las prácticas discursivas y/o discursos¹² que surgen en la interacción, concentrándose en la construcción contextual (los *repertorios interpretativos*) de la interacción. En la expresión verbal, “el lenguaje es más una forma de construcción que de descripción de nosotros mismos” (Iñiguez y Antaki, 1994: 73) y, de este modo, una entrevista -por ejemplo- es tratada como una forma de interacción social, en que “el entrevistador contribuye tanto como el entrevistado, y en que lo que dice el entrevistador es tan interesante como lo que dice el entrevistado” (Wetherell y Potter, 1992: 99).

Van Dijk, sin dejar de tener como objetivo el estudio de las formas y mecanismos que intervienen en la interacción verbal (oral o escrita), utiliza un modelo cognitivo para abordar las relaciones entre ideología y discurso. Su postura es que el análisis del discurso interesado por los significados debe tener en cuenta la ideología subyacente en los emisores (1995: 283), aunque en la práctica -ante la imposibilidad de partir de la ideología como dato- el procedimiento consiste en identificar aspectos ideológicos -esto es, creencias no fundadas en las propiedades de los objetos- en el discurso.

Los autores partidarios de un análisis del discurso a nivel macro coinciden con la crítica que realizan Parker y Burman (1993) a estos enfoques más micro cuando afirman que existen otras formas de construcción que pueden resultar de mayor importancia que las presentes en el discurso (aquí entendido como expresiones verbales). La preocupación de estos autores se centra en la relación entre discurso y situación social “objetiva” (Fairclough, 1989; 1992; 2000/1992; Parker, 1992; Thompson, 1990),¹³

¹² Estos autores prefieren el término “repertorios interpretativos”, entendido como “conjuntos de términos, descripciones, lugares comunes y figuras del habla a menudo agrupados en torno a metáforas o imágenes y a menudo usando diferentes construcciones y estilos gramaticales” (1990: 212).

¹³ Thompson (1990: cap. 6) denomina a su método *hermenéutica profunda* (*depth hermeneutics*), aunque las similitudes con este enfoque macro son importantes.

llegando algunos a integrar todos esos elementos en una definición de discurso de carácter foucaultiano: “el concepto de discurso incluye todas las formas de práctica social y política, así como a instituciones y organizaciones, en el seno de su marco de referencia” (Howarth, 1995: 115).

Una parte de los autores que adoptan esta orientación (Fairclough, 1992; Mottier, 1999; Mumby y Clair, 1997) utilizan materiales de carácter textual y no textual (prácticas institucionales e individuales) para construir con ellos un metatexto, definido en ocasiones como ideología. Podría argumentarse, por lo tanto, que esta aproximación no es propiamente un método de análisis de textos y se estaría en lo cierto. Lo incluyo aquí por su coincidencia en denominación¹⁴ y en parte de los fundamentos teóricos con los análisis micro. También debe señalarse que algunos autores (Fairclough, 1992; 2000/1992; Parker, 1992) pertenecientes a esta orientación macro consideran que el análisis del contenido del lenguaje verbal puede ser un complemento al análisis del discurso propiamente dicho, por lo que podrían situarse -por convicción- en el cuadrante **D**, aunque ello se refleja poco en su práctica.

Para finalizar, como propuesta especialmente particular dentro del análisis del discurso podría citarse al *análisis automático del discurso* de Pêcheux (1978/1969). Su propuesta tiene ciertos puntos de contacto (de carácter teórico) con lo que he denominado enfoque macro del análisis del discurso, aunque su procedimiento de análisis es harto diferente. Sus especiales particularidades me han llevado a tratarlo con mayor profundidad en el epígrafe 2.2 del capítulo VI, junto con otros enfoques relacionales de análisis de textos.

2. 4. Métodos interesados en la expresión verbal como registro y como construcción

Por último, en el cuadrante **D** sitúo aquellas posturas que en su metodología de análisis muestran interés tanto por el proceso de construcción o el carácter construido de los

¹⁴ Es frecuente que muchos de estos autores denominen su enfoque como *análisis crítico del discurso* (*critical discourse analysis*). Este término hace referencia al contenido teórico (conexión entre discurso y sistemas de poder y desigualdad) y político (apuesta por una implicación activa del investigador a favor del cambio de una situación social dada), y no al contenido metodológico; Van Dijk, por ejemplo también califica de ese modo a su trabajo (1995: 243).

elementos proposicionales del lenguaje verbal, como por los referentes a que se hace alusión en la comunicación.

Flick (1998) es uno de los autores que mejor ha destacado esta dualidad de dimensiones en el análisis de textos. Partiendo de los conceptos de *mimesis* y de *círculo de mimesis* tal como los ha formulado Ricoeur (1983: 85-129), Flick entiende que una narración (y yo lo extendería a cualquier resultado de la interacción verbal) no es una fiel representación de procesos factuales, sino una presentación mimética de experiencias que son construidas en forma discursiva (1988: 36). Ello no impide, no obstante, que las experiencias descritas no sean reinterpretadas por parte del analista en una nueva construcción (“científica”) mimética de tales hechos: “Ello permite al investigador evitar las ilusiones y crisis que son características de la idea de representación, y a la vez no olvidar los elementos de construcción en el proceso de representación (o mejor presentación) así como en el proceso de interpretación” (1988: 37).

Esta propuesta epistemológica permite dar respuesta a las objeciones formuladas desde posiciones influenciadas por la fenomenología -la que he denominado postura *internalista*- según las cuales, puesto que es el lenguaje el que constituye la realidad, no tiene ningún sentido buscar algo “más allá” de las propias construcciones verbales.

A la vez, la propuesta de Flick debería impulsar el desarrollo de métodos que permitan abordar mejor ese proceso de representación mimética. Si consideramos que nuestro acceso a los hechos se produce dentro del citado *círculo de mimesis*, y que nuestras interpretaciones son de hecho construcciones de segundo grado (Flick, 1998: 31-32), qué mejor que dedicar una parte del análisis a conocer las construcciones de primer grado hechas por parte del emisor para, a continuación, iniciar el proceso de interpretación de esas experiencias (los hechos, tal como los ha presentado el emisor).

Flick ha desarrollado sus propuestas en relación, especialmente, con la fase de construcción de los datos, mediante lo que ha denominado (1998: 106-112; 2000) entrevista episódica (*episodic interviewing*). El objetivo consiste en obtener mediante un guión de entrevista semidirigido tanto información de carácter *episódico* -se trata de información en forma de narración, aunque sin que necesariamente forme parte de una sola narrativa- como información de carácter *semántico* -en que “los conceptos y sus

relaciones entre ellos son las unidades principales” (1998: 106). Flick parece contemplar el análisis de esta información sólo desde el punto de vista del contenido (codificación temática o cercanas), por lo que quizás su método debería figurar en el cuadrante *A*. El autor también insiste en la necesidad de considerar en el análisis la información de carácter contextual recogida tras la entrevista mediante un protocolo que haga referencia tanto a atributos del/de la entrevistado/a como a información sobre el desarrollo de la entrevista (2000: 83-84).

A parte del propio trabajo de Flick, no es fácil encontrar propuestas metodológicas que intenten abordar explícitamente esta doble dimensión. El interés de la antropología contemporánea por el estudio de experiencias biográficas desde el punto de vista del actor ha impulsado el estudio de *narrativas*, en que se analiza la narración como una superposición de una *historia* (hechos) y un *discurso* (construcción). Esta forma de contemplar la narrativa parece ser también utilizada con cierta profusión en investigaciones interesadas en experiencias de carácter clínico o en dolencias médicas (véase Fairclough, 2000/1992:186-189; Manning y Cullum-Swan, 1994: 465).

El trabajo de Barry Glassner y Julia Loughlin¹⁵, citado por Silverman (1993: 99-100), sin que pueda considerarse estrictamente como un análisis narrativo, ejemplifica bien la utilización de los datos textuales en la doble vertiente que vengo mencionando. Su enfoque es calificado por ellos mismos como “metodología para escuchar”. Lo trato brevemente a continuación.

La investigación de Glassner y Loughlin se centra en el estudio del consumo de drogas entre adolescentes norteamericanos y tiene como base un centenar de entrevistas realizadas a chicos y chicas entre 12 y 20 años. Su enfoque es cercano a la antropología social al estilo de la escuela de Chicago, aunque con características típicas de las aproximaciones interaccionistas (Silverman, 1993: 99). Aquello que lo distingue, sin embargo, es el análisis que realizan de las entrevistas. Las respuestas son a la vez consideradas elementos de una narrativa culturalmente construida (de qué modo se habla y se piensa sobre el tema de las drogas en el entorno de los adolescentes entrevistados) y

¹⁵ Se trata del libro *Drugs in Adolescent Worlds: Burnouts to Straights* (Nueva York: St. Martin's Press, 1987).

fuente de información sobre los hechos que se investigan (si se fuma o no droga y de qué tipo). Si una chica afirma fumar marihuana...

“Glassner y Loughlin argumentan que el análisis de la narración lo realizan examinando la naturaleza y las fuentes del ‘marco de explicación’ usado por la entrevistada. No obstante, aquello que la entrevistada está diciendo también puede ser utilizado como una afirmación en relación a unos hechos y ser validado mediante observación” (Silverman, 1993: 100).

Debe señalarse, en todo caso, que estas investigaciones, que recogen ciertos elementos provenientes del análisis narrativo, son sobre todo aproximaciones de carácter individual, sin que puedan considerarse constituyentes de una metodología definida. En general, no se explicitan unas etapas que hagan transparente el procedimiento seguido. El objetivo de tener en cuenta las dos dimensiones ya citadas se manifiesta únicamente en las intenciones y en el posicionamiento epistemológico de los autores,¹⁶ quedando “oculto” al lector el modo en que se han hecho efectivas esas intenciones.

Probablemente una de las pocas excepciones a las afirmaciones que acabo de hacer, la constituye el trabajo de Marie-Christine d’Unrug (1977/1974). Se trata también de una aproximación enteramente individual, fuera de la influencia del análisis narrativo, y totalmente ignorada en el ámbito anglosajón. Su *análisis de la enunciación* utiliza de forma inteligente el conocimiento sobre los procesos de coconstrucción para desarrollar un método cuya primera etapa está basada en un análisis temático clásico. La propia autora define el procedimiento como útil para analizar el “discurso” (término que en el ámbito francófono es enormemente amplio e indefinido), y está concebido concretamente para materiales provenientes de entrevistas no dirigidas.

El objetivo es llegar a conocer la “ideología” del/de la entrevistado/a prestando una atención especial al desarrollo de la entrevista: “la posición del locutor va cambiando a lo largo de la entrevista, y es el conjunto de estos momentos sucesivos lo que permite deducir sus implicaciones [*investissements*], sus presuposiciones, sus relaciones con el

¹⁶ Un ejemplo es el de Bertaux, que considera tanto la “forma” como el “contenido” de la narración útiles para acceder a los elementos simbólicos de la narración (1980: 204). Sin embargo, en sus procedimientos el modo en que se analiza la “forma” no se explicita demasiado. En el epígrafe 4.2 de este capítulo se desarrolla algo más extensamente el método de análisis que propone.

tiempo, con los valores y con los objetos, en suma, lo que podría llamarse su ideología” (1977/1974: 165). Aquí los enunciados no son el producto acabado y transparente de las opiniones, actitudes y representaciones del/de la entrevistado/a, sino un momento en un proceso de elaboración, con lo que ello comporta de contradicciones, de incoherencias y de inconclusiones:

“La reacción bruta a la pregunta realizada y los elementos de toma de conciencia constituyen informaciones diferentes que se complementan. En este sentido la “dinámica” misma de la entrevista es un instrumento precioso” (D’Unrug, 1977/1974: 118).

Es por ello que el procedimiento de análisis empieza con el análisis de los contenidos, presta a continuación especial atención al análisis lógico y secuencial de la enunciación, y termina con el análisis de elementos estilísticos y de retórica.

A los procedimientos clasificados en este cuadrante podría añadirse el patrón de análisis que pretendo desarrollar en este trabajo. Los planteamientos metodológicos generales se explicarán en este mismo capítulo en el epígrafe 5, mientras que los aspectos más concretos y el procedimiento técnico serán tratados en toda su extensión en el capítulo VII.

3. La narración como modo de organización del lenguaje verbal

¿Qué distingue a la narración de una simple enumeración de acontecimientos? ¿Qué la hace diferente de un simple listado, de un *currículum vitae*, de una crónica o de una receta de cocina?

Desde el punto de vista lingüístico, la narración constituye una de las formas o modos en que puede organizarse el discurso. Siguiendo a Adam (1992: cap. 2) la forma narrativa tiene cinco constituyentes básicos: 1) una *temporalidad*, existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que avanza; 2) una *unidad temática*, como mínimo existe un mismo sujeto-actor (colectivo o individual) a lo largo de toda la secuencia; 3) una *transformación*, en que unos estados cambian o se transforman en otros; 4) una *unidad*

de acción, puesto que los cambios se enumeran como parte de un proceso integrador; y 5) una *causalidad*, puesto que los cambios se vinculan causalmente en forma de intriga.

Este último aspecto, la causalidad, es posiblemente el componente esencial de cualquier narración. ¿Por qué no constituye una narración una receta de cocina? Fundamentalmente porque incumple el último de los aspectos que caracteriza una narración. En la receta simplemente se describen un conjunto de acciones ordenadas cronológicamente, pero que se casquen los huevos no provoca que se mezclen con la harina y esta mezcla no conduce a que se encienda el horno.

En su sentido de “intriga”, de “historia”, la vinculación causal de unos hechos con otros es un elemento destacado por todos los autores que se han acercado al análisis de la narración. Ya Aristóteles define la Poética como “el arte de componer intrigas” (Ricoeur, 1983: 57). Ricoeur advierte que traduce la palabra griega *muthos* por *intrigue* siguiendo el modelo del término inglés *plot*, y de hecho este último término constituye casi una palabra totémica entre los autores de habla inglesa (Czarniawska, 1998; Jovchalovitch y Bauer, 2000; Lehnert, 1981; Labov, 2000/1972; Ochs, 1997; Palmer, 1996: cap. 7; Riessman, 1993) que se ocupan de la narración en sus diferentes formas. En una narración algo debe suceder, debe existir un “meollo” que atraiga el interés (Wilensky, citado por Renkema, 1999/1993: 160) y un desenlace de ese meollo en forma de intriga.

Este desarrollo de acontecimientos en la narración puede obedecer tanto a circunstancias externas al sujeto como a objetivos o deseos localizables en el propio protagonista de la acción. Shütz (citado por Bertaux, 1997: 75) denomina al primer tipo de circunstancias causas *because*, denominando causas *in order to* al segundo tipo. Estas causas, que *a priori* resultan independientes, se van enlazando unas con otras en la narración, constituyendo finalmente una intriga que es fruto de su interacción y amalgama. Descubrir la intriga de una novela o una película es desvelar el enlace de causalidades (internas y externas) existentes.

Ahora bien, la causalidad presente en una narración no es necesariamente una causalidad de carácter mecánico, en el sentido en que puede entenderse el funcionamiento de un sistema que indefectiblemente produce unos resultados a partir de unas determinadas premisas. Las relaciones entre hechos establecidas en una narración no

constituyen leyes universales comprobables de forma “científica”, sino más bien *razones* que para el narrador explican un determinado desarrollo de los acontecimientos. Se trata, si se quiere, de una *causalidad narrativa* que no tiene un carácter analítico por sí sola. Las razones expresadas en la narración tienen un componente subjetivo que un/a eventual analista deberá contemplar de cara a establecer su plausibilidad en términos factuales.

Otra consideración a tener en cuenta es que difícilmente podrá encontrarse un texto o discurso que tome como forma exclusiva la forma narrativa. Adam (1987) juzga que la clasificación de los discursos puede realizarse a partir de múltiples puntos de partida, decantándose este autor por la utilización de lo que denomina *secuencias discursivas*. Este sería un punto de partida de carácter micro, en que cada secuencia prototípica -que se encuentra en la base de la clasificación- se entiende como una esquematización de los modos fundamentales en que puede construirse un discurso. Es decir, este autor entiende que una tipología de las formas discursivas debe partir de unidades identificables con posibilidades diferentes de organización verbal, cada una de ellas relacionada con diferentes funciones textuales y con unos rasgos concretos que la distinguen.¹⁷

Las secuencias principales que Adam (1992) establece son las siguientes: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogal. En la práctica los discursos se construyen a partir de la combinación y superposición de diferentes secuencias -como señalan Calsamiglia y Tusón “lo más habitual es que los textos se presenten mediante la articulación de más de un modo de organización textual” (1999: 269)- y por lo tanto difícilmente encontraremos un texto en “estado puro” (esto es, con un solo tipo de secuencias). Así, la forma narrativa aparece combinada, como secuencia secundaria o incrustada, con los otros modos de organización textual:

“[...E]n el diálogo, en forma de anécdota, cotilleo, chiste, etc. En una explicación, en forma de relato que sirve de ejemplo. En un discurso argumentativo, como argumento que apela a la experiencia. Incluso la descripción, sobre todo si es de

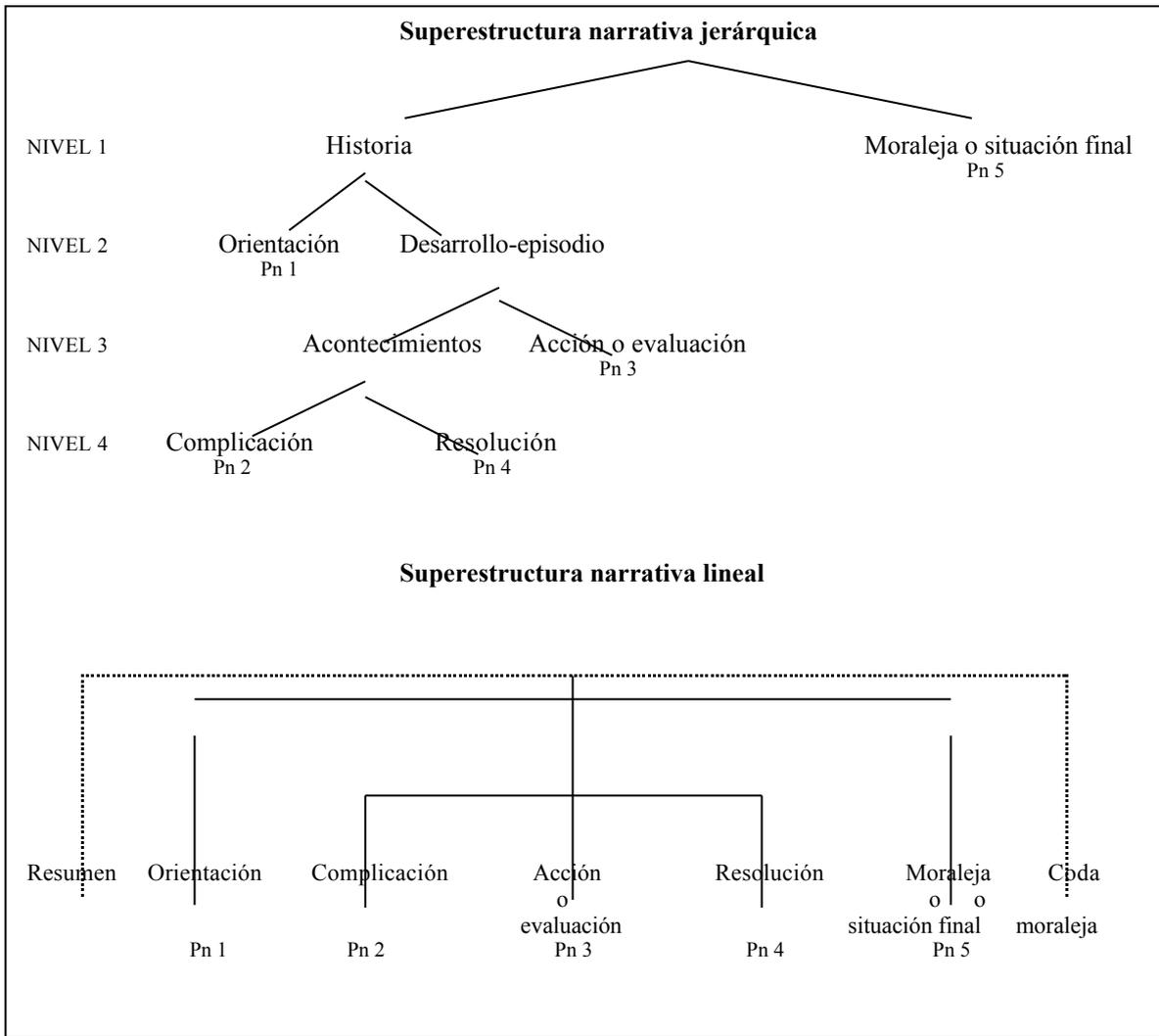
¹⁷ Para una explicación de los rasgos y funciones concretas de cada tipo de secuencia discursiva véase Adam (1992). También Calsamiglia y Tusón (1999: cap. 10) retoman la clasificación realizada por Adam.

lugares, adquiere a veces la forma de relato de un pequeño viaje” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 270).

Uno de los rasgos que singulariza la narración respecto a otras formas discursivas es la facilidad con que se ajusta a un esquema estructural de carácter canónico. Adam (1987: 59), en su aproximación a la estructura de una narración, considera que este canon narrativo (*superestructura narrativa*) tiene, en su estructura profunda, un carácter jerárquico, aunque en su desarrollo verbal tenga una secuencialidad lineal. Esta doble estructura se representa en el cuadro IV.2, donde también se ha señalado el orden en que aparecen las cinco “macro-proposiciones narrativas” (*Pn 1 a Pn 5*). En la estructura de carácter lineal aparecen también dos tipos de macro-proposición -las señaladas con línea de puntos- que no constituyen según Adam partes de la narración, sino que son las encargadas de la inserción de la secuencia narrativa en el texto que la rodea.

Esta particularidad estructural que distingue a la narración de otras formas discursivas ha inclinado a multitud de autores en el campo de la lingüística a interesarse particularmente por este aspecto. En esta línea, a finales de los años sesenta surge el término *narratología*. Con él se quería designar a la disciplina interesada por el análisis estructural de las formas narrativas. Con la *narratología* se quería dar paso a una nueva forma de contemplar una historia o un relato (verbal o escrito): “la exégesis ha quedado sustituida por un enfoque sistemático que identifica las estructuras narrativas fundamentales” (Larsen, 1993: 157).

CUADRO IV.2: SUPERESTRUCTURA NARRATIVA SEGÚN ADAM



Fuente: Adaptación a partir de Adam, 1987: 59.

El enfoque estructural en el análisis de los relatos tiene su origen en los estudios realizados a partir de los años veinte por el formalismo ruso, en que se analizan las estructuras arquetípicas de las narraciones populares. Posiblemente pueda considerarse a Propp como el autor de esta escuela más conocido y que más ha influido posteriormente. El autor estudia (1977/1968) la secuencia obligatoria de los cuentos populares rusos y las funciones que en él tienen los diversos personajes. En sus trabajos es habitual la distinción entre “fábula”, que hace referencia a la historia básica, a la suma total de los sucesos que van a ser relatados en la narración, y “trama”, que hace referencia a la historia tal y como es contada enlazando los sucesos. A partir de estos primeros

intentos de análisis estructural de los relatos, han surgido multitud de trabajos con unas bases similares.¹⁸

Una aproximación parecida tienen los/as autores/as interesados/as en la investigación de la *gramática de la narración* (*story grammar*), en que se considera que toda narración toma una estructura precisa, obedeciendo a unas reglas que organizan la percepción de unos determinados hechos. Se trataría de reglas de carácter interno que operan en la mente del narrador, cercanas a las utilizadas en la gramática generativa (Renkema, 1999/1993: 158).

Estas aproximaciones a la estructura de la narración han sido criticadas por excesivamente simplificadoras. En primer lugar se apunta que es difícil contemplar los textos o discursos narrativos a partir de una estructura tan constreñida como la que tienen las oraciones. Pero además diversas investigaciones han demostrado que en la narración es más importante la carga semántica que las reglas sintácticas, y por lo tanto que resulta de mayor interés investigar el conocimiento que necesita la audiencia o receptor para entender las historias narradas (Palmer, 1996: 219-220; Schiffrin, 1994: 285-289). Estas críticas insisten en la importancia del contexto en el análisis de las formas narrativas: no puede contemplarse la narración como independiente del contexto en que se produce la interacción.

Con todo, de los enfoques de inspiración lingüística centrados en la estructura de la narración, la concepción de Chatman (1990/1978) resulta particularmente interesante, puesto que distingue explícitamente entre los hechos narrados y la construcción que con ellos se realiza. En el cuadro IV.3 se resume esquemáticamente la concepción del autor.

¹⁸ Por ejemplo el frecuentemente citado *Narrative structures in Fleming*, de Umberto Eco, en que se analiza la estructura narrativa en las novelas de James Bond; o, en España, los trabajos de Sánchez Carrión que analizan la estructura de los telefilmes (véase Sánchez Carrión, 1978).

CUADRO IV.3: PARTES DE LA NARRACIÓN SEGÚN CHATMAN



Fuente: Adaptación a partir de Chatman, 1978: 26.

Para Chatman, una narración está formada por una secuencia conectada de enunciados que relatan o representan unos sucesos, sea cual sea el medio que se utilice (puede tratarse de películas, historietas, cuadros, esculturas, danza, música). Para este autor, una narración contiene dos partes, una *historia*, constituida por el contenido o cadena de *sucesos* (acciones, acontecimientos) más lo que llama *existentes* (personajes, detalles del escenario); y un *discurso*, esto es, los medios a través de los cuales se comunica el contenido. Según el autor, “los sucesos, en la narración (al contrario de la compilación fortuita), tienden a estar relacionados o ser causa unos de otros. [...] A diferencia de una aglomeración de sucesos al azar, aquéllos manifiestan una organización perceptible.” (1990/1978: 21-22).

Chatman, cuyo interés principal se sitúa en la utilización de la forma narrativa con carácter expresivo o artístico, va algo más allá de la diferenciación entre *historia* (contenido) y *discurso* (expresión) introduciendo una distinción adicional. Así, cada una de las dos partes iniciales pueden separarse analíticamente a su vez en una *forma* y una *sustancia*. La *forma* la identifica con el conjunto de posibilidades abiertas y a disposición del/de la autor/a o creador/a, mientras que la *sustancia* constituiría la manifestación concreta (el producto acabado) fruto del trabajo creativo.¹⁹ De este modo la *forma* de la historia serían los sucesos y existentes “objetivos” que componen la narración, mientras que la *sustancia* estaría constituida por los “objetos” transformados por los códigos

culturales del autor. La *forma* del discurso la constituye la estructura de la transmisión narrativa, formada por elementos que podrían ser compartidos por cualquier medio narrativo. La *sustancia* del discurso es la plasmación de todos o algunos de esos elementos en una manifestación concreta mediante una expresión verbal, cinematográfica, teatral...

En el epígrafe siguiente, cuando aborde las diferencias entre enfoques narrativos de carácter sociológico, retomo la clasificación principal de los dos niveles de distinción establecidos por Chatman.

4. Narrativa y análisis narrativo en la sociología

No es extraño que una forma de organización del lenguaje verbal tan extendida como la narración haya dado lugar a análisis específicos desde la perspectiva sociológica. Debe señalarse que, en términos generales, la dimensión estructural de la narración y las aproximaciones de carácter lingüístico que la han analizado han influido de forma importante en estas aproximaciones, aunque ciertos/as autores/as han preferido concentrarse en la sustancia o contenido objetivable de la narración. Tanto a uno como a otro tipo de análisis los voy a incluir bajo el término *análisis narrativo* (o *investigación narrativa*).

A modo de aclaración terminológica apuntar que denominaré *narración* o *relato* a la forma de dar cuenta por parte de uno o varios actores de unos acontecimientos vividos, y denominaré *narrativa* al conjunto de acontecimientos manejados e interpretados por parte del analista. Esta distinción se corresponde -dándole la vuelta, puesto que el término *narrative* debería traducirse más correctamente como *narración*- con la distinción que en lengua inglesa se hace entre *story* y *narrative*:

“[La] narrativa es tanto el fenómeno como el método. La narrativa designa tanto al conjunto estructurado de experiencias que se pretenden estudiar como a la pauta de investigación para su estudio. Para preservar esta distinción, utilizamos

¹⁹ Chatman se inspira en la distinción habitual en lingüística entre *langue* y *parole*. *Forma* sería el término equivalente a *langue* y *sustancia* el término equivalente a *parole*.

la razonablemente bien establecida convención de llamar al fenómeno *relato* [*story*] y a la investigación *narrativa* [*narrative*]" (Clandinin y Connelly, 1994: 416; con cursivas en el original).

A continuación retomo la distinción que he realizado en el capítulo anterior entre los métodos interesados en el lenguaje como construcción (epígrafe 4.1) y los interesados en el lenguaje como registro (epígrafe 4.2) para abordar los diferentes tipos de análisis existentes en la investigación narrativa. Podría hacerse cierto paralelismo con la distinción principal establecida por Chatman, identificando a los primeros con el interés primordial por la estructura narrativa (*discurso*) y a los segundos con el interés principal por el contenido (*historia*). No obstante dicho paralelismo no deja de ser reduccionista, puesto que, como ya he señalado, los ejes que definen ambos grupos van más allá de las diferencias entre interés por la estructura e interés por el contenido. Debe indicarse, además, que en el epígrafe 4.2 se abordan también algunos análisis que se interesan tanto por la dimensión de registro como por la de construcción. Se trata de métodos que, partiendo del estudio de los referentes del discurso, se interesan también por los elementos más formales y estructurales de la narración; se han situado conjuntamente con los análisis más puramente "referencialistas" porque, finalmente, el estatus otorgado a la narración como forma discursiva es el mismo, entendiéndose en primer lugar, como un texto del cuál pueden extraerse unas informaciones que hacen referencia a unos acontecimientos concretos.

4.1. El análisis narrativo y la narración como construcción

Dentro del análisis narrativo, tienen un fuerte peso los enfoques preocupados principalmente por la forma en que son construidas las narraciones, sin que su contenido factual sea objeto de especial atención. Es patente, en este sentido, el influjo ejercido por la *narratología*.

Esta influencia es muy evidente en los trabajos de autores como Labov o Burke, cuya forma de analizar las estructuras narrativas recuerda al trabajo de Propp.

Dentro del campo de la sociolingüística, el análisis realizado por Labov (2000/1972) pretende explorar la existencia de asociación entre la ubicación social de los/as

entrevistados/as y la estructura de sus historias. La argumentación de Labov defiende que un relato “completo” incluye seis elementos comunes que el narrador combina para construir una historia desde la experiencia primaria. Estos seis componentes son los siguientes (2000/1972: 227): un resumen inicial, una orientación (información sobre los personajes, el lugar, el tiempo y la situación), un nudo o complejización, una evaluación, una resolución y una coda (en que se retoma la perspectiva del presente).²⁰ La significatividad de los acontecimientos para el narrador se manifiesta mediante cláusulas y evaluaciones intercaladas. La comparación de cada uno de los componentes de la narración permite correlacionar estructura narrativa, con el tipo de acontecimiento narrado y con las características sociales de los narradores.²¹

Burke (citado por Bruner, 1987: 18-19; Manning y Cullum-Swan, 1994: 465; Riessman, 1993: 18-19), con una orientación más próxima a la psicología, defiende un enfoque estructural algo diferente: el “teatralismo” (*dramatism*). Según esta perspectiva, los recursos gramaticales presentes en un relato se pueden resumir utilizando los términos acto, escena, agente, agencia (o instrumento) e intención. La falta de correspondencia (*mismatch*) entre dos o más de estos elementos es la que constituye el nudo o problema del relato, situación que se resuelve con un desencadenamiento que da conclusión a la historia.

La influencia del análisis estructural de carácter lingüístico ya no resulta tan evidente en Riessman, aunque en sus trabajos también se interesa por la estructura y la construcción subjetiva de la narración:

“El objetivo es ver como los/as entrevistados/as imponen orden en el flujo de experiencias para dar sentido a los acontecimientos y acciones de sus vidas. El enfoque metodológico examina la historia del informante y analiza como se ha conjuntado, los recursos lingüísticos y culturales que utiliza y como convence al oyente de su autenticidad. El análisis en los estudios narrativos saca a la luz las formas de contar la experiencia, no sólo los contenidos a los que se refiere el lenguaje. Nos preguntamos por qué se cuenta la historia de *ese modo*” (1993: 2; con cursivas en el original).

²⁰ Véase la similitud con la estructura de carácter lineal adoptada por Adam presentada en el cuadro IV.2.

²¹ Bell (2000/1991) analiza mediante el mismo modelo la estructura de las noticias de carácter narrativo en la prensa escrita.

Para la autora el análisis narrativo “toma como objeto de investigación la historia por ella misma” (1993: 1). Se trata de identificar cuál es la secuencia interpretativa utilizada para dotar de significado a unos determinados acontecimientos. De este modo, la narración es un medio para estudiar la subjetividad y la identidad de las personas.

Esta utilización del análisis narrativo aproxima a Riessman a otros autores como Gergen (1996/1994) o Bruner (1987; 1991) que, con una orientación más próxima al construccionismo psicosocial, se interesan también por la función social que ejerce la narración como elemento constitutivo y estructurador de la identidad y experiencia humanas. De hecho, Bruner (1991: 20-21) extiende su análisis al conjunto de creencias y reglas sociales, preconizando que éstas se organizan según los mismos principios que generalmente se atribuyen a la narración.

El último grupo de autores/as que menciono en este epígrafe sección tiene claros vínculos con el citado último texto de Bruner -ello muestra las continuidades existentes entre el conjunto de autores interesados por un análisis narrativo de carácter “estructural”. Se trata de autores/as que se interesan por los relatos en la medida en que sus productores utilizan *narrativas* (esto es, modelos de relato aprobados o ratificados socialmente)²² para movilizar unos recursos simbólicos que rodean al emisor(es) y al receptor(es). En cierto modo se trata de autores/as que tienen una aproximación al relato de carácter “macrotextual”, puesto que se analiza en base a contextos principalmente de carácter macrosocial.

Entienden de este modo el análisis narrativo autores/as como Lubiano (1992), Mumby (1993) o Plummer (1995). Lubiano (1992) se interesa por la forma en que la prensa construye unos determinados hechos aludiendo o utilizando unas narrativas específicas. Mumby (1993) está interesado especialmente por el modo en que se ejerce el poder y se impone el control sobre las personas al utilizar éstas unas estructuras narrativas concretas (definidas previamente como “correctas”). Y Plummer (1995) utiliza el análisis narrativo para investigar como los relatos narrados por personas que han

²² Fairclough (2000/1992: 208, nota 1) opone esta concepción de narrativa a *género* (actividad de carácter lingüístico más o menos estereotipada que debe ajustarse a unas reglas formales y pragmáticas) y a *discurso* (perspectiva adoptada en la actividad lingüística en relación a unos determinados hechos, conocimiento o experiencia).

tenido una experiencia sexual traumática o conflictiva acaban finalmente convergiendo en una sóla historia: la confesión o aceptación del sufrimiento da lugar a una nueva (¿y feliz?) identidad.

4.2. El análisis narrativo y el estudio de los referentes de la narración

Como he señalado, también pueden incluirse bajo el término análisis narrativo los trabajos de autores/as interesados/as no exclusivamente por las estructuras formales de la narración.

Se trata de autores/as que consideran que la narración también -aunque a veces parece que “sólo”- puede utilizarse como fuente de acceso a unos hechos exteriores al narrador (en este aspecto las aproximaciones que a continuación examino se situarían en las posiciones *B* o *D* de los ejes definidos en el epígrafe 2 de este capítulo). Como han señalado Jovchelovitch y Bauer:

“[Un relato] representa tanto a un individuo (o colectivo) como hace referencia al mundo más allá del individuo. En la medida en que debemos estar interesados en las imaginaciones y distorsiones que configuran cualquier narración humana, también debemos prestar atención a la materialidad de un mundo de objetos y personas, que frecuentemente resiste la construcción que de él se hace en unos relatos concretos” (2000: 72).

Bertaux va algo más allá y defiende que el conjunto de mediaciones que transforman la experiencia vivida en un relato...

“no afectan apenas a la *estructura diacrónica de situaciones y acontecimientos* que han marcado esta trayectoria. Utilizando una metáfora, su “dibujo” es restituido; por el contrario el recuerdo puede modificar retrospectivamente los colores” (1997: 37; con cursivas en el original).

Sin entrar en la discusión sobre el grado de modificación a que pueden llegar a someterse unos determinados hechos en una evocación posterior, no cabe duda de que utilizar la narración como modo de acceder a unos datos de carácter factual tiene ciertas ventajas sobre otras formas de recogida de información (e igualmente susceptibles de distorsionar la información que se pretende recoger). Flick (1998/1995: 101) resume

estas ventajas en tres: relativa independencia en el desarrollo de la narración una vez iniciada, posibilidad de acceder a acontecimientos que el/la narrador/a no tiene integrados como forma de explicación sobre sí mismo/a o sobre la realidad y que únicamente verbaliza en forma de narración²³ y, en tercer lugar, la posibilidad de conocer como unos hechos fueron vividos e influyeron en las acciones tomadas. Jovchelovitch y Bauer (2000: 60-61) añaden además que la narración es una forma lingüística muy sensible al conocimiento del receptor -“cuanto menos sepa el oyente más detalles se darán”-, además de permitir detectar los acontecimientos más relevantes para el/la narrador/a en una forma cerrada y conclusiva -los acontecimientos acaban desembocando en un “final”, y en función de la longitud y el tema de la narración, los acontecimientos menos relevantes se pasarán por alto.

Si en el conjunto de autores/as citados/as en el epígrafe anterior (4.1) se podían percibir diferencias en cuanto al estatus otorgado a la narración dentro del análisis narrativo -aunque con evidentes continuidades entre unos/as autores/as y otros/as-, los autores que agrupo en este epígrafe parecen coincidir de forma más importante en ese aspecto: la narración es el medio para acceder a una serie de hechos acontecidos en el pasado (puede tratarse de hechos que han ocurrido en el entorno del narrador o de uno o varios episodios biográficos) que servirán como base para iniciar un proceso de comparación sistemática. Este es el caso de Bertaux (1980; 1988; 1997), Flick (1998/1995; 2000), Jovchelovitch y Bauer (2000), Abell (1987, 1988), y de forma algo más especial, de Czarniawska (1998). Debe apuntarse, no obstante, que mientras las narraciones utilizadas por Bertaux son de carácter biográfico, las de Jovchelovitch y Bauer, Abell, y Czarniawska son de carácter episódico, y las de Flick de carácter multiepisódico.

²³ La siguiente constatación por parte de Calsamiglia y Tusón (1999: 270) no hace más que reforzar este argumento: “A menudo, cuando a alguien –sobre todo si es un niño o una niña– se le pide una definición o una explicación, utilizando la pregunta *¿Qué es...?* empieza su respuesta diciendo: *Es cuando...* Este hecho tan familiar no hace sino mostrar que la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más “distantes” u “objetivas” como pueden ser la definición o la explicación”.

Aunque la utilización de la forma narrativa dentro de un diseño fundado en la comparación de los elementos factuales es mayoritaria, también ciertos autores trabajan a partir de un solo relato, éste es el caso de Heise (1991) o de Schütze (1992).

De todos modos esta coincidencia mayoritaria en el uso que se hace de la narración no permite hablar de un método de análisis compartido. De hecho en una buena parte de los casos estos autores no utilizan o defienden un procedimiento específico de análisis.

Jovchelovitch y Bauer (2000: 69-71), por ejemplo, consideran que una narrativa puede analizarse utilizando desde el análisis temático “clásico”, hasta el análisis estructural de inspiración lingüística (analizar la narración desde el punto de vista sintagmático y paradigmático), pasando por la propuesta de análisis de Schütze. Flick, a partir de una primera división -que recuerda a la distinción de Schütze- del material narrativo en informaciones de carácter *episódico* e informaciones de carácter *semántico* propone (1998/1995: 111; 2000: 84) realizar un análisis de carácter temático o basado en la revisión más teóricamente orientada de la *grounded theory* (véase el epígrafe 2.2 del capítulo II).

Mayor especificidad tienen los análisis propuestos por Bertaux o Schütze. Bertaux (1997: 82-91) propone un marco de análisis que denomina *análisis comprensivo*. El objetivo es encontrar, a partir de narraciones biográficas,²⁴ *indicios* que permitan describir los *procesos de transformación* sobre tres niveles principales: el del sujeto, el de las relaciones interpersonales y el de la situación objetiva del sujeto. Una vez se han identificado esos procesos se inicia el análisis comparativo entre diferentes narrativas. Como se comprueba, no se trata de principios o procedimientos orientados al tratamiento de los datos, de hecho en este aspecto Bertaux parece seguir también los planteamientos de la *grounded theory* (1988: 18; 1997: 100-101). El procedimiento de Schütze²⁵ sí tiene una mayor orientación hacia el tratamiento de los datos. El elemento

²⁴ Pujadas (1992: 72-78), en un texto orientado a la revisión de trabajos interesados en el manejo de datos de carácter biográfico, aunque no necesariamente provenientes de narraciones, menciona tres formas en que los datos pueden ser utilizados: elaboración de una historia de vida de “carácter realista”, transcripción en forma de relato para realizar un análisis de contenido de carácter temático, y tratamiento estadístico.

²⁵ Me baso en las revisiones realizadas por Jovchelovitch y Bauer (2000: 69-70) y Flick (1998/1995: 205) del artículo “Biographieforschung und narratives Interview” (*Neue Praxis*, 3: 283-293, 1983). En su único artículo en lengua inglesa que he podido encontrar (Schütze, 1992), el autor trata brevemente alguno

fundamental es la distinción en la narración entre elementos *indexicales* (secuencias de carácter propiamente narrativo) y *no indexicales* (secuencias de carácter descriptivo y argumentativo). Las primeras servirán para obtener la sucesión de acontecimientos que conforman la trayectoria del narrador y las segundas para analizar su “conocimiento” (este conocimiento servirá para contextualizar la trayectoria). No obstante, no parecen explicitarse (por lo menos eso se desprende de las revisiones que he consultado) los tratamientos posteriores a la identificación de los dos tipos de secuencias, ni tampoco las relaciones entre unos elementos y otros.

Ya de carácter muy diferente son las orientaciones de Abell (1987; 1988) y Heise (1991). El interés de Abell se centra en utilizar la narración de los actores para conseguir una descripción “objetiva” y formalizada del conjunto de acciones que llevan a una determinada situación. Ello no significa, no obstante, que pretenda obtener una descripción “verdadera”, en el sentido de despojada de cualquier elemento construido: Abell considera que en el intento por parte de las personas de describir sus acciones, éstas no sólo trazan las conexiones existentes entre unas acciones y otras, sino que también dan explicaciones sobre lo que pasa en el conjunto de lo que puede llamarse mundo social. Para el autor, la narrativa será, finalmente, el resultado -con mayor o menor influencia de un modelo teórico- del intento del analista social de describir y explicar el desarrollo concreto de una(s) acción(es) o interacción(es) social(es). Para Abell, en esta tarea, las fuentes de información al alcance del analista son todas las posibles: datos provenientes de entrevistas (a los implicados directamente en las acciones que se pretenden describir y a los no implicados directamente), datos provenientes de la observación directa, documentos... Según este autor, “es el trabajo del analista combinar [los datos] en una narrativa coherente y, en último término, abordar la cuestión de si la narrativa es generalizable o no” (1987: 45).

El *análisis de estructuras de acontecimientos* (*event structure analysis*) de Heise (1991), también tiene como objetivo principal hallar una estructura formalizada de una

de los aspectos relacionados con la realización de una *entrevista narrativa*, pero no los aspectos relacionados con su análisis. El procedimiento de análisis que propondré parte de unas bases similares a las de Shütze, formalizando y haciendo más explícitas las relaciones entre los aspectos *indexicales* y *no indexicales*, y tratando ambos aspectos de forma integrada e inseparable desde la primera etapa del análisis.

sucesión de acontecimientos. Pero en este caso el análisis se inicia a partir de unas reglas y principios iniciales de carácter lógico que se aplican (en realidad es el programa Ethnograph quien los aplica) a medida que un “experto” conocedor de los acontecimientos va desarrollando la narración. En este método la narración tiene como función fundamental ofrecer la estructura lógica que subyace a la sucesión de “hechos” que interesan al analista.²⁶

En ambos casos, el papel del analista no se limita a la interpretación de la narración, sino a intentar construir con la narración y otros materiales una narrativa coherente y ajustada a los “hechos”. En esta ocasión la narrativa es también (potencialmente) fruto de la percepción directa de los hechos por parte del analista, y no una construcción de segundo orden a partir de un relato inicial. También debe señalarse que estos dos últimos procedimientos (especialmente el segundo) tienden a dejar ocultos todos los aspectos cognitivos de la narración.

Mención a parte merece -para finalizar- el trabajo de Czarniawska (1998). La autora denomina *realismo polifónico* a la forma en que utiliza diferentes narrativas como modo de obtener las versiones de los actores pertenecientes a una misma organización. No se trata de explicar a varias voces una misma historia, como se ha hecho en ocasiones en la presentación de relatos biográficos (Pujadas, 1992: 83-84). Czarniawska presenta de forma naturalista las diferentes narraciones conservando todas las contradicciones entre ellas y sin querer guiar al lector hacia unas conclusiones concretas. En realidad su mayor interés no son los hechos narrados, sino las diferencias existentes entre las narrativas, tomadas como reveladoras del modo en que los sujetos se desenvuelven en entornos de carácter contradictorio.

²⁶ A pesar de que también utiliza instrumentos formales y de la similitud en el nombre con el método propuesto por Heise, el *análisis de secuencias históricas (event history analysis)* no tiene nada que ver con los análisis narrativos. Este método trabaja con datos de carácter estadístico tratados mediante análisis de regresión (véase Strang, 1990; Yamaguchi, 1990).

5. Características de las narraciones y del análisis narrativo llevado a cabo en el trabajo de tesis

En este epígrafe abordaré los aspectos relacionados con las características específicas del “material narrativo” que voy a utilizar y con el tipo de análisis que voy a aplicar. El epígrafe puede entenderse como la concreción final de todo el capítulo, después de iniciarlo a un nivel general abordando los diferentes tipos de análisis aplicados a los datos de carácter textual. Los epígrafes 5.1 y 5.2 pueden entenderse también como una contextualización de los datos, puesto que en ellos se hace referencia al dispositivo de recogida de datos utilizado.

5.1. La entrevista narrativa

Las narraciones utilizadas en el análisis narrativo tienen naturalezas diversas, desde noticias de prensa en diferentes soportes, pasando por conversaciones ocurridas en lenguaje natural, hasta relatos fruto de entrevistas. Las narraciones que aquí serán analizadas son fruto de entrevistas semidirigidas, ello supone unas características concretas que deben tenerse en cuenta al abordar la narración que finalmente se analiza.

En primer lugar debe señalarse que en toda entrevista, sea del tipo que sea, existe lo que se ha llamado un *contrato de comunicación* (Alonso, 1998; Blanchet, 1989) o *contrato de entrevista* (Bertaux, 1997) establecido previamente y reflejado en la pragmática de la interacción verbal. Como ha señalado Bertaux, “este pacto filtra, orienta y precentra la entrevista” (1997: 35): el entrevistado ha sido elegido en función de unas características concretas y será entrevistado sobre unos aspectos concretos. Para Krakauer (citado por Larsen, 1993) el contenido de un texto debe concebirse como *un todo significativo*, implicando necesariamente un acto de interpretación basado en suposiciones específicas que se han de explicitar a lo largo del análisis. En este caso ello significa que la narración, el texto que analizamos, está imbuido de unas intenciones “acordadas” entre locutor e interlocutor, que lo atraviesan de principio a fin.

Otra suposición de partida es que el/la entrevistado/a accede a contarnos todos los aspectos que considere relevantes en relación a las preguntas formuladas; es más,

suponemos que cumple con el *principio de cooperación* enunciado por Grice (1989/1967). Según este autor una interacción verbal es una forma especial de comportamiento intencional cooperativo, por lo cual los interlocutores cumplen un conjunto de máximas y submáximas. Estas máximas se pueden agrupar bajo cuatro categorías: *cantidad*, los interlocutores ofrecen la cantidad de información necesaria para la interacción; *calidad*, los interlocutores ofrecen información veraz y verídica; *relación*, los interlocutores ofrecen información relevante, es decir directamente vinculada con la interacción verbal; y *modo*, los interlocutores ofrecen informaciones claras, concisas y ordenadas. Eso no significa que en algunos casos concretos alguno de los participantes en la interacción verbal no pueda incumplir alguna de las máximas.²⁷

Otro elemento a no olvidar es que toda entrevista tiene un carácter de interlocución (Alonso, 1998; Blanchet, 1989/1987; Lozares, 2000), lo cual obliga a tener en cuenta que la narración final es una producción interactiva. Cada pregunta formulada al/a la entrevistado/a provoca una respuesta fundada en las propias “hipótesis” que tiene el/la entrevistado/a sobre nuestras intenciones. Tal como señala Lozares (2000: 7):

“Una narración da cuenta de objetividades interaccionales pero interpretadas y tamizadas por el sujeto para ser mostradas al entrevistador. En este sentido el individuo entrevistado, aunque relate construcciones y resultados de (inter)acciones pasadas, también ofrece (en la entrevista) una vida e identidades construidas *in situ*”.

Este hecho lleva a señalar a algunos/as autores/as que si nuestro deseo es el de realizar una entrevista de carácter verdaderamente narrativo el número de preguntas debe ser mínimo, debiendo surgir la narración de una primera pregunta que “libere” un relato contado espontáneamente por el/la entrevistado/a (Flick, 1998/1995: 99-100; Jovchelovitch y Bauer, 2000: 61). Los/as mismos/as autores/as señalan que ésta es una condición difícil de cumplir y yo añadiría que si posteriormente en el análisis se tiene en cuenta la influencia de estos aspectos interactivos, la inclusión de preguntas que

²⁷ Un ejemplo señalado por Ochs (1997: 188) es el de la interacción (no verbal, en este caso) producida entre emisor y receptor en el arte minimalista: el emisor reduce la información ofrecida al receptor intencionadamente, de modo que deposita en este último el esfuerzo de completar la información negada (a la vez que lo libera de una única interpretación). Casos no tan específicos y referidos a la interacción verbal son discutidos en Grice (1989/1967: 24-31).

interrumpan el discurso del/de la narrador/a tampoco produce resultados considerablemente diferentes. Finalmente la narrativa es producto de la reconstrucción del/de la analista y aquello que se analiza no es el discurso tal como se ha producido, sino un metatexto en el cual el/la investigador/a deberá haber tenido en cuenta las condiciones de la interacción -ya señaladas en el epígrafe 1.1 del capítulo II.

En este mismo sentido ha señalado Riessman que “no todas las narraciones en las entrevistas son relatos en el sentido lingüístico del término” (1993: 18). Se puede hacer análisis narrativo trabajando sobre un(os) relato(s) que no cumpla(n) con el orden canónico señalado por algunos lingüistas. Las alteraciones de la estructura canónica deben tenerse en cuenta cuando se consideran narraciones que son el fruto de una interacción verbal, como es el caso en este trabajo: la narración surge a partir de una entrevista semidirigida. Posiblemente una entrevista estrictamente narrativa,²⁸ en el sentido de que surge a partir de una pregunta inicial y se deja que el/la entrevistado/a desarrolle su relato hasta su conclusión,²⁹ sí se ajustaría a ese orden.

Finalmente, para terminar este epígrafe, insistir en un aspecto ya señalado anteriormente: una narración contiene secuencias narrativas y no narrativas. Lo mismo ocurre en la narración que se desarrolla en el marco de una entrevista (Bertaux, 1997: 32; Labov, 2000/1972: 227; Flick (1998/1995: 100). Estas proposiciones no narrativas normalmente tendrán principalmente un carácter descriptivo, aunque también pueden tener carácter dialogal o argumentativo. En todo caso serán tan importantes como las proposiciones narrativas para interpretar correctamente el conjunto de la narración. En este aspecto se insistirá de manera importante en el capítulo VII, en que se explica todo el procedimiento de análisis aplicado.

²⁸ Flick llama *entrevista episódica* (1998/1995: 106-112; 2000) al tipo de entrevista con un número importante de intervenciones por parte del/de la entrevistador/a y en que se cuentan diferentes episodios (narraciones cortas) relacionados con un mismo tema.

²⁹ Tal como las realizadas por Labov y Waletzky, en que se pregunta por una situación de peligro mortal (Renkema, 1999/1993: 155-156).

5.2. *El relato biográfico*

Riessman clasifica las narraciones en diferentes “géneros”, en diferentes formas de desarrollo. Su clasificación (1993: 18) distingue entre *relatos* (donde existen unos protagonistas, unas condiciones que estimulan a seguir la narración, y unos acontecimientos que la culminan), *narraciones comunes* (en que los acontecimientos se suceden unos a otros sin ningún apogeo en la acción), *narraciones hipotéticas* (en que los acontecimientos descritos no se han producido), y *narraciones centradas en una cuestión* (instantáneas de acontecimientos pasados que están ligadas temáticamente).

Riessman está principalmente interesada en la *forma* de narrar los acontecimientos, su clasificación toma, por lo tanto, esta dimensión como base. Pero también podríamos hacer una clasificación centrada en otras dimensiones. Más allá de las diferencias existentes entre autores/as en la definición de narración, existe un punto de acuerdo entre aquellos/as que realizan análisis narrativo en la consideración de ésta como una secuencia ordenada (no necesariamente cronológica) de acontecimientos vividos por un individuo o un colectivo, que son agrupados formando una unidad. Como criterio de clasificación también podríamos utilizar la distancia o recorrido que abarca esta unidad: día(s), semana(s), mes(es), año(s), toda la vida, varias generaciones.³⁰ En mi caso trabajaré con *narraciones biográficas* o *relatos de vida*,³¹ es decir, narraciones que pretenden cubrir los acontecimientos ocurridos *durante la vida* del/de la entrevistado/a hasta al el momento de la entrevista, aunque eso no significa necesariamente que el relato deba iniciarse en el momento del nacimiento de la persona; eso dependerá de su pertinencia en relación a los aspectos que se desean investigar.

Clandinin y Connelly (1994: 417) han señalado que los métodos que trabajan con experiencias personales examinan simultáneamente cuatro direcciones: hacia el interior, hacia el exterior, hacia atrás y hacia adelante (*inward, outward, backward y forward*). La

³⁰ El método de las *genealogías sociales* que defiende Bertaux (Bertaux y Bertaux-Wiame, 1988; Bertaux, 1991) es una extensión del método de los *relatos de vida* a varias generaciones.

³¹ Pujadas (1992: 51-57) hace una revisión de los diferentes usos de las narraciones biográficas múltiples en las metodologías cualitativas. El autor califica como *relatos biográficos paralelos* al tipo de uso que yo realizaré de los relatos. Para una modalidad no considerada en su clasificación (*relato de vida de grupo*) véase Le Grand (1988).

primera dirección busca los sentimientos, las esperanzas, las consideraciones morales...; la segunda dirección busca las condiciones de existencia, los hechos “externos” al sujeto; la tercera busca lo ocurrido hasta el presente; y la cuarta lo que aún no ha sucedido. Utilizando este esquema, podemos considerar a la narración biográfica como una categoría dentro de estos métodos de recogida de datos que se interesa especialmente por las direcciones *outward* y *backward*.

El concepto de *narración biográfica*, de todos modos, podría encajar con diferentes procedimientos de obtención y utilización de la información. Bertaux (1980: 200), siguiendo a Denzin, hace la distinción entre *relato de vida* e *historia de vida*. En el primer caso el/la investigador/a trabaja con el material narrativo proveniente de la(s) entrevista(s), sin buscar fuentes de información complementarias; en el segundo caso, el/la investigador/a, además de utilizar el relato de vida, se sirve de fuentes de información externas a la propia persona, como documentación de todo tipo, entrevistas a otras personas, tests psicológicos... La apuesta de Bertaux es por la utilización de los relatos de vida según la primera orientación. También las narraciones que yo utilizaré lo serán coincidiendo con el uso (y la definición) que de ellas hace Bertaux.

También merece la pena destacar la diferencia entre relato y autobiografía (Bertaux, 1997: 31-32; Lozares, 2000: 3-4). La autobiografía implica una concepción “total” de la vida del narrador, se pretende abarcar todos los aspectos de la vida del sujeto, siendo su destinatario no el entrevistador/interlocutor sino una audiencia mucho más amplia.

Para finalizar, señalar cuáles han sido, en las narraciones analizadas, los temas suscitados en la entrevista. Por regla general, una entrevista semidirigida se caracteriza por promover unas determinadas cuestiones en función de los intereses previos definidos por el modelo de análisis (sea éste cerrado o abierto, con un grado de elaboración elevado o sólo con grandes “bloques-guía”). En nuestro caso las entrevistas utilizadas han sido formuladas alrededor de un eje temático concreto. La pretensión principal ha sido la de recoger las prácticas de los actores (concretamente del *narrador* del relato) en torno a la trayectoria formativa y laboral, así como sus percepciones y representaciones respecto al concepto de formación.

Este eje temático sugerido funciona como estructurador del relato de vida, es la columna vertebral en torno a la cual el narrador va colocando los hechos que considera pertinentes. Pero también es importante para el/la analista en tanto en cuanto acota las posibles “lecturas” de la narración. De hecho es fundamental para que el/la analista sepa que es lo que está realmente recogiendo. Como ha señalado Bertaux:

“Si se recogen dientes de león, vale más saber con antelación si es para hacer una ensalada, un ramo, o dárselos a los conejos, porque uno no se llevará lo mismo a casa. En cuanto a creer que se “recogerá todo” y se elegirá a continuación, puede ser que sirva para los dientes de león, pero no para los relatos de vida” (1989: 87).

En el Anexo I se presenta una copia del guión de entrevista³² utilizado. Su uso fue muy flexible, de modo que la entrevista no siempre refleja la secuencia temática que presenta el citado guión. Por el contrario, sí se respetó el orden marcado por los tres *bloques* principales de cuestiones.

5.3. Por un análisis específico para la forma narrativa

Como se ha podido comprobar en los epígrafes 4.1 y 4.2 de este capítulo, el análisis narrativo no se caracteriza por seguir unas reglas o procedimientos concretos. No sólo las diferentes posturas epistemológicas producen intereses y procedimientos diferentes, lo cual resulta lógico, sino que además en algunos casos se puede aplicar la siguiente afirmación de Manning y Cullum-Swan (1994: 465): “hasta un extremo sorprendente, el análisis narrativo se formula de forma bastante imprecisa, casi intuitiva”.

Resulta algo sorprendente que dadas las especificidades y ventajas reconocidas de la forma narrativa, los métodos de análisis propuestos no hayan profundizado más en el aprovechamiento de esas especiales características. Se pierde la oportunidad, en estos casos, de desarrollar un análisis ajustado a la forma narrativa, de manera que finalmente el texto proveniente de la narración se analiza como si se tratase de cualquier otro tipo de texto. Del mismo modo, si se reconoce que toda verbalización comporta una reconstrucción y ordenación de unos acontecimientos situados externamente al sujeto

-que éste, mediante el habla, se apropia y asimila- resulta extraño que en algunos casos estos aspectos queden situados fuera o se traten muy secundariamente en el análisis.

Es cierto que los/as autores/as interesados/as por los aspectos estructurales de la narración han explorado metodologías formalizadas adaptadas a la especificidad de la forma narrativa, aunque, como se ha señalado, también se han realizado algunos intentos desde análisis más centrados en los contenidos. El problema de los primeros es que dejan de lado todo un conjunto de informaciones que en muchos casos son de gran valor para el/la analista social. Como ya se ha señalado en el epígrafe 2.4, la propuesta metodológica que presento es más cercana a los planteamientos que consideran tanto la dimensión de registro como la de construcción.

En una narración el significado no puede hallarse interpretando por separado cada una de sus frases o los acontecimientos que la forman. El significado proviene del conjunto del relato. Tampoco el significado de la narración proviene únicamente de la reconstrucción de la secuencia de hechos ocurridos, los aspectos no cronológicos de la narración y las mediaciones que éstos señalan son igualmente importantes. Los significados deben extraerse de la interacción de las diferentes partes de la narración y de la información suplementaria de carácter no factual y/o narrativo ofrecida por el narrador. En una narración las diferentes partes en que se puede descomponer no actúan de forma independiente, sino que tienen influencias las unas sobre las otras.

Sería falso decir que hasta el momento ningún/a autor/a ha abordado el análisis de las narraciones de este modo; por ejemplo, las perspectivas de Bertaux o Schütze van en esta dirección. Mi objetivo es profundizar en esa orientación y a la vez insistir en las ideas de formalización, rigor y transparencia ya apuntados en la Introducción. Esta formalización la haré en el marco de la teoría de redes sociales; pero precisamente porque integra diferentes aspectos simultáneamente, y no sólo los de carácter narrativo, la presentación del método de análisis la postergo hasta el capítulo VII, una vez explicados todos los fundamentos que la sostienen. En los dos siguientes capítulos -V y VI- se abordan los fundamentos reticulares de la propuesta.

³² En la práctica (y tal como indica su título) se trató de orientaciones.

V.

EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES Y SU APLICABILIDAD EN EL TRATAMIENTO DE DATOS TEXTUALES

1. ¿Qué es el análisis de redes sociales?

El *análisis de redes sociales* ha experimentado en los últimos años una creciente popularidad en el mundo de las ciencias sociales como alternativa -y en otros casos como complemento- al análisis de tipo individualista-atomista. Frente al estudio tradicional centrado en la consideración de los atributos individuales y la construcción de categorías basadas en estos atributos, el análisis de redes sociales aboga por tomar las relaciones entre actores como el “material” sobre el cual se construye y se organiza el comportamiento social de los actores.

La idea central de esta visión relacional consiste en que la realidad social se construye mediante la interacción, cuyo resultado son los vínculos existentes entre las personas. De este modo, el punto de partida del análisis deja de ser el individuo y pasan a serlo las *relaciones*. Como apuntan Wellman y Berkowitz (1991/1988), estas relaciones entre personas estructuran la asignación de recursos, y esta estructuración se refleja en redes de poder y dependencia. Por ello, resulta más fructífero analizar las pautas de interacción entre las diferentes unidades (generalmente personas), que analizar las características individuales de las unidades que se consideran.

Debe apuntarse que este análisis se ha generalizado yendo más allá de las relaciones entre personas, pudiéndose aplicar a cualesquiera unidades entre las cuales sea posible concebir algún tipo de relación. Así pues, las interacciones consideradas pueden ser infinitas, considerándose como relación, por ejemplo, haber estudiado en un mismo centro (aunque nunca se haya tenido contacto personal directo) o, entre países, tener un mismo sistema de gobierno. Es decir, en el análisis de redes sociales el concepto de *relación* tiene un sentido más amplio que el que tiene en el lenguaje habitual, se entiende

como tal desde cualquier tipo de contacto directo entre los *actores* (sean personas o no), hasta el hecho de tener en común una determinada característica.

1.1 Conceptos fundamentales de redes sociales

Además del concepto de *relación*, que acabo de tratar, existe en el *análisis de redes sociales* un conjunto de conceptos clave en torno a los cuales se sistematiza el trabajo de los/as diversos/as autores/as agrupables bajo este enfoque. Según Wasserman y Faust (1994) son los siguientes:

Actor: Son las entidades entre las cuales se establecen los vínculos que se pretenden analizar. Puede tratarse de individuos, empresas u otras unidades de carácter colectivo. El nombre utilizado no implica que estas entidades necesariamente tengan la capacidad de volición o de actuar.

Lazo relacional: Son los vínculos existentes entre pares de actores. La gama y tipo de lazos son muy diversos: opiniones de carácter personal (amistad, respeto, preferencia), transmisión de recursos (transacciones económicas, información), interacción entre individuos (hablar, escribirse), conexión física (una carretera, un puente), pertenencia o afiliación a una misma organización, relación de parentesco, etc.

Díada: Una díada consiste en un par de actores y los posibles vínculos entre ellos. Los vínculos se contemplan siempre como una propiedad de una pareja de actores, y nunca como una característica individual. Por lo tanto la díada es el nivel mínimo al cual puede realizarse el análisis.

Triada: Subconjunto de tres actores y sus posibles vínculos. Importantes métodos y modelos se basan en ellas para su análisis, particularmente los interesados en la transitividad y en el equilibrio de las relaciones.

Subgrupo: Puede definirse como un subconjunto superior a tres de actores y sus relaciones entre ellos. Existen diferentes criterios para delimitarlos.

Grupo: Sistema de actores que ha sido delimitado por razones conceptuales, teóricas o empíricas, lo cual permite ser tratado como un conjunto finito. Se trata del conjunto de actores cuyos vínculos serán analizados.

Red social: Conjunto finito de actores y de relaciones definidas entre ellos.

1.2 El desarrollo de la perspectiva y sus diferentes orientaciones

Wasserman y Faust (1994) agrupan las aportaciones que han ayudado al desarrollo del análisis de redes sociales alrededor de tres grandes motivaciones: las empíricas, las teóricas y las matemáticas. Con relación a las motivaciones empíricas estos autores citan el trabajo pionero de Moreno en los años treinta, que con la creación del *sociograma* obtuvo una forma de visualizar las relaciones y la estructura dentro de un pequeño grupo; algo más tarde (años cincuenta) también la necesidad en psicología social de representar las estructuras de comunicación en pequeños grupos llevó a los investigadores a representar gráficamente a los actores y las líneas de interacción entre ellos. En relación con las motivaciones teóricas deben citarse conceptos como los de *clique*,¹ *rol*, o *estatus social*, que han llevado a los investigadores a identificarlos y definirlos basándose en las redes con las que trabajaban. Finalmente, entre las motivaciones matemáticas, pueden citarse los desarrollos de la teoría de grafos, que proporciona tanto una representación apropiada como un conjunto de conceptos de utilidad para el análisis, así como el de algunos modelos de probabilidad utilizados para comparar redes teóricas con redes empíricas, y modelos algebraicos utilizados para representar redes multirelacionales.

Puede afirmarse que desde mediados de los años setenta se ha venido produciendo una institucionalización del enfoque de Redes Sociales, especialmente tras la creación de la *International Network for Social Network Analysis* (INSNA) y de la revista *Social Networks*, surgidos en el ámbito de la sociología anglosajona. Sin embargo, a pesar de que la perspectiva va tomando cada vez más un carácter homogéneo en relación con las bases epistemológicas y a los instrumentos técnicos utilizados, conviven bajo este término enfoques que continúan siendo diferentes. Burt (1980; 1982; 1987) prefiere hablar de *análisis de redes* y de *modelos de estructura reticular* o *modelos reticulares*, términos que acentúan el hecho de que no todos estos modelos se utilizan en la descripción de “relaciones sociales”. De hecho, aquello que según un buen número de autores define el *análisis de redes sociales* es el nuevo protagonismo que se confiere al

¹ Véase más adelante su definición en el epígrafe 2.3

concepto de *estructura*,² entendiéndolo como tal el conjunto de relaciones entre las unidades estudiadas. Leinhardt (1984/1977: xxx) insiste en la importancia de las *reglas estructurales*, puesto que son éstas las que “influyen haciendo que determinadas pautas de comportamiento sean probables, mientras otras pautas son menos probables”.

En la aplicación que aquí realizaré del análisis de redes sociales tomaré esta orientación estructural -que es ciertamente mayoritaria-, aunque algunos autores son tremendamente críticos con ella. Gribaudo (1998b) ha llegado a afirmar que esta orientación ha dejado de lado conceptos tan importantes originariamente como los de *vínculo* y *red*, acabando por desembocar en la idea de *sistema* como concepto central.³ Ciertos autores (Granovetter, 1995/1974; Requena, 1991), en la práctica, hacen un uso de las técnicas de redes sociales con un espíritu cercano a los enfoques atributivos o individualistas, lo cual los acerca a la posición más interaccionista de Gribaudo (véanse los trabajos recogidos en Gribaudo, 1998a). Se trata de aquellos casos en que se construyen *redes egocentradas*, es decir redes que recogen únicamente las relaciones completas de un determinado actor, ignorándose las posibles relaciones existentes entre el resto de actores de la red.

Finalmente, existen quienes utilizan el concepto de red social o estructura de relaciones como metáfora o modo de visualización cualitativa (Lomnitz, 1994; Requena, 1994, Rodríguez Villasante, 1998). En estos casos no se aplican ni los instrumentos matemáticos habituales en la orientación más estructural, como el tratamiento matricial o la representación mediante grafos, ni los instrumentos más estimados por el enfoque de carácter más individualista/interaccionista, como las redes egocentradas.

No haremos aquí un repaso histórico de las diferentes tradiciones que han hecho aportaciones a lo que hoy se denomina *análisis de redes sociales*, pero vale la pena señalar que este variado panorama en las orientaciones es precisamente fruto de las filiaciones de diferentes escuelas, situadas ellas mismas en distintas ramas del conocimiento científico. Buenos textos que trazan los orígenes del análisis de redes

² Sobre las diferencias entre el análisis de redes y el análisis estructural (aplicado a fenómenos de carácter social) véase Wellman y Berkowitz (1991/1988: 1-5).

³ Esta afirmación es cierta para aquellas aproximaciones de carácter *posicional* y no tanto para las de carácter *relacional* (véase el epígrafe 2.3 de este capítulo).

sociales pasando revista a las aportaciones realizadas desde diversas tradiciones son los de Scott (1991) en inglés o Lozares (1996) y Rodríguez (1995) en español.

2. Obtención, tratamiento y análisis de los datos relacionales

2.1 Características de los datos relacionales

Las particularidades de la medición en el análisis de redes sociales evidencian unas características distintivas que la alejan del marco analítico habitual en las ciencias sociales. Como Wasserman y Faust (1994) han señalado, la peculiaridad de este tipo de enfoque es el uso de información relacional o estructural con el objetivo de estudiar o comprobar teorías, dejándose de lado datos de carácter atributivo⁴ como actitudes, opiniones o variables factuales.

Los datos relacionales expresan contactos, transacciones, lazos, conexiones, vínculos, servicios dados o recibidos, comunicaciones entre grupos a partir de agentes, etc. En definitiva, conectan pares de actores entre sí. Los datos son la información y la medida de esa relación. Precisamente expresan los lazos de funcionamiento entre distintos actores.

Esta información que obtenemos sobre una red permite a la vez un tratamiento formal y una interpretación sustantiva, sin que un aspecto pueda ser separado del otro. El *contenido* constituye “la materialidad sociológica de la relación” (Lozares, 1996: 109), implica un tipo de comportamiento o acción que ha sido elegida como problemática de investigación. La *forma* es la expresión abstracta de la relación, mide tanto la fortaleza de la relación como su configuración global en forma de red. La representación formal de la relación entre un actor I y un actor J puede expresarse como z_{ij} siendo la sustantividad material de z el contenido de la relación.

⁴ La incorporación de este tipo de datos a los modelos supone una complicación formal notable, ello suele inclinar a los/as autores/as a utilizar esta información de modo complementario, sin introducirla en el propio análisis de las redes.

Con todo, existen diferentes niveles de medida de los datos, puesto que podríamos proponernos medir la dirección⁵ y la intensidad de la relación. Scott (1991: 48) establece cuatro niveles principales de medida en función de lo que él llama direccionalidad (*directionality*) y numeración (*numeration*), tal como se puede observar en el siguiente cuadro:

CUADRO V.1: NIVELES PRINCIPALES DE MEDIDA EN REDES SOCIALES

| | | Direccionalidad | |
|------------|----------|-----------------|----------|
| | | No dirigido | Dirigido |
| Numeración | Binaria | 1 | 3 |
| | Valorada | 2 | 4 |

Fuente: Scott (1991). Cuadro 3.6.

La forma más simple de presentar los datos relacionales corresponde al tipo 1, en que la relación es no dirigida (véase la nota 2) y binaria (simplemente se recoge si la relación existe o no existe, indicándose con un 1 su existencia y con un 0 su no existencia). El tipo 2 corresponde a las relaciones no dirigidas pero valoradas, en que los valores de la relación indican la fortaleza de la relación más que la mera presencia.⁶ El tipo 3 corresponde a las relaciones dirigidas (gráficamente representadas mediante una flecha) y de carácter binario. Y el tipo 4 corresponde a las relaciones dirigidas y valoradas. Siempre es posible simplificar los datos con que trabajamos, convirtiendo las relaciones valoradas en binarias y las dirigidas en no dirigidas; aunque con estas

⁵ En el caso de relaciones simétricas (no dirigidas) -por ejemplo, “ser hermano”- el orden de los subíndices es indiferente; si estuviésemos representando relaciones asimétricas (dirigidas) -por ejemplo, “prestar dinero”- este orden indica la dirección de la relación, por lo tanto la expresión z_{ij} significaría que I presta dinero a J.

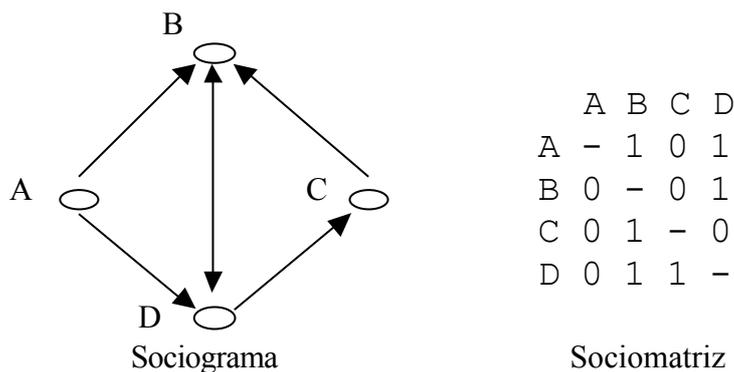
⁶ Esta valoración podría combinarse con un signo positivo o negativo, de modo que el signo “+” indicase una relación de carácter positivo y un signo “-” una relación de carácter negativo, por ejemplo en las relaciones comerciales entre un grupo de países. De todos modos podría argumentarse que ello supone representar dos relaciones diferentes en una misma red, en el ejemplo anterior podría establecerse una red de países deudores y otra red de países acreedores.

conversiones perdemos información de carácter descriptivo, ello nos permite calcular ciertos índices que de otro modo no podríamos obtener.⁷

Cualquiera que sea el tipo de relación que consideremos, ésta se puede representar mediante las herramientas de formalización habituales en este tipo de análisis: los *sociogramas*, en que las relaciones se representan mediante *arcos* que unen a los diferentes actores; y las *sociomatrices*, en que los elementos de la matriz indican la existencia o no de relación entre actores.⁸ Esta formalización es la base de los posteriores análisis a los que se someten los datos, utilizando para ello, como ha señalado Lozares, “la teoría de los grafos, operando a partir de productos cartesianos con los grafos como representación, y la teoría matricial, a partir de sociomatrices como matriz de datos inicial” (1996: 108).

En la gráfica V.1 se observa un ejemplo hipotético en que la red está compuesta por cuatro actores y una relación de carácter dirigido y no valorado. En la sociomatrix los unos indican la existencia de relación y los ceros su ausencia. No se considera la posibilidad de que existan relaciones reflexivas, por ello la diagonal de la matriz no tiene valores. Puesto que se trata de una relación dirigida la matriz no es simétrica, las matrices simétricas se obtienen cuando se representan relaciones no dirigidas.

GRÁFICA V.1. SOCIOGRAMA Y SOCIOMATRIZ DE UNA RELACIÓN DIRIGIDA Y NO VALORADA



⁷ En relación a las -escasas- posibilidades que presenta el trabajo con relaciones valoradas véase Iacobucci (1994: 140-45).

⁸ También es común la representación mediante matrices de las relaciones de actores con acontecimientos o hechos en los que participan; estas matrices se pueden transformar fácilmente en matrices de actor por actor en que la relación viene dada por el hecho o acontecimiento en que coinciden. Las matrices de actor por acontecimiento suelen denominarse de *afiliación* (o de modo 2) y las matrices de actor por actor se denominan de *adyacencia* (o de modo 1).

2.2 Obtención de los datos y delimitación de la red

Las especiales características de los datos relacionales implican, en la práctica, la obligación de trabajar con censos de lo que el/la investigador/a define como su población objeto de estudio. Razones tanto de carácter práctico como de carácter teórico imposibilitan la realización de cualquier tipo de muestreo. Por una parte, un buen análisis impone la necesidad de contar con información de todos los actores y todos los lazos que componen la red social que se desea estudiar. Por otra parte, la interdependencia de los actores, característica fundamental en la perspectiva de redes sociales, se contradice con la exigencia estadística de independencia entre las unidades de la población para poder aplicar los procedimientos propios de la teoría del muestreo. No obstante, Scott (1991: 60-63) propone un tipo de muestreo basado en la identificación de redes parciales -por ejemplo, política, económica, religiosa- entre las cuales se debería realizar un muestreo de actores siguiendo los métodos tradicionales en la investigación por encuestas. Pero como este mismo autor reconoce, recogiendo el dictamen de Alba (1982), una muestra representativa de agentes no ofrece, por sí sola, una muestra representativa de relaciones.

El resto de “criterios de muestreo” en el Análisis de Redes Sociales son en realidad criterios de delimitación de la “población”.⁹ Esta delimitación no está exenta de problemas, puesto que en la mayoría de relaciones siempre podemos encontrar argumentos que nos lleven a ampliar nuestra red hasta el infinito.

En la delimitación de los límites de la red existen dos aproximaciones principales. Según el enfoque *realista* los límites de la red social deben ser definidos por los propios actores pertenecientes a la red que se desea analizar; esta postura parte de la suposición de que los actores son conscientes de la pertinencia a un determinado grupo y de que son capaces de identificarlo. Según el enfoque *nominalista* los límites de la red deben ser fijados por el propio investigador, no se da por hecho que los actores sean “conscientes” de una definición que se ha fijada de forma externa a ellos mismos.

Laumann, Marsden y Prensky (1983) han realizado una tipología partiendo de estas dos posturas, que llaman *perspectivas metateóricas*. Estas dos posturas son

⁹ Es decir, se selecciona un determinado grupo de actores que se supone que forman una unidad y se contabilizan todas las relaciones existentes entre ellos.

consideradas en relación a los tres conjuntos de componentes *-focos definicionales* en la terminología de los autores- que los/as investigadores/as suelen considerar para delimitar las redes sociales: los actores, las relaciones entre éstos, y las actividades en que se ven envueltos.

Cruzando el número de perspectivas metateóricas con el número de focos definicionales (incluyen entre éstos el criterio basado en una combinación de los tres apuntados) Laumann, Marsden y Prensky obtienen una tipología (1983: 25) formada por ocho estrategias de delimitación de las redes. Esta tipología se ha representado en el cuadro V.2:

CUADRO V.2: ESTRATEGIAS DE DELIMITACIÓN DE LAS REDES

| Perspectiva metateórica | Foco definicional | | | |
|-------------------------|--------------------------|----------|------------------------------|----------------------|
| | Atributos de los actores | Relación | Participación en actividades | Combinación de focos |
| Realista | I | III | V | VII |
| Nominalista | II | IV | VI | VIII |

Fuente: Elaboración propia a partir de Laumann, Marsden y Prensky (1983). Cuadro 1.1.

El criterio I es el adoptado en la mayor parte de investigaciones. En este caso la definición del grupo de actores se realiza siguiendo la definición social o institucional de pertenencia, es decir se toman todos los actores que tienen reconocida la pertenencia al grupo que se desea estudiar. Es el criterio seguido cuando se seleccionan los miembros de una fábrica, de una parroquia o los miembros de una determinada clase en una escuela.

Según el criterio II, el grupo se delimita también siguiendo una determinada característica de los actores, pero en este caso sin que esta característica coincida con una definición social o institucional reconocida. Es el criterio usual utilizado en el estudio de las élites empresariales, en que se estudian los directores, consejeros... de un grupo de compañías que el analista considera, según su propio juicio, suficientemente representativas.

El criterio III, basado en la relación entre actores es el utilizado para la identificación empírica del concepto de *grupo primario* o *grupo de pares*, concepto que

se remonta a los trabajos de Cooley. La conectividad completa entre sus miembros, intereses y actividades comunes, y el sentimiento subjetivo de pertenencia son condiciones que debe cumplir un grupo primario, es por ello que son los propios actores los que fijan los límites del grupo.

El criterio IV es el utilizado cuando se delimita un grupo siguiendo el método de la “bola de nieve”. Son las relaciones que tienen un determinado número de actores escogidos inicialmente las que van determinando la inclusión de otros actores en el grupo que se pretende analizar. En este caso es el analista quien decide el número final de miembros incluidos en el grupo, puesto que la incorporación de nuevos miembros siguiendo este método puede no detenerse nunca. Uno de los criterios recomendados es que se llegue a un determinado nivel en que la mayor parte de los nuevos candidatos hayan sido ya citados anteriormente por otros miembros del grupo.

El criterio V es el que se sigue cuando se delimita un determinado grupo en función de las actividades en que los actores participan conjuntamente. Este criterio es el seguido cuando se desea identificar el grupo formado por los miembros influyentes en una determinada comunidad (considerando, por ejemplo, la participación en determinadas actividades públicas).

El criterio VI ha sido seguido en algunos trabajos que han indagado las relaciones dentro de una comunidad científica. En estos casos la identificación de los miembros del grupo se ha realizado sobre la base de la publicación de artículos en relación a un tema concreto elegido por el analista, independientemente de que los autores se conozcan entre sí.

El criterio VII es el utilizado en algunas definiciones de comunidad étnica: se combina el criterio de atributo de los actores (una determinada herencia común), junto con una interacción conjunta elevada (matrimonios, amistad, etc.).

Finalmente, el criterio VIII ha sido utilizado en la identificación de élites nacionales. Estos estudios combinan los criterios II y IV; el analista parte de una selección inicial basada en alguna característica distintiva de los actores, a la que se le han añadido miembros mediante el sistema de “bola de nieve”.

Como comentan Laumann, Marsden y Prensky (1983: 30-32), no existe un criterio que sea claramente superior a otro. La bondad del criterio de delimitación elegido

vendrá dada por la capacidad de obtener una determinada estructura de relaciones sociales con un contenido sociológico sustantivo. En este sentido señalan algunos problemas asociados a los criterios señalados. Uno de ellos es la llamada *partial system fallacy* que se produce cuando se considera que una determinada relación define las relaciones sociales en un determinado grupo, de modo que sólo se tiene en cuenta un subconjunto de actores, cuando no sabemos si existen otras relaciones más relevantes que afectan a la totalidad del grupo. Otro problema, que se da en el caso de la delimitación según la participación en actividades conjuntas, es el de la elección de actividades sin ninguna justificación teórica clara, de modo que la selección de actores de la red tiene escaso contenido sociológico. De todos modos, y en relación a este punto, Alba (1982) apunta las dificultades prácticamente insuperables que supone tratar de identificar de forma detallada las relaciones entre varios cientos de actores, y ello considerando que en la vida real muchas redes superan esta cifra.

Una vez decididos los límites de la red que pretendemos analizar, los datos relacionales pueden obtenerse mediante cualquiera de los métodos tradicionales de recogida de datos en sociología: encuesta, entrevistas, documentos, archivos, por observación, o también por otros métodos etnográficos. El criterio de delimitación que elijamos influye -alguno más que otros- sobre el método de recogida que utilizaremos; así el criterio III prima la recogida mediante cuestionario u observación, mientras que el criterio VI prima la recogida mediante documentos.

El más habitual de los métodos de recogida de información es la encuesta mediante cuestionario. En la formulación de las preguntas tenemos diferentes alternativas (Rodríguez, 1995) ante nosotros: podemos inquirir acerca de las relaciones, las similitudes... tanto en relación a la persona a la que entrevistamos, como respecto a otras personas sobre las cuales el/la entrevistado/a posea información (por ejemplo, en la organización en que trabaje).

Existen tres formatos de preguntas que pueden ser utilizados en los cuestionarios (Wasserman y Faust, 1994). Por un lado podemos demandar a nuestro informante que elija los actores con quien tiene una determinada relación de entre un número cerrado de personas -poseemos un listado de todos los miembros de la red que queremos analizar- o

darle la opción de citar a quien quiera -no tenemos delimitada la red y su información nos servirá para ello. Podemos solicitar un número fijo de personas -fijamos el número de relaciones que consideraremos por persona- o dejar al entrevistado libertad en su elección -tendremos un número diferente de lazos relacionales para cada actor. Podemos solicitar al informante que ordene sus preferencias -nos puede servir para valorar las relaciones, dando diferentes puntuaciones en función del orden que nos facilite- o podemos tratar de igual modo -no valorar- las relaciones con todos y cada uno de los actores mencionados.

Los cuestionarios se administran (cara a cara, telefónicamente, por correo) del mismo modo que en cualquier investigación que tome el punto de vista atributivo. En este punto no existen diferencias entre ambas perspectivas.

2.3 Niveles y métodos de análisis

Una vez obtenidos los datos, quedan finalmente por aplicar los instrumentos formales de análisis habituales en redes sociales. Existe un amplio abanico de técnicas específicas del análisis de redes sociales, aunque también son ampliamente utilizadas técnicas habituales en el tratamiento multidimensional en sociología como el análisis factorial, el escalamiento multidimensional o el análisis de conglomerados. En función de la aproximación que tomemos utilizaremos una técnica u otra; como ha sido señalado, existen diferentes aproximaciones al análisis de redes sociales, cada una de las cuales se concentra en unas determinadas características de la red, explicándolas desde unos posicionamientos teóricos concretos.

Burt (1980) ha realizado una tipología a partir de la distinción entre la aproximación *relacional* y la *posicional* a las redes sociales.¹⁰ Según este autor, la concepción del actor en cada una de estas aproximaciones es diferente. El enfoque relacional aborda la implicación de los actores en una determinada relación sin necesidad de explicar el resto de relaciones en las que participa; mientras que para el enfoque posicional el actor es uno más en un sistema interconectado de actores, de modo que deben considerarse todas las relaciones en que está implicado. La segunda dimensión que

¹⁰ Molina (2001) diferencia entre las aproximaciones basadas en la *búsqueda de cohesión* y las basadas en la *búsqueda de posiciones*. Esta distinción es equivalente a la realizada por Burt.

considera Burt en su tipología es el nivel de agregación de los actores que se toma como unidad de análisis:

CUADRO V.3: APROXIMACIONES ANALÍTICAS EN EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES

| Aproximación analítica | Nivel de agregación de los actores en la unidad de análisis | | |
|------------------------|---|--|---|
| | Un solo actor | Diversos actores como subgrupo de la red | Diversos actores/subgrupos como sistema estructurado |
| Relacional | Red personal | Grupo de actores relacionados por relaciones cohesivas | Estructura del sistema (densidad, transitividad) |
| Posicional | Posición en la red | Actores estructuralmente equivalentes | Estructura del sistema (estratificación de posiciones de estatus) |

Fuente: Burt, 1980: 80. Cuadro 1.

Estos son cada uno de los modelos a que da lugar la tipología de Burt:

Análisis centrado en un solo actor: Desde la perspectiva relacional los análisis que se centran en un solo actor han dado lugar al desarrollo de redes egocentradas, mientras que desde la perspectiva posicional han dado como resultado modelos interesados en la posición en la red del actor. En el segundo caso las relaciones que el actor en que estamos interesados tiene con el resto de la red son tan importantes como las que no tiene, mientras que en el primer caso sólo se analizan las relaciones que posee.

Análisis centrado en subgrupos: Desde la perspectiva relacional los análisis interesados en la localización de subgrupos trabajan principalmente con el concepto de *clique*, definido en términos generales como un conjunto de actores conectados unos con otros mediante el máximo de lazos posibles. Desde la perspectiva posicional la identificación de los subgrupos se realiza en términos de equivalencia estructural, es decir se considera que los actores que tienen relaciones similares con el resto de la red forman un conjunto con rasgos estructurales equivalentes.

Análisis centrado en las relaciones de actores/subgrupos con la red completa: Desde la perspectiva relacional estos análisis se interesan por la densidad y la transitividad de la red, quedándose a veces en el nivel más bajo de las *díadas* y *tríadas*; mientras que en otras ocasiones se extienden al nivel de toda la red los análisis surgidos a este nivel más bajo -por ejemplo mediante el *censo de tríadas*. Desde la perspectiva

posicional el interés se centra en las pautas relacionales que unen a los actores en diferentes posiciones en la red, permite observar el grado de centralización (si todas las relaciones pasan por un actor central en la red) y jerarquización de las relaciones.

Tomando únicamente la distinción entre aproximación relacional y posicional, es interesante añadir a los conceptos ya mencionados, aquellos más habituales en función de que se adopte una perspectiva u otra.

La perspectiva relacional se remonta al inicio de la perspectiva de redes sociales y, en este sentido, tiene mucha mayor tradición que la perspectiva posicional. Desde su inicio está íntimamente ligada a la teoría de grafos. Esta teoría ofrece una serie de conceptos de gran utilidad en el análisis de redes sociales siendo uno de los más importantes el de *path* (camino), entendido como la secuencia de arcos que lleva de un actor a otro. El concepto de *path* lleva fácilmente a conceptos como los de *centralidad* y *conectabilidad*, con más de una definición matemática, pero que intuitivamente pueden entenderse (sin entrar en distinciones) como indicadores de la capacidad de cada actor para estar conectado al resto de componentes de la red. También es importante el concepto de distancia entre dos actores o *geodésica*, entendida como el *path* más corto entre dos actores dados. Finalmente, dentro de esta perspectiva, son también importantes los procedimientos encaminados a identificar grupos cohesivos dentro de la red. En este caso el concepto más importante es el de *clique* (ya mencionado anteriormente en la tipología de Burt), definido como un conjunto de actores en que su conectividad entre ellos es la máxima posible. Otros conceptos que identifican grupos cohesivos son los de *n-clique*, *n-clan*, *n-club*, *k-plex* y *k-core* (véase para sus definiciones Wasserman y Faust, 1994: cap. 7).

El enfoque posicional, de desarrollo bastante posterior al relacional, ha captado la atención de numerosos/as analistas no sólo porque permite una identificación de una determinada estructura (social) utilizando como base la similitud en las pautas de relación, sino también por permitir abordar aspectos de las redes sociales que hasta su desarrollo permanecían sin resolver: el de la jerarquía en las estructuras de carácter reticular, y el del tratamiento de múltiples relaciones a la vez. En relación con el primer

punto, no sólo se identifican grupos de actores que ocupan posiciones idénticas respecto al resto de actores (*equivalencia estructural*), también permite identificar grupos de actores que se relacionan de modo similar con actores similares (*equivalencia regular* y *equivalencia automórfica*). En relación con el segundo punto, es posible identificar las similitudes estructurales entre conjuntos de actores considerando a la vez tantas relaciones como se desee: el procedimiento consiste en construir vectores que recogen el “perfil” de los actores que después son comparados calculando la distancia euclidiana entre ellos, su correlación, o aplicando el algoritmo CONCOR (convergencia de las correlaciones). El resultado de este procedimiento es la asignación de los actores a *bloques*, que posteriormente pueden ser estudiados siguiendo sus propias pautas de relación, este procedimiento suele denominarse análisis de *modelos de bloques* (véase para una explicación más detallada Wasserman y Faust, 1994: cap. 10)

La opción por una u otra aproximación dependerá básicamente del problema teórico investigado y de la propia orientación metodológica. Como afirma Alba (1982), el primer enfoque prima una interpretación de las redes sociales en términos de “comunicación”, en su sentido más amplio; mientras que el segundo prima la delimitación de estructuras jerárquicas, también en su sentido más amplio, dentro de la red social (recordemos que el enfoque relacional se centra principalmente en el conjunto de vínculos que cada actor posee dentro de la red, mientras que el enfoque posicional se centra en las equivalencias entre actores producidas por la situación dentro del conjunto de relaciones). Los enfoques no son mutuamente excluyentes sino que, más bien, representan diferentes aspectos de una misma red social y, como tales, pueden ser tomados como aproximaciones complementarias.

3. La perspectiva de redes sociales y sus aplicaciones al análisis de textos

Hace ya unos años Pizarro señalaba algunos de los límites del análisis de redes sociales (1990: 147): “Por el momento al menos, las investigaciones inspiradas en la perspectiva del análisis de redes tienen dos limitaciones de capital importancia: son fundamentalmente estáticas y descriptivas”. A ellos habría que añadir los problemas relacionados con la identificación de los actores y de las relaciones en redes de gran tamaño, como ya ha sido señalado anteriormente. Sugerentemente, estos problemas lo son menos cuando esta perspectiva se aplica a datos de carácter textual. Es cierto que toda superficie discursiva es el producto de un proceso de carácter dinámico de (co)construcción e interacción en un contexto determinado, pero también es cierto que como producto acabado de ese proceso tiene una naturaleza estable y estática.

Sorprende, no obstante, la escasez hasta el momento de aplicaciones en este sentido. Habitualmente la perspectiva de redes sociales se ha aplicado a relaciones entre entidades sociales: personas, empresas, países... pudiendo ser las relaciones de tipo comportamental, social, políticas o económicas... pero nada impide ampliar su marco de aplicación a unidades de carácter textual, tales como palabras, frases o conceptos.

En realidad la idea de relación aplicada al análisis de textos ha tenido una difusión relativamente amplia. Pero deben distinguirse los análisis de carácter relacional de los de carácter reticular. Los primeros sobrepasan los análisis de carácter temático localizando en el texto no sólo temas o conceptos, sino también las relaciones que se establecen entre ellos. Los segundos no sólo relacionan temas o conceptos, sino que a partir de la agregación de todas las relaciones codificadas completan el análisis mediante la representación del texto en forma de red. Es decir la estructura reticular (a veces denominada “mapa”) representa *toda* la superficie textual analizada, contextualizándose las propias unidades por su propia posición en la estructura.

Es este último tipo de enfoque el que raramente se ha aplicado y al que me voy a referir en este epígrafe. Trataré las principales características que adopta el análisis de redes aplicado a datos de carácter textual, mencionando las particularidades, los problemas y el nuevo punto de vista que para el análisis de textos ello supone. Se tratará

de una perspectiva general, puesto que los procedimientos concretos propuestos por los/as diferentes autores/as serán tratados en el epígrafe 3 del capítulo VI, después de realizar un repaso a sus antecedentes “relacionales”.

3.1. Delimitación de la red y características de las relaciones

Entendiendo como texto un conjunto finito de lenguaje escrito, sea éste fruto de la transcripción de una interacción verbal, sea éste producido originariamente en formato escrito, se estará de acuerdo en la escasa dificultad que supone su delimitación exacta. Ello supone ya de entrada un cierta simplificación del proceso de demarcación de la red. De hecho, los diferentes criterios de delimitación expuestos en el cuadro V.3, se limitan a dos, el II y el IV, y en la práctica se da solamente uno, el II. De este modo los/as autores/as que han trabajado con redes de carácter textual tienen suficiente con incluir en el análisis todos los enunciados pertenecientes al cuerpo textual objeto de análisis; con eso el trabajo de delimitación se da por concluido.

Puede suceder que los/as autores/as pretendan obtener resultados generalizables a una gran población de textos (artículos acerca de un determinado tema, discursos de un determinado personaje...). En estos casos, la realización de un muestreo puede reducir el trabajo de análisis, aunque no sin que ello entrañe alguna dificultad. Como ya ha sido apuntado, no es posible realizar una muestra estadísticamente representativa ni de nodos (sean éstos conceptos, temas o situaciones), ni de relaciones. La única vía es realizar un muestra de textos o bloques de texto pertenecientes al cuerpo textual que se desea analizar, y en cada una de estas unidades de análisis construir el grafo o red correspondiente (Roberts, 1997: 282-3; Popping, 2000: 145). Una vez construidas todas las redes, pueden calcularse indicadores que nos permitan conocer hasta que punto se pueden generalizar a toda la “población” las conclusiones obtenidas. En estos casos, de todos modos, el grado de diversidad en las relaciones analizadas no puede ser elevado, cada fragmento de texto debería contener relaciones y nodos de carácter similar.

Una vez delimitada la superficie textual a analizar -sea ésta una muestra o toda la “población”- no todos los elementos del texto son útiles en la construcción de la red. En

función de su naturaleza, podemos encontrar dos tipos principales de nodos -en ocasiones denominados *objetos* (textuales), en contraposición a *actores*. Por un lado, aquellos nodos constituidos por algún tipo de morfema léxico, (como por ejemplo, nombres o verbos), sea éste tomado directamente del texto o fruto de una categorización; por otro lado aquellos nodos constituidos por proposiciones o enunciados completos, en este caso normalmente sometidos a una codificación previa. También el tipo de relación hallada en el texto puede tomar formas variadas. Si la relación tiene un contenido sintáctico o semántico concreto, que vaya más allá de la copresencia o coincidencia en un fragmento dado de texto,¹¹ la intervención de un codificador humano será necesaria. En estos casos se entiende que la codificación es de carácter *representacional* buscando obtener el significado intencional del emisor.¹²

Finalmente sólo queda decidir el nivel de medida de la relación. Carley (1993: 94-95) distingue entre el *signo* y la *fortaleza* de una relación, siendo el primero el tipo de valencia (positiva o negativa) existente entre dos nodos y la segunda su cuantificación. En realidad ambos conceptos se refieren a la posibilidad de representar una relación de forma valorada o no, aunque es cierto que puede codificarse el signo sin necesariamente codificar la fortaleza y viceversa. Además de la numeración de la relación debe establecerse si la relación es o no dirigida. Será importante establecer la dirección cuando la relación tiene un contenido sintáctico o semántico, especialmente si el interés se centra en relaciones de apreciación, de evaluación o en procesos causales. En la práctica, la mayoría de relaciones se limitan al nivel binario y no valorado; un nivel más complejo de medición supone una codificación más laboriosa, y unas posibilidades de tratamiento escasas con los programas de redes sociales existentes actualmente.

¹¹ Popping (2000) no considera que los análisis basados en la coocurrencia de términos puedan considerarse como análisis reticular de textos, argumentando que tienen únicamente carácter temático. En verdad son análisis que van algo más allá de los análisis temáticos basados en el simple recuento de términos, aunque ciertamente tienen poco que ver con los análisis reticulares que toman como unidad de análisis el texto en su conjunto. Yo los he clasificado en el epígrafe 2.1 del capítulo VI como un tipo de análisis relacional.

¹² Véase el epígrafe 1.2 del capítulo II.

3.2. Una orientación principalmente estructural y relacional

Prácticamente todas las aplicaciones del análisis de redes a datos de carácter textual tienen una orientación estructural, en el sentido de interpretar el significado del texto como conjunto de relaciones entre los nodos que componen la red. Una de las grandes posibilidades que ofrece el análisis de redes sociales al análisis de textos es la capacidad de segmentar y codificar un texto y a partir de ahí reconstruirlo en forma de un sistema de relaciones. Al mismo tiempo la representación reticular posee una fuerza heurística evidente, al permitir explorar las interrelaciones y distancias entre nodos, especialmente cuando éstos simbolizan conceptos o representaciones.

Esta orientación estructural se ve reforzada por la propia naturaleza estática de la superficie textual. Las dificultades que tiene el análisis de redes sociales para abordar fenómenos de carácter diacrónico son prácticamente inexistentes cuando la técnica se aplica al análisis de textos, puesto que un texto es por definición un producto “acabado”. Ello no implica que no puedan abordarse situaciones cambiantes a lo largo del tiempo; las posibles variaciones se detectan mediante la comparación de las redes textuales obtenidas en diferentes momentos temporales, tal como han hecho Kleinnijenhuis, de Ridder y Rietberg (1997), con las noticias de carácter económico aparecidas en dos periódicos holandeses, o Palmquist, Carley y Dale (1997) con las opiniones entre un grupo de estudiantes.

Dentro de esta orientación estructural la aproximación relacional (véase el cuadro V.3) es la que ha sido mayoritariamente seguida. Ello es así porque los instrumentos formales y conceptuales en este enfoque permiten la reflexión en torno a aquellos nodos o vínculos que tienen mayor relevancia teórica en relación al problema estudiado, sin que por ello se pierda de vista la estructura en la cual se insertan. En relación al nivel de agregación, son mayoría los/as autores/as que centran el análisis en el conjunto de toda la red. De todos modos Carley (1997) ha trabajado de forma interesante en el mínimo nivel de agregación (un solo objeto textual), de modo que puede analizar y clasificar el concepto principal de la red (el ego) en base a las relaciones que posee.