

01962



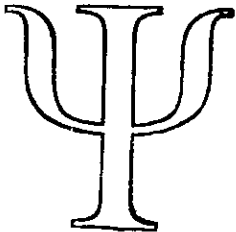
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**LA IDENTIDAD DE LOS INVESTIGADORES SOBRE
LA EDUCACION EL CASO DE LOS PSICOLOGOS**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA
P R E S E N T A
ABRAHAM PLIEGO ACEVES**

**DIRECTOR DE TESIS: DR. MARIO RUEDA BELTRAN
MTRA. GRACIELA MOTA BOTELLO
MTRA. ROCIO PAEZ GOMEZ
MTRA. ROSA MA. FLORES MACIAS
DRA. ILEANA SEDA SANTANA**



MEXICO, D.F. CIUDAD UNIVERSITARIA. ENERO DEL 2000

27064/-

Agradecimientos

Quiero agradecer muy especialmente al Dr. Mario Rueda por la confianza, el respeto y sus centrados comentarios para dirigir el trabajo

a la Mtra. Rocío Páez G.

Por su apoyo para la realización del trabajo

a la Mtra. Graciela Mota B.

Por sus observaciones para enriquecer el texto

a la Mtra. Rosa del Carmen Flores M.

Por su trabajo de revisión y sus comentarios sobre el trabajo

a la Dra. Ileana Seda S.

Por sus comentarios y su trabajo de revisión del texto

a la Dra. Mara Lamadrid:

por su importante trabajo para el sostenimiento del deseo
y para finalizar este trabajo

a la Dra. Lidia Agazzi:

por sus importantes aportaciones para el análisis
de diversos materiales clínicos y del trabajo

a mis amigos:

Quienes a lo largo de muchos años me han acompañado
y brindado su afecto

a la memoria de mi padre Guillermo Pliego R.
Por su trabajo, amor y grandes enseñanzas para todos nosotros

a mi madre Graciela Aceves P.
Por su amor incondicional, su trabajo, su fuerza y gran dedicación
para nosotros a lo largo de la vida

a Fabiola
Por su amor, compañía, integridad y gran apoyo para la realización
de muchos proyectos entre los que se encuentra este trabajo.

a Sarai, Edgar, Sury y Abimelec
Por el profundo cariño y solidaridad
que siempre han tenido para conmigo

INDICE

INTRODUCCION	1
PARTE 1. ANTECEDENTES GENERALES	6
1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO	6
1.1 Los inicios de la investigación educativa en México	10
1.2 La etapa de consolidación	12
1.3 La investigación educativa en la década de los años ochenta	14
1.4 Situación actual de la investigación educativa	15
2. LOS INVESTIGADORES DE LA EDUCACION	19
2.1 La situación general de los investigadores educativos	19
2.2 La formación de investigadores sobre la educación	26
2.2.1 Nociones y modelos de formación	26
2.2.2 Formación de investigadores de la educación	30
2.3 Estudios acerca del académico	35
2.3.1 Estudios sobre la identidad de los académicos	40
PARTE II. SUJETO E IDENTIDAD	50
3. EL SUJETO DEL PSICOANALISIS	50
3.1 El sujeto como individuo biológico	50
3.2 El sujeto como individuo social	53
3.3 El sujeto del psicoanálisis	58
3.3.1 La identificación en psicoanálisis	65
4. SOBRE LA IDENTIDAD	71
4.1 La identidad desde el psicoanálisis	71
4.2 La identidad como significante nodal	77
4.2.1 Notas sobre la identidad desde la perspectiva de Berger y Luckmann	83
4.2.2 Notas sobre el habitus y la ilusión biográfica en P. Bourdieu	87
4.3 Las categorías de análisis	96
Identidad y "científico ideal"	97
El deseo de ser investigador	104
La identidad en la investigación educativa	110

PARTE III. ENCUADRE METODOLOGICO	112
5. ENCUADRE METODOLOGICO DEL ESTUDIO	112
5.1 Finalidad del proyecto	112
5.2 Fuentes del proyecto	112
5.3 Delimitación general de la población de los investigadores educativos	115
5.3.1 La problemática de los investigadores educativos	116
5.3.2 El caso de los psicólogos en la investigación educativa	121
5.3.3 Selección de los investigadores	122
5.3.4 Establecimiento de contactos con los investigadores	124
5.4 El Método Clínico	125
5.4.1 Sobre la entrevista y su uso en el estudio	132
5.4.2 Las preguntas de investigación	133
6. ENTREVISTAS E IDENTIDAD	135
6.1 Consideraciones para el análisis de las entrevistas	135
6.2 Análisis de las entrevistas	136
Sobre el discurso	137
Identificaciones y "científico ideal"	139
El deseo de ser investigador	149
La identidad del investigador educativo	164
PARTE IV. CONSIDERACIONES FINALES	174
Análisis de la transferencia	175
A manera de recapitulación	178
Consideraciones finales	180
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	185

El hombre es esa noche, esa nada vacía que lo contiene todo en su simplicidad; riqueza de un número infinito de representaciones, de imágenes, de las que ninguna aflora precisamente a su espíritu, o que no están siempre presentes.
G. F. Hegel

Se nos muestra el yo como una pobre cosa sometida a tres distintas servidumbres y amenazada por tres diversos peligros, emanados, respectivamente, del mundo exterior, de la libido del yo y del rigor del superyó.
S. Freud

Ese núcleo dado a la conciencia, pero opaco a la reflexión, señalado por todas las ambigüedades que, de la complacencia a la mala fe, estructuran en el sujeto humano la vivencia pasional; ese "yo" que, para revelar su facticidad a la crítica existencial, opone su irreductible inercia de pretensiones y de ignorancia a la problemática concreta de la realización del sujeto.
J. Lacan

La cuestión del sujeto es la cuestión del ser humano en sus innumerables singularidades y universalidades. Se presenta como esa extraña totalidad que es y no es una al mismo tiempo, composición paradójica, el todo supremamente heterogéneo y no obstante definitivamente indisociable. De tal forma se nos presenta el fenómeno humano, es frente a esta nebulosa que debemos pensar la pregunta sobre el sujeto.
C. Castoriadis

... Soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.
O. Paz

RESUMEN

Presentamos el estudio denominado: "*La identidad de los investigadores sobre la educación. El caso de los psicólogos*", el cual tiene por objetivo central analizar diversos procesos relacionados con la constitución de la identidad de los psicólogos que hacen investigación educativa en nuestro país. Con el trabajo se busca también aportar elementos para el análisis y la discusión general de los procesos identitarios de los académicos, en particular de los investigadores del campo de la educación.

El estudio de la identidad de los sujetos de la educación en nuestro país, y más específicamente el de los académicos es todavía muy reciente. Los trabajos publicados sobre la identidad de los académicos son todavía escasos, pero los dedicados a los investigadores de la educación, podríamos arriesgarnos a afirmar, son prácticamente inexistentes.

Nos hemos propuesto analizar qué es lo que impulsa y mantiene el deseo de investigar y ser investigador, si el deseo como deseo que se encuentra enajenado por el Otro (institución, discurso, etc.) o como deseo que pasa por el espectro imaginario de la propia búsqueda.

Luego de hacer una revisión general de la situación de la investigación educativa y de la situación y la formación de los investigadores educativos en nuestro país, analizamos críticamente diversas formulaciones acerca del sujeto y la identidad desde la perspectiva del psicoanálisis, el cual aporta una visión que subvierte las concepciones academicistas acerca de la constitución del sujeto y la identidad.

Visto desde ahí se observa en general que el sujeto sostiene su deseo de investigar y ser investigador, en unos casos, desde su identificación con los discursos dominantes sobre lo que significa hacer investigación. Y en otros, a partir del "interés personal" y de los propios enigmas que recorren al sujeto.

Lo que encontramos en esa dirección es que, los investigadores educativos formados profesionalmente en el campo de la psicología viven con una cierta ambigüedad respecto de su identidad. No sólo en lo que respecta a su deseo y a los rasgos que creen que deben asumir, sino también en relación con su pertenencia al ámbito de la investigación educativa.

Es necesario para concluir, que nuestro trabajo representó apenas una entrada a la problemática de la identidad en el campo de la investigación educativa, y ni con mucho una respuesta definitiva. Pensamos que significa antes que nada un trabajo que hasta donde sabemos aún no se había realizado. Pero sobre todo, haberlo hecho desde el ángulo del deseo del sujeto es un intento que debe rescatarse, porque apunta a lo que es constitutivo del sujeto: su deseo, su búsqueda de respuestas frente a los enigmas que estructuran su ser como ser en falta, en falta de ser.

INTRODUCCION

Presentamos el estudio denominado: "*La identidad de los investigadores sobre la educación. El caso de los psicólogos*", el cual tiene por objetivo central analizar diversos procesos relacionados con la constitución de la identidad de los psicólogos que hacen investigación educativa en nuestro país. Con el trabajo se busca también aportar elementos para el análisis y la discusión general de los procesos identitarios de los académicos, en particular de los investigadores del campo de la educación.

La identidad si bien es una noción de origen filosófico, se ha utilizado prácticamente en todos los terrenos del quehacer humano, y ha terminado por ser consumida de todas las formas y "sirve para comprender de todo y su contrario".

Así puede encontrarse en el mundo científico en campos tan heterogéneos como el de la antropología, la sociología, la educación y la psicología por mencionar sólo algunos, en donde se le usa tanto para hablar de identidades sociales como de identidad personal por ejemplo.

Pero ya sea como identidad social o como identidad personal, se constituye de una manera muy compleja, no como un mero reflejo de lo que el sujeto vive en su realidad. No es, como comúnmente se piensa, un producto simple de las influencias que ejerce lo social sobre el individuo. Ello implica ya una toma de postura teórica acerca del sujeto, la sociedad y la forma de concebir sus relaciones, las cuales no debieran plantearse como si se tratara de entidades separadas o contradictorias entre sí ya que existe una inquebrantable continuidad entre ellas que se da a través del lenguaje como lazo social. La construcción de la identidad es inseparable de una concepción del sujeto, sea que se lo ubique en un marco sociológico o que se lo piense desde el campo de la subjetividad.

Por nuestra parte, nos sumamos a la crítica de la noción de identidad como concepto "ómnibus" con la cual se pretende hablar de "la esencia" del sujeto minimizando los procesos sociales en los que se halla inmerso. Y nos adherimos a dicha crítica también porque es un término vacío si no se construyen las lógicas de que subyacen a los procesos sociales y psicológicos específicos

No coincidimos con esas perspectivas que conciben a la identidad como una cuestión "individual", pero tampoco con aquellas que a través del concepto de la identidad social pretenden hacer desaparecer al sujeto. La identidad no se define tan sólo por su referencia a lo "subjetivo" pero tampoco a lo meramente "objetivo" como suele encasillarse la discusión. No puede comprenderse exclusivamente en términos de un sólo mundo, el subjetivo, sino de la relación entre este mundo y los dos restantes: el objetivo y el social.

En ese sentido lo que nosotros intentamos a lo largo del texto es, cuestionar el uso de la noción de identidad como concepto abstracto aplicado al terreno de los estudios sobre el sujeto en tanto no se consideren las intermediaciones teóricas necesarias para dar cuenta de la constitución de la subjetividad.

Luego de hacer un rodeo por diversas teorizaciones, basándonos en la perspectiva de J. Lacan plantearemos la identidad como "significante nodal", en términos de que se trata de una formación compleja resultante de la interpelación simbólica sobre el sujeto. Desde ahí la identidad ya no es visualizada tan sólo como un mero proceso de influencia social o de imitación, sino como una formación imaginaria que tiene su raíz en lo simbólico, en un cierto discurso que interpela al sujeto.

El estudio de las identidades no puede dejar de considerar entonces, lo sociocultural, lo simbólico, lo institucional, etc. Pero tampoco puede dejar del lado el estudio de los procesos imaginarios que acompañan, matizan y hasta modifican virtualmente dichas condicionantes, y con ello, la manera particular de asumir la identidad.

La identidad en su acepción social podría quedar justificada, pensamos, cuando se le usa con fines descriptivos, pero no cuando es pensada en términos explicativos. Usada de esta última manera es eludir y escamotear la pregunta por el sujeto al que se desaparece entre las determinaciones sociales. Es sólo una coartada que pretendiendo escapar del subjetivismo no hace sino encallar por sí misma al plantear un proceso sin sujeto, o en todo caso, un sujeto "desubjetivado" como veremos más adelante.

Por su parte, el estudio de la identidad como proceso "psicológico" tiene que dar cuenta de los procesos constitutivos del sujeto. En último término, son los procesos identificatorios, imaginarios por excelencia, los que soportan al sujeto y su deseo, o mejor dicho, al sujeto del deseo. Visto desde ahí, la identidad alude a lo imaginario en el sujeto en su conjunción con lo real y lo simbólico.

Ahora bien, llevado esto al terreno de la investigación educativa que es el ámbito en el cual se ubica empíricamente nuestro trabajo, es aún escaso el conocimiento que se ha producido al respecto. En particular, el estudio de la identidad de los sujetos de la educación en nuestro país, y más específicamente, el de los académicos incluidos allí los investigadores educativos es todavía muy reciente. Los trabajos publicados sobre la identidad de los académicos son apenas unos cuantos. Pero los dedicados a los investigadores de la educación, podríamos arriesgarnos a afirmar, son prácticamente inexistentes.

Abordar la identidad de los investigadores educativos desde la perspectiva teórica que proponemos, implica analizar los resortes simbólicos e imaginarios que la sostienen. Y ahí el papel del deseo en el sujeto juega un papel central.

Es decir, nuestro enfoque radica primordialmente, no en reconstruir las historias de vida o los procesos formativos y profesionales por los cuales ha atravesado el investigador, sino en confrontar su deseo, su deseo de ser investigador. Las trayectorias académicas y profesionales y los diversos discursos que las recorren son, digámoslo así, el suelo sobre el cual se erigen los procesos identitarios. Sin embargo, ellos no nos dicen mucho acerca de las maneras en que cada sujeto se asume como investigador.

A nosotros nos ha interesado particularmente, analizar la forma cómo los sujetos se representan su identidad y cómo la asumen. Esto es, de dónde toman los significantes que sostienen su *pasión de saber* (Freud), de investigar: su deseo de saber, de ser investigadores.

Como puede deducirse desde ya, nuestro trabajo se apoya en la perspectiva psicoanalítica como telón de fondo, que al proponer al inconsciente como la matriz subjetiva de los procesos constitutivos del sujeto, como sujeto psíquico, como sujeto del inconsciente, aporta elementos para pensar y problematizar la noción de identidad. Sin embargo basarnos en el psicoanálisis para abordar la identidad, no quiere decir como podría pensarse ingenuamente, "estudiar las profundidades de la mente" o el "subconsciente", por citar algunos lugares comunes. Pero tampoco, en estricto sentido, reconstruir la *novela familiar*, analizar las *formaciones del inconsciente*: los síntomas, el fantasma, los deseos inconscientes, los recuerdos encubridores, los sueños, lapsus, etc. Aunque es innegable que el discurso de los investigadores que abordamos aquí está teñido por todo ello, el dispositivo teórico - metodológico que hemos construido no está pensado ni con mucho para eso. No se trata de forzar un análisis de esa naturaleza. Ello sería no sólo ingenuo y ocioso, sino incluso salvaje.

Nuestra intención apunta al discurso sobre su deseo de saber y ser investigador: deconstruir los significantes en los que sostiene su "identidad", como significantes que tienen que ver con sus ideales y desde los cuales se juzga a sí mismo como investigador. Porque, como veremos más adelante, para algunos investigadores su deseo de ser investigador se sostiene desde sus ideales como lugares de identificación imaginaria, esto es, desde lo que él cree ser o lo que quiere ser. O bien desde un lugar de identificación simbólica, como punto desde el cual se observa, llámese institución, academia, comunidad científica, "sistema ideológico de la ciencia", "científico ideal", etc.

Así nos proponemos analizar qué es lo que impulsa y mantiene el deseo de investigar y ser investigador, si el deseo como deseo que se encuentra enajenado por el Otro (institución, discurso, etc.) o como deseo que pasa por el espectro imaginario de la propia búsqueda.

Qué significa ser investigador es lo que preguntamos y nos preguntamos: hacerse reconocer o reconocerse como tal. A partir de esa pregunta se producen, como veremos, significantes que remiten a las maneras de asumirse como investigador, al deseo que se juega en el sujeto sobre ser investigador.

Finalmente, para responder a esa pregunta es que hemos construido el siguiente dispositivo teórico - metodológico el cual organizamos como se describe a continuación.

En la Parte I del trabajo comentamos los antecedentes generales del estudio, que subdividimos en dos capítulos. El primero para hablar del desarrollo de la investigación y, el segundo, para plantear la situación de los investigadores de la educación: su problemática y formación. Ahí también analizamos los estudios que han abordado la "identidad de los académicos", que es el ámbito dentro del cual situamos nuestro trabajo. Como dijimos atrás, nuestro estudio reviste cierta relevancia porque hasta donde hemos podido constatar, no existen trabajos previos que aborden el problema de la identidad de los investigadores de la educación en nuestro país.

En la Parte II presentamos lo que puede considerarse el marco teórico del cual partimos. Así, en el tercer capítulo revisamos diversos supuestos sobre la noción del sujeto: como individuo biológico, como sujeto social y desde la perspectiva del psicoanálisis. Ahí también analizamos el concepto de identificación que consideramos clave para el abordaje del problema de la identidad. A partir de esto, en el cuarto capítulo discutimos la noción de identidad, problematizándola.

La Parte III del texto está integrada por el encuadre metodológico y el desarrollo de las entrevistas propiamente dichas. Entonces, en el quinto capítulo se describen las fuentes y finalidades del proyecto, y los criterios y procedimientos que tomamos en cuenta para seleccionar a los psicólogos investigadores que accedieron a colaborar. En la segunda parte del capítulo se habla del método de la psicología clínica, orientado psicoanalíticamente, que es en el que nos basamos para construir la entrevista, los procedimientos y las preguntas de la entrevista que se derivaron de las categorías de análisis que se elaboraron previamente. Después, ya en el sexto capítulo nos abocamos al análisis de las entrevistas. En él iniciamos con algunas consideraciones para proceder luego al análisis de las citas y comentarios de los investigadores.

Por último, en la Parte IV, se hacen algunas consideraciones sobre lo que podría ser considerado lo más relevante y representativo de nuestro trabajo. No están pensadas como conclusiones sino como puntos problemáticos que deben seguir siendo trabajados en estudios posteriores.

Dados los anteriores planteamientos, nos propusimos los siguientes objetivos generales:

- 1) Analizar diferentes supuestos teóricos acerca de las nociones de sujeto e identidad.
- 2) Aportar elementos para la discusión acerca de la identidad de los académicos del campo de la investigación educativa en nuestro país. En particular de los investigadores educativos.
- 3) Contribuir al análisis de la identidad de los psicólogos que se mueven en el campo de la investigación educativa.

PARTE I. ANTECEDENTES GENERALES

1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN MEXICO

La construcción de un objeto de investigación no es el resultado del esfuerzo teórico individual, sino el producto históricamente generado del trabajo colectivo alrededor de determinados campos de conocimiento.

Los investigadores toman de esos campos ciertas temáticas para someterlas al análisis. En nuestro caso hemos elegido la problemática teórica de la "identidad",¹ para ponerla a trabajar en un contexto poco explorado: el de los investigadores del campo de la educación.

Nuestro objetivo es en ese sentido problematizar el uso de la noción de identidad en el campo de la investigación educativa, particularmente en el ámbito de los estudios sobre la identidad de los investigadores educativos. Para ello hemos tomado como hilo conductor de todo el análisis la cuestión del sujeto, proponiendo así un lugar distinto desde donde pensar el problema.

Si bien pudiera pensarse que el estudio de la identidad de los investigadores educativos debería circunscribirse básicamente a los campos de la sociología y la antropología, nosotros consideramos que puede abordársele también desde la perspectiva psicoanalítica porque aporta diversos elementos teóricos que ayudan a problematizar su estatuto teórico, ubicándola en un lugar radicalmente distinto: la subjetividad, el lugar del sujeto.

Visto así, la identidad ya no puede ser concebida sólo como un problema educativo, sociológico o antropológico, sino como un problema complejo atravesado por diversos saberes y enfoques teóricos específicos.

Si nosotros nos hemos orientado para su estudio en la teoría psicoanalítica, esta toma de postura no implica de ninguna manera desechar otras perspectivas que también ocupan un lugar importante, pues como lo plantean Remedi, Castañeda, Aristi y Landesmann (1989b):

Nuestro "uso del psicoanálisis" se ve así enfrentado a todas estas problemáticas que denotan hoy más que conclusiones el lugar que va ocupando en el desarrollo de nuestra

¹En los capítulos tres y cuatro analizaremos las nociones de individuo, sujeto, identidad, entre otras, a fin de establecer el marco teórico desde donde discutiremos la problemática que nos hemos planteado.

construcción. No podríamos indicar todavía su lugar preciso en nuestro trabajo cargado aún de semejanzas generales más que de analogías profundas. Sabemos también que su lugar está al lado de otros saberes que ocupan en la explicación de nuestro objeto posiciones de preeminencia y que deben acentuarse, relevarse en las determinaciones que ocupan. (p.14)

Para analizar la cuestión de la identidad y otras nociones que se relacionan con ella, haremos antes un rodeo a fin de trazar las coordenadas que delimitan el campo en que se inserta dicha problemática. Así, en este capítulo pasaremos revista primero, al origen y desarrollo del campo de la investigación educativa (IE) en nuestro país durante las últimas décadas. A partir de allí comentaremos en el siguiente capítulo las condiciones institucionales en que se ha desarrollado el trabajo de los investigadores educativos,² su formación y, finalmente, los diversos tipos de estudios sobre los académicos entre los que se encuentran los que abordan la identidad.

Es evidente que no se puede hacer en el presente trabajo una revisión pormenorizada del desarrollo de la IE desde su surgimiento hasta la situación actual, como tampoco un análisis sociohistórico riguroso de las políticas gubernamentales y de las etapas y condiciones socioeconómicas prevaletentes en el país a lo largo de dicho desarrollo, ya que no constituyen por sí mismos la problemática que nos hemos propuesto analizar. Tan sólo haremos una descripción general, destacando los antecedentes fundamentales que han sido relevantes para su institucionalización.

Como sabemos, ese trabajo se realizó durante años gracias al "esfuerzo colegiado de la comunidad de investigadores en educación del país", plasmado en los 29 Cuadernos de Estados del Conocimiento que se elaboraron como resultado del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (II CNIE) de 1993, realizado a través de seis Congresos Temáticos Nacionales celebrados en Toluca, Xalapa, Monterrey, Guadalajara, Pátzcuaro y Guanajuato, y un Congreso de Síntesis y Perspectivas llevado a cabo en la Ciudad de México.

Se considera pertinente iniciar el análisis del campo de la IE a partir de la concepción de los campos de Bourdieu (1990):

Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas). Existen leyes generales de los campos: campos tan diferentes como el de la política, el de la filosofía o el de la religión tienen leyes de funcionamiento invariantes [...] Un campo -podría tratarse del campo científico- se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son

²En lo sucesivo cuando hablemos de los "investigadores" estaremos refiriéndonos implícitamente a los investigadores *educativos*, evitando así constantes repeticiones del término completo.

irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar a ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que serán percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera. [...] La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las luchas ulteriores. (pp.135-136)³

Y siguiendo a Bourdieu en esto, García Canclini (1990) se pregunta:

¿Qué es lo que constituye a un campo? Dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. A lo largo de la historia, el campo científico o el artístico han acumulado un *capital* (de conocimiento, habilidades, creencias, etcétera) respecto del cual actúan dos posiciones: la de quienes detentan el capital y la de quienes aspiran a poseerlo. Un campo existe en la medida que uno no logra comprender una obra (un libro de economía, una escultura) sin conocer la historia del campo de producción de la obra. Quienes participan en él tienen un conjunto de intereses comunes, un lenguaje, una "complicidad objetiva que subyace a todos los antagonismos", por eso, el hecho de intervenir en la lucha contribuye a la reproducción del juego mediante la creencia en el valor de ese juego. Sobre esa complicidad básica se construyen las posiciones enfrentadas. Quienes dominan el capital acumulado, fundamento del poder o de la autoridad de un campo, tienden a adoptar estrategias de conservación y ortodoxia, en tanto los más desprovistos de capital, o recién llegados, prefieren las estrategias de subversión, de herejía. (p.19)

La teoría sobre los campos de Bourdieu nos ayuda a comprender de manera general la forma en que se ha venido configurando el campo de la IE, en tanto que plantea la existencia de un capital simbólico (conocimiento, habilidades, creencias, etcétera) y relaciones (luchas, estrategias) que se dan entre los actores (agentes, grupos, instituciones) que detentan el capital y posiciones (institucionales, académicas, profesionales) de aquéllos que aspiran a poseerlas.

La IE en México se ha venido configurando desde hace varias décadas a partir de la conjunción de una multiplicidad de factores entre los que destacan a decir de Mario Rueda (1997b):

la labor de las dependencias públicas del sector educativo, de instituciones universitarias del sector público, de una asociación civil y de las iniciativas personales de académicos adscritos a programas de formación vinculados principalmente con la educación. (p.1)

³El concepto de *habitus* lo comentaremos con más amplitud en el cuarto capítulo.

Esto ha coadyuvado a que la IE se haya convertido en objeto de análisis desde múltiples perspectivas disciplinarias y enfoques por lo que se cuenta con grandes acervos editoriales tanto teóricos como empíricos.

En los comienzos de la constitución del campo,⁴ sobre todo durante la década de los años setenta, se elaboraron una gran cantidad de trabajos destinados a realizar "inventarios y diagnósticos" sobre los avances que se iban produciendo. Y sin demeritar el enorme esfuerzo que implicaba llevarlos a cabo debido a la gran dispersión de la información, ello era posible porque al principio el volumen de la información era relativamente bajo y permitía tener una visión de la situación general que privaba en ese momento.

Sin embargo, en la medida en que ha avanzado la producción de conocimientos y se han complejizado éstos, dichos trabajos si bien siguen siendo útiles, poco a poco resultan insuficientes para hacer estudios más específicos de las áreas de especialización que se han venido conformando.

A este respecto escribió Gutiérrez Serrano (1998):

Su revisión permite identificar la situación que guarda este ámbito académico, las políticas oficiales que le atañen, la infraestructura en que se apoya y sus posibilidades de desarrollo; una buena parte de estos trabajos consiste en diagnósticos e inventarios que en ocasiones, se apoyan en la descripción de los antecedentes institucionales de esta práctica; también se trata de reportes de los avances en instituciones de distintas regiones del país; otra interesante línea es la de informes que revisan las temáticas que aborda la IE por épocas e instituciones; y, con menos frecuencia, los que discuten las características conceptuales de este campo de conocimiento. (p.14)

De esa manera se ha venido consolidando en el país una línea de investigación denominada "Estudios sobre la Investigación Educativa", encaminada a observar el estado que guarda el campo. Los trabajos reportados hacen descripciones de las condiciones institucionales que privan en un momento dado acerca de un determinado problema. Así por ejemplo, en el Cuaderno 30 "Estudios sobre la Investigación Educativa" elaborado por Galán, et al. (1993), se dice que para la búsqueda de información sobre la situación del campo, la comisión se organizó alrededor de los siguientes puntos: 1) Historia de la investigación educativa en la última década; 2) Análisis de las condiciones de producción de la investigación educativa; 3) Formación de investigadores en educación; 4) Características personales, escolaridad, adscripción institucional y desarrollo profesional de los investigadores en educación del país; 5) Naturaleza de los productos de investigación educativa (libros, artículos, ensayos, ponencias, programas, reportes,

⁴Para un análisis detallado de la "institucionalización de la investigación educativa en México", véase: Gutiérrez Serrano (1998).

planes y programas de estudio, libros de texto, antologías, bibliografías, diversos materiales de docencia, etcétera) y 6) Evaluación de la investigación educativa.

Iniciada la búsqueda, fue evidente de que había poca investigación sobre la investigación educativa, lo que nos obstaculizaba seriamente hacer aportaciones integrales sobre los temas abordados, los enfoques utilizados y el estado real del conocimiento. En ese momento, se pensó en la pertinencia de realizar pequeños estudios sobre las temáticas antes enunciadas, que aportaran información sobre las condiciones en las que se ha desarrollado la investigación educativa. (ibid.p.8)

Como sabemos, estos estudios han sido muy útiles y lo seguirán siendo durante mucho tiempo. Pero cada vez es más notorio que dada la gran cantidad de información sobre educación e investigación educativa, es prácticamente imposible realizar estudios exhaustivos que den cuenta de su totalidad. Por ello recientemente, a partir de los trabajos alrededor del II CNIE, se han empezado a estudiar de manera más puntual las áreas temáticas, los enfoques y dispositivos teórico-metodológicos, sin descuidar la realización de diagnósticos sobre la situación general.

Por todo lo anterior, a continuación haremos una muy breve revisión de las grandes etapas del desarrollo de la IE en nuestro país, resaltando las condiciones institucionales de realización de la investigación, la situación de los investigadores educativos y su formación, para pasar finalmente a comentar los estudios sobre los académicos, en particular aquellos que abordan la identidad.

1.1 Los inicios de la investigación educativa en México

El estado que guarda actualmente el campo la IE en nuestro país, es el resultado de un largo y complejo proceso sobre el que se ha escrito ya bastante.

El análisis que suele hacerse de su desarrollo se plantea casi siempre en términos de etapas, bajo las cuales se agrupan ciertos acontecimientos que permiten dar cuenta de su proceso de institucionalización. Estas periodizaciones no dejan de ser hasta cierto punto arbitrarias al establecer como criterios definitorios el tiempo y los acontecimientos que se produjeron en ese espacio (políticas educativas, creación de instituciones, programas y eventos académicos, etcétera.). No obstante esos criterios han resultado útiles para organizar la información y realizar a partir de ahí reflexiones más profundas sobre problemáticas particulares. Salvo pequeñas variaciones, esas clasificaciones muestran generalmente bastante consistencia y similitud entre sí.

Para comentar el desenvolvimiento general de la IE en México, nos hemos apoyado ampliamente en los textos de Martínez Rizzo (1993, 1997), Weiss y Maggi (1997),

Weiss y Loyo (1997), Maggi, Carrasco y Maya (1997), Galán (et al. 1993), Rueda (1997a, 1997b), Arredondo, Martínez, Mingo y West (1989) y en el de Latapí (1981), porque presentan panorámicas bastante completas de la situación general del campo.⁵

Estas síntesis no dejan de ser un tanto parciales pues dejan del lado detalles específicos de la problemática, pero son muy útiles porque permiten apreciar en una visión de conjunto el desarrollo y el estado que guarda actualmente la IE en nuestro país.

Los "*inicios de la IE en América Latina*" pueden situarse alrededor de la década de los años sesenta, dentro del contexto de las acciones que organismos gubernamentales e internacionales realizaron para hacer frente a la crisis mundial de la educación.

La "*prehistoria de la IE en nuestro país*", como Martínez Rizzo la denomina, abarca desde la fundación del Instituto Nacional de Pedagogía en 1936 hasta principios de los años sesenta, y es probablemente la primera etapa en que se puede decir que se hacía algún tipo de trabajo vinculado con las "investigaciones científicas en materia educativa". El autor afirma que no fue sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial en que el número de científicos con preparación académica empezó a incrementarse y, la mayoría de las instituciones dedicadas a la enseñanza superior y a la investigación en general comenzaron a aparecer. Sin embargo, a excepción del Colegio de México, en esas instituciones la investigación no era el propósito central de sus tareas. La investigación se vio apenas estimulada por instituciones internacionales como la UNESCO a través del Centro Regional de Educación Funcional y Alfabetización para América Latina (CREFAL, fundado en 1951) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE, fundado en 1956).

Los "*inicios de la IE en México*", se ubican propiamente en lo que va de la década de los años sesenta a principios de la de los setenta. Esta etapa se caracteriza por ser un período de crítica y denuncia educativa, en donde la investigación surge y se desarrolla sustentada sobre todo por sectores privados de opinión preocupados por los problemas educativos nacionales.

En esta época destaca sobretodo la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963, así como del Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM en 1969, los cuales jugaron un papel importante en el desarrollo del campo. Estos se fusionarían más adelante para dar lugar al Centro

⁵ La directriz que se siguió para la exposición de este apartado se basó ampliamente en el trabajo de Martínez Rizzo (1993).

de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE), recientemente desaparecido.

Sobre esta confluencia de condiciones, Rueda (1997b) escribió:

La IE en México surge como en muchos otros países, con la presencia de trabajos desarrollados por académicos con orígenes disciplinarios muy variados, antropología, sociología, psicología y pedagogía, entre otras, interesados en producir conocimiento sistemático sobre los asuntos relacionados con la educación formal. Las fuentes de impulso inicial de esta actividad se podrían caracterizar como el producto de un gran número de factores en convergencia e interacción; dentro de los más destacados se encuentran la labor de dependencias públicas en el sector educativo, de instituciones universitarias del sector público, de una asociación civil y de las iniciativas personales de académicos adscritos a programas de formación vinculados principalmente con la educación. (p.1)

1.2 La etapa de consolidación

La "*primera consolidación*" según la nomenclatura de Martínez Rizzo que venimos usando, va desde principios de los años setenta hasta principios de los ochenta. Esta consolidación se dió como una respuesta a la crisis mundial de la educación que fue a su vez producto de las crisis que se dieron en los ámbitos económico, político y social. La década de los años setenta es calificada como un periodo de tecnificación del aparato educativo en donde se reconoce y legitima la IE, y se impulsa la planeación y los estudios económicos de la educación. En ese momento la educación y la investigación eran visualizadas como factores de desarrollo capaces de resolver las contradicciones generadas por el sistema capitalista en su conjunto.

En ese ámbito surgieron la planeación y la tecnología educativa como modelos de acción pedagógica a distintos niveles. Dichos modelos presentaban una marcada tendencia por abordar e investigar la eficiencia de los procesos educativos desde una perspectiva fundamentalmente empirista. El estudio de esta problemática estaba comandada además por las políticas de los organismos internacionales y oficiales del ramo.

La siguiente descripción ⁶ de las instituciones de educación e investigación creadas durante esta etapa, nos permite tener una idea más completa de esa expansión:

En 1970 se crean entre otros, el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) que después se convertiría en el CEUTES y el Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana.

⁶ Tomada de Martínez Rizzo (1993), *ibid.* pp.35-36.

En 1971 se fundan el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV), el Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana y el Grupo de Análisis del Sector Educativo (GASE), con participación de la Secretaría de Educación Pública y otras dependencias gubernamentales.

Después en 1972, se establecieron el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (CCH) y el Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE).

En 1973 se constituyen entre otras dependencias, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Colegio de Bachilleres (CB), la Dirección General de Coordinación Educativa de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la SEP, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y, el Centro de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

En 1974 se configuran las Unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana y aparecen las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM, y la SEP y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) realizan esfuerzos para promover la planeación en las universidades mexicanas.

En 1975 se instaura la Fundación Javier Barrios Sierra, en 1976 el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), en 1977 la Dirección General de Planeación y Desarrollo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y en 1978 la Universidad Pedagógica Nacional.

Por lo anterior, el período que va de 1978 a 1982 es considerado como una fase de expansión de la investigación, en el que crece el número de establecimientos de IE así como el personal dedicado a ella. Por consiguiente, la cantidad de proyectos en proceso tiende a incrementar y a diversificarse. Por ello, en 1981, se celebra el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (I CNIE) y aparece el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (PNIIE - CONACyT) los cuales reflejan el gran desarrollo de la IE durante esa etapa.

Ahora bien, haciendo un análisis más particular sobre las áreas disciplinarias, las áreas temáticas y los problemas que se abordaban en los proyectos de investigación durante esas épocas, se observa por ejemplo en el inventario realizado en 1970 por el Instituto Nacional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP 1975, citado por Arredondo, et al. 1989), que los proyectos se clasificaron según la concepción del campo que se tenía en ese momento. De los proyectos registrados, los que tenían mayor presencia fueron los

que se elaboraron desde la pedagogía, siguiéndoles los basados en la sociología, la orientación educativa y otras disciplinas. La psicología educativa ocupaba ya un lugar importante del total de proyectos.

En el inventario de 1974 del CONACyT (citado por Arredondo, et al. 1989), se reflejaba un enorme interés por la educación formal en el sistema educativo y en la educación superior, dedicando poca atención a la educación de adultos y la educación especial.

En 1979 la Fundación Barros Sierra (citada por Latapí, 1981), "registró 222 proyectos que clasificó en las nueve áreas adoptadas por el Congreso Nacional de IE" (p.39). Ahí se podía observar que los proyectos se enfocaban sobre todo a estudiar los problemas acuciantes de la época: desarrollo curricular, procesos de enseñanza - aprendizaje, evaluación de la cobertura y la calidad, planeación y administración, tecnología educativa y, en menor medida: educación y contexto social, formación de personal, educación informal y no formal e investigación de la educación.

A decir de Rueda (ibid.), tres son los indicadores del amplio reconocimiento social de la IE: uno de ellos fue el establecimiento de centros y/o departamentos en universidades y dependencias de educación superior y del sector educativo; otro fue la realización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (I CNIE) de 1981 a través del Programa Nacional Indicativo de IE (PNIIE) del CONACyT; y, finalmente, la constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993, el cual vino a dar al campo una presencia institucional firme.

1.3 La investigación educativa en la década de los años ochenta

"Bajo el signo de la crisis" es el nombre que da Martínez Rizo a la etapa que va de 1982-1983 a principios de los años noventa. La gran crisis de los ochenta se reflejó en la contracción de los recursos financieros asignados a la educación y a la investigación, como consecuencia de la "crisis generalizada" a nivel económico y social. En este período algunas de las instituciones que jugaban un papel central en la coordinación de la IE desaparecieron y otras vieron reducidas sustancialmente sus partidas presupuestales. Entre las instituciones que desaparecieron se encontraban el PNIIE del CONACyT, el Departamento de Fomento a la Investigación Educativa de la Dirección de Planeación Educativa de la SEP y el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (I CNIE) que se había constituido ya como un importante evento de intercambio académico, el cual no volvió a organizarse durante esa década sino hasta principios de la siguiente.

Sobre esto Weiss y Loyo (1997) plantearon que:

Las condiciones en que se desarrolló la investigación educativa durante los ochenta, en especial el grave deterioro de los sueldos de los académicos y la penuria de los recursos dedicados a la investigación así como los efectos derivados de la llamada crisis de paradigmas en el campo de la teoría social, no fueron propicias para que se realizara un segundo congreso. El reacomodo teórico se vio acompañado por cambios en las estrategias y de estilos de trabajo entre los investigadores, derivados fundamentalmente de los nuevos instrumentos de política científica, cambios que alcanzarían cierto grado de estabilidad hasta los noventa. (...) El segundo congreso refleja que a pesar de la crisis financiera por la que había atravesado el país durante los ochenta, la investigación educativa había crecido y se había profesionalizado. Un primer indicador en este sentido es la diversificación de los campos temáticos que se reseñaron en los dos congresos: 9 en el primero, 29 en el segundo. (pp.22-23)

El II CNIE podría considerarse como un acontecimiento importante que marca el final del período anterior y el inicio del período actual, ya que refleja por un lado la gran producción académica realizada "bajo el peso de la crisis" y, por otro, el inicio de un nuevo período.

Sin embargo, luego de la relativa recuperación económica del país a finales de los ochenta, el futuro próximo de la IE parece no muy prometedor debido a las crisis financieras internas y a la previsible recesión económica a nivel mundial.

1.4 Situación actual de la Investigación educativa

La "etapa actual" según Martínez Rizo, puede establecerse a partir de principios de la década de los noventa, en donde se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y se llevó a cabo el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Además, como lo afirma Rueda (ib.), se puede marcar como acontecimiento relevante para la institucionalización del campo en este período, la creación del Consejo Mexicano de Investigación que viene a consolidar los esfuerzos en la materia al aglutinar y coordinar a una buena parte de los investigadores en educación del país, y por el cual se han llevado a cabo en 1995 y 1997, el Tercero y Cuarto Congresos Nacionales de IE respectivamente.

Aún con todo lo problemático que pudo ser la década anterior, la investigación educativa reflejó una gran expansión y diversificación a distintos niveles: en las instituciones y grupos que realizan IE; las disciplinas, enfoques teóricos y temáticas; los programas de formación en educación y para la investigación y la producción editorial entre otros aspectos importantes.

En el texto de Síntesis y Perspectivas de las investigaciones sobre educación en México que coordinaron Weiss y Maggi,⁷ se realiza un balance de la situación general que guardan los diversos campos temáticos que se trabajaron durante el II CNIE.

Ahí, Weiss y Loyo (1997) comentan que es necesario:

emprender una investigación rigurosa sobre el grado de madurez de los diferentes campos, a partir de los siguientes criterios: el número de investigadores y sus características, en especial la existencia de grupos de investigación y la presencia de líderes; la cantidad y calidad de las publicaciones; la continuidad de líneas de investigación; y la existencia de un debate y la contrastación de resultados. (p.28)

En ese sentido, las comisiones correspondientes a: "Alumnos", "Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales y de la Tecnología", "Estudios sobre la Investigación Educativa" y, "Filosofía, Teoría y Campo de la Educación", evaluaban como incipiente el desarrollo de sus campos. Por su parte, los responsables de elaborar el estado del conocimiento de "Procesos de Enseñanza y Prácticas Escolares" y los del de "Curriculum", consideraban que éstas habían alcanzado "cierto grado de consolidación". Sólo los investigadores encargados de la comisión de "Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas" valoraron el desarrollo de ese campo como "maduro". Se plantea también en este contexto, que las áreas tradicionalmente vinculadas a la pedagogía presentan "visos de consolidación".

Los autores del estado de conocimiento sobre "Aprendizaje y Desarrollo" calificaron a la corriente conductista de la psicología como "la única línea consolidada", excluyendo así otras corrientes que han tenido una gran presencia desde la década anterior. A nosotros nos parece que la postura de los coordinadores de "aprendizaje y desarrollo" requiere de un análisis que no podemos realizar aquí pero que es importante comentar aunque sea de paso. El hecho de que dichos investigadores valoren al conductismo como la única línea consolidada, no es, desde nuestro punto de vista, una actitud gratuita. Obedece, según nosotros, a una toma de posición académico-política respecto de la investigación, ya que conciben al conductismo como "la" corriente científica de la psicología excluyendo a las demás por considerarlas como "precientíficas y no objetivas". Sobre esto último cabría preguntarse si el saber de la psicología de corte conductual pudiese ser considerado como científico, ya que a decir de su principal promotor en México desde la década de los setenta, la psicología no es una ciencia sino una disciplina que ha pretendido constituirse como tal desde hace tiempo. El conductismo, aún cuando use sofisticados procedimientos experimentales en el

⁷La información que analizamos en esta parte del trabajo es tomada principalmente de los textos de Weiss y Loyo (1997) y Maggi, et al. (1997) ya citados.

estudio de la conducta, debido a su modelo epistemológico no puede dar cuenta aún de los complejos fenómenos de la subjetividad humana.

Si bien es cierto, que la diversificación de enfoques teóricos para el estudio de los problemas educativos ha coadyuvado en alguna medida a la superación del paradigma neopositivista, "que establecía una única forma válida y confiable para garantizar la cientificidad de la investigación social", pensamos que sería interesante dedicar un estudio especial al análisis del impacto de dicha corriente sobre el campo de la IE, para determinar cómo sus concepciones han influido sobre los criterios que las instituciones y sus comités de evaluación utilizan para calificar o descalificar, los protocolos, reportes y en suma la "productividad" académica.

Regresando a la cuestión que nos ocupa, se observa además en esta etapa un decremento relativo de los proyectos abocados a estudiar las relaciones "macro" entre los procesos educativos y la dinámica social, política y económica, debido entre otras cosas al auge que empezaron a tener los enfoques "alternativos microsociales" y, a la crisis del marxismo durante los ochenta, en contraposición con la marcada tendencia que esta corriente jugaba durante la década anterior.

A esto se añade, dicen los autores, la carencia de una formación teórica sólida de los investigadores educativos en el campo de las ciencias sociales, lo que les impide acercarse de manera consistente al problema y, con ello, producir estudios suficientemente ricos y sólidos sobre las relaciones sociedad y educación.

Sobre esta diversificación Weiss y Loyo escribieron:

Así, mientras en los setenta se contrastaban los marcos teóricos, marxistas versus funcionalistas, para establecer identidades académicas y político ideológicos [sic], en los ochenta los investigadores tienden a hacer uso de diversas referencias teóricas alrededor de temas específicos consiguiendo, de esta manera, una mayor integración entre conceptos teóricos y datos empíricos [...] Las tendencias de apertura se manifestaron también en el paulatino abandono de falsos dilemas: cuantitativo versus cualitativo, macro versus micro, investigación básica versus investigación aplicada, teoría versus empiria. (ib.pp.30-31)

Finalmente, como puede apreciarse en las siguientes citas: a pesar del gran crecimiento del campo durante la década anterior, la situación actual de la IE puede caracterizarse todavía como precaria y caótica, no sólo en términos de su incipiente tradición académica sino sobre todo por las condiciones institucionales que la obstaculizan.

En los términos de Maggi et al. (1997):⁸

La investigación educativa es todavía una actividad académica con carencias que requiere un mayor reconocimiento científico social. Si bien existen instituciones muy desarrolladas, productivas y de prestigio, éstas conviven con un número de unidades, centros o departamentos con diversos grados de desarrollo y, definitivamente, insuficientes para satisfacer las demandas de nuevo conocimiento y mejoramiento de la teoría y práctica de la educación. (pp.68-69)

Y en ese mismo lugar, citando a Ducoing y cols. :

la existencia de condiciones institucionales para la realización de la investigación requiere de una mezcla favorable de distintos mecanismos y procesos, que como ya hemos visto, son escasos en las IES (instituciones de educación superior): el reconocimiento formal como actividad propia de la institución, la presencia de instancias académico-administrativas que la impulsen, la dotación de recursos y condiciones laborales propicias, apoyo para participar en diferentes mecanismos de formación de investigación educativa, dotación de acervos y acceso a posibilidades de financiamiento externo. (ibidem.p.69)⁹

⁸Para un análisis detallado de la situación y perspectivas de la investigación educativa en México, ver: Weiss y Loyo (1997), Maggi et al. (1997) y Galán et al. (1993), además de los diversos estados del conocimiento del II CNIE.

⁹ Ducoing, et al (1993, p.18), citados por Maggi, et al. ibid.p.69.

2. LOS INVESTIGADORES DE LA EDUCACION

Luego del recorrido a pasos agigantados por la situación de la IE en nuestro país durante las últimas décadas, en esta sección nos interesa comentar dos cuestiones muy vinculadas con el tema central nuestro trabajo: la situación general de los investigadores educativos y el problema del reconocimiento institucional a los investigadores educativos. Esto nos llevará posteriormente, a analizar el problema de la formación de los investigadores educativos y, finalmente, los estudios sobre los académicos, que es el lugar en donde se ubica nuestro proyecto.

2.1 La situación general de los investigadores educativos

Aún cuando se observan algunas diferencias entre los datos mostrados en distintos inventarios, ellos coinciden en general en que existía desinterés y escaso conocimiento acerca de la formación, la trayectoria y las condiciones de trabajo del personal para la investigación.

En el texto de Latapí (1981) sobre la situación de la investigación educativa se analizan diversos problemas de entre los que queremos destacar la situación del personal de investigación. En él se llega a las siguientes conclusiones:

No existe una política de formación de investigadores y personal de apoyo a nivel nacional. En consecuencia, los sistemas de formación de investigación no cuentan con orientaciones definidas. Los mecanismos internos de cada institución para la formación de sus investigadores en servicio son, en general, espontáneos. Para la asignación de becas en el extranjero no se cuenta con criterios explícitos y efectivos. Las maestrías en educación atienden, en la práctica, sólo en pequeña proporción la formación de investigadores; en la mayor parte de ellas no existen grupos consolidados que realicen investigación. Las oportunidades de actualización de los investigadores son todavía escasas y poco sistemáticas. Para la formación de personal de apoyo (técnicos, encuestadores, archivistas, administradores, bibliotecarios, etc.), los sistemas de formación son insuficientes y, en algunas áreas inexistentes. Las instituciones se ven forzadas a improvisar este tipo de personal. Se considera positivo que los investigadores procedan de especialidades muy variadas. Es una circunstancia que favorece la interdisciplinariedad de los estudios. (p.39)

Tanto en el inventario de la Fundación Barros Sierra de 1979 como en el de la SEP de 1981 (citados por Latapí), se registran 15 y 34 proyectos dedicados a analizar la formación de personal y personal para la educación respectivamente, los cuales representaban un porcentaje menor en relación con otros proyectos como educación y trabajo, enseñanza - aprendizaje, planeación educativa, educación y contexto social, entre otros.

En el inventario de 1982 de la SEP (citado por Arredondo, *ibidem*), se señalaba que el nivel de estudios para casi la mitad de los investigadores registrados era de

licenciatura, de maestría para menos de la cuarta parte, de doctorado para menos del diez y de posdoctorado para el uno por ciento. En cuanto a las áreas disciplinarias de formación de los investigadores se encontró que el veintisiete por ciento se agrupaban en torno a las ciencias sociales, el veintiséis en las ciencias de la educación (pedagogía, psicología educativa y otras), el catorce en matemáticas e ingeniería, el diez en humanidades y el seis en administración. En lo referente a la experiencia en investigación se encontró que una cuarta parte de la población tenía más de cuatro años de trabajo en el campo, poco menos de esa proporción tenía de uno a dos años, el veinte por ciento tenía menos de 1 año, el trece de dos a tres años y el diez de tres a cuatro años.

En un estudio realizado en 1987 por el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales ¹⁰ se decía que:

la investigación educativa en 1984 ocupó el cuarto lugar respecto al número de investigadores en ciencias sociales (716); ocupa el segundo lugar en el número de centros que practican una disciplina. En este caso sólo superado por la investigación en economía. Entre 1980 y 1984 se crearon 114 centros de investigación en ciencias sociales, 44 de ellos se dedicaron a educación. (p.51)

Galán et al. (1993), comentan que en el I CNIE de 1981 se registró una asistencia de 3000 personas interesadas, lo que planteó "una importante duda respecto de la naturaleza del desempeño de la investigación educativa en el país y de sus relaciones con otros profesionales de la educación" (ibidem.p.28). Para el II CNIE se "registra el interés de 990 investigadores por preinscribirse, de estos 848 reportaron por lo menos un trabajo de investigación en proceso" (ibid.).¹¹

Sobre la escolaridad de los investigadores educativos, los autores comentan que para 1988 era similar a la observada en el SNI, pero para 1993 el porcentaje de investigadores nacionales con doctorado subió más de la mitad del total en detrimento de las maestrías que redujeron su participación a menos de la mitad, mientras que las licenciaturas conservaron su participación en menos del diez por ciento. Para ese año la escolaridad de los investigadores educativos era de maestría para casi la mitad de ellos, del cuarenta y uno por ciento para los que tenían licenciatura y del nueve para los que poseían doctorado. Para el caso del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el número de investigadores de la educación aceptados en 1984 era de 12, y de 91 para 1993. De ellos la totalidad se distribuye equitativamente entre los que tienen maestría y los que tienen doctorado, y sólo cuatro con licenciatura.

¹⁰ Citado por Díaz Barriga, 1989, p.51.

¹¹ La información tratada en esta sección fue tomada principalmente de Galán, et al. (1993).

En lo que respecta a los investigadores nacionales podemos considerar que el número de investigadores nacionales en educación es muy reducido por comparación: a) con el total de quienes se sienten investigadores en el área, tal y como se demuestra en las escasas ocasiones en que se convoca nacionalmente a este grupo; b) es especialmente escaso con respecto a los grandes y graves problemas de la educación nacional. c) Sin embargo, con respecto a las distintas disciplinas reconocidas por el SNI como integrantes del Area III, Ciencias Sociales y Humanidades, el grupo de investigadores en educación ocupa en 1973 un lugar intermedio, con un total superior a disciplinas como Derecho, Psicología, Lingüística, Demografía, Geografía, Administración. De hecho, en todas las disciplinas de conocimientos es escaso el número de investigadores reconocidos por el SNI. (Galán, ib.p.33)¹²

Otro problema que nos interesa destacar también es la situación académico - laboral que han vivido los investigadores durante las últimas décadas. O si se quiere, los "marcos institucionales" en los que se desarrollan sus actividades de investigación. En este contexto la Comisión de Procesos de Enseñanza y Prácticas Escolares coordinada por Mario Rueda (1995), señala tres tipos de condiciones institucionales:

- Instituciones en donde la actividad de investigación forma parte orgánica de las principales funciones institucionales. Generalmente se cuenta con una planta académica con formación especializada, nombramientos de investigador y condiciones materiales apropiadas [...] Asimismo algunos miembros de la planta académica suelen contar con reconocimiento externo y reciben becas que complementan su salario. Las actividades de investigación pueden combinarse con docencia en posgrado, aunque en general el tiempo dedicado a esta actividad ocupa una baja proporción del tiempo total del investigador.
- Instituciones en donde las actividades de investigación sólo forman parte parcial de las funciones asignadas. Los académicos dedican sólo algunas horas de su nombramiento para desarrollar trabajos de investigación y reciben apoyos específicos para ello. La actividad de investigación compite con las acciones de docencia y servicios [...].
- Instituciones dedicadas fundamentalmente a las actividades de enseñanza en donde la iniciativa personal de los académicos es el motor principal para promover actividades de investigación educativa. (pp. 77-78)

Estas condiciones institucionales han generado una gran heterogeneidad en los tipos de nombramientos académicos bajo los que se realiza algún tipo de actividad de investigación. Así, se encuentran figuras académicas tales como: profesores, profesores - investigadores, analistas, evaluadores, programadores, planificadores, investigadores, etcétera. Ello ha impedido en general que la investigación sea tomada como una actividad importante junto con las de docencia y promoción de servicios educativos.

¹² Hemos subrayado esa frase para empezar a hacer notar la distinción que se plantea tanto a nivel institucional como entre los investigadores mismos, respecto de los que "son" investigadores y los que "se sienten" como tales.

Acerca de esta heterogeneidad de funciones de los investigadores, Galán et al. escribieron:

Además está el hecho de que la investigación no es la única actividad académica que llevan a cabo. Con frecuencia se encuentran funciones combinadas: docencia, investigación - administración y servicios. Es notoria la figura del profesor - investigador, que generó una buena parte de la literatura del campo educativo y que da lugar a nombramientos académicos con esta peculiaridad. Además conlleva a otra situación, los docentes de cualquier área disciplinaria, preocupados e interesados en la enseñanza de su materia, son investigadores de su propia práctica. (ib.pp.28-29)

Esta trasposición de funciones académicas y perspectivas disciplinarias ha generado, como se verá después, una ambigüedad que se refleja no sólo en lo institucional - laboral sino también en la concepción que el académico tiene de su práctica y de sí mismo. En ese sentido el marco institucional es determinante para la práctica de la investigación educativa, tanto en lo que toca a las condiciones en que se realiza la actividad en sí misma, como en lo relativo a la ideología que se promueve sobre dicha actividad. Es decir, no sólo se ha afectado el desarrollo del campo al privilegiar cierto tipo de condiciones, sino que también se promueven ciertas maneras de concebir el ejercicio de la investigación y a los agentes que las llevan a cabo.

La problemática de las condiciones en que se desarrolla la investigación educativa está estrechamente asociada con la formación en investigación acerca de la cual también existen diversas concepciones. Por ahora sólo comentaremos la tendencia que más se relaciona con las condiciones institucionales de las que venimos hablando, y dejaremos para la siguiente sección del capítulo el análisis de las demás tendencias teóricas sobre la formación de investigadores en educación.

De entre esos discursos sobre la formación encontramos el que intenta vincular la docencia con la investigación. Esta vertiente que apareció desde los años setenta tiene vigencia en la actualidad y es quizá la que predomina no sólo como modelo de formación sino también como figura administrativo - laboral para la contratación del personal académico. Este modelo "docencia - investigación" por otra parte, ha despertado múltiples críticas, ya que, se argumenta, las lógicas particulares de cada una de estas actividades son incompatibles. Entre estas críticas está aquélla que afirma que la idea de "integración" de ambas actividades sólo se queda en la prescripción, ya que éstas no sólo son laboralmente disímbolas sino, afirmamos nosotros, epistemológicamente divergentes. Otra crítica hacia el modelo del docente - investigador se refiere a la valoración diferencial que ambos tipos de trabajos reciben, pues se le atribuye mayor reconocimiento al ejercicio de la investigación que al de la docencia, ya sea a nivel social e institucional o del propio investigador.

La compleja situación de la "comunidad de investigadores educativos" planteada hasta aquí, nos da una idea somera pero representativa del estado que ha prevalecido durante hace ya más de tres décadas. Por todo ello, concluyen los autores: "no es fácil elaborar un perfil profesional del investigador educativo, entre otros aspectos en virtud de que hay una gran diversidad de profesiones de origen, realiza diversas funciones, muchas de ellas [...] combinándolas" (Galán, fb. p.33).

Por otro lado, el problema del reconocimiento al trabajo es un asunto de primera importancia. El reconocimiento al trabajo de investigación proviene de la legitimación que la institución le otorga. Es decir, la institución legitima ciertas prácticas y modos de ser (investigador, profesor, administrativo, etc.) a través de las figuras "administrativo - laborales" antes planteadas, mediante las cuales inviste simbólicamente a los "sujetos" que las ejercen. De ello lo que a nosotros nos interesa analizar es cómo se asume por parte de los sujetos esta investidura institucional que los posiciona y los interpela para actuar en cierto sentido. Esto es, cómo los "sujetos - investigadores" se asumen subjetivamente y se colocan frente a esos discursos institucionales e imaginarios sociales sobre el "ser y deber ser" del investigador (la ciencia, la investigación, etcétera).

Apoyándonos en lo anterior y como se verá con mayor detalle en los siguientes capítulos, nosotros no estamos interesados en reconstruir o proponer un "perfil" del investigador educativo a la manera de una taxonomía de rasgos descriptivos como se hace desde diversos enfoques. Más bien, dado que nosotros nos hemos propuesto estudiar qué significa ser investigador educativo y cómo es sostenida imaginariamente esa "identidad", no creemos necesario abocarnos a la tarea de describir las características de la "personalidad del investigador", o enumerar las conductas que llevan a cabo. Nosotros queremos ir a la búsqueda de los significantes que estructuran el discurso acerca del ser y sentirse investigador, y a partir de ahí contribuir a la discusión sobre las categorías teóricas que den cuenta de esa situación.

Al analizar la literatura sobre la situación de los investigadores educativos encontramos diversas expresiones del reconocimiento y de la exclusión que se da hacia su trabajo en las instituciones. En ese sentido cuando desde la óptica de las instituciones se valoran los proyectos y productos de investigación (trátase de registro de proyectos, asignación de becas y recursos, promoción de trabajos, etc.), éstas se reservan el derecho, o mejor dicho el poder de legitimación, basándose en "criterios" que muchas veces son de tipo burocrático, o que cuando son académicos se amparan en perspectivas teóricas de corte funcionalista y neopositivista como se afirmó anteriormente. Este tipo de prácticas no hacen sino retrasar el desarrollo de la investigación porque tienen que ver más con el ejercicio del poder simbólico que con el impulso al trabajo propiamente académico y de investigación.

En esta dirección podríamos pensar el análisis que Maggi (op.cit.) realiza acerca del lugar de procedencia y formación disciplinaria de los "investigadores reconocidos" participantes en las actividades del II CNIE que hemos venido comentando. Ahí se dice que la mayoría de ellos proviene del Distrito Federal y pertenecen tan sólo a cinco unidades de investigación (CISE, DIE, UPN, CESU, CEE), las cuales son las que brindan más facilidades para el desarrollo de las labores de investigación.

Ellos: "representan la mayoría de los investigadores con reconocimiento en el campo de la educación y su reducido número (180) revela la real dimensión de nuestra actividad". Y más adelante el autor cita:

Según fuentes de la SEP, en 1989 encontrábamos a 2175 investigadores realizando 1244 proyectos del campo educativo; éstos eran dirigidos por 1005 investigadores responsables, apoyados por 1505 administrativos. En 1991 el total de estudiosos se reduce a 2072, el de responsables se aumenta a 1212 y el personal de apoyo aumenta a 1563. [...] Generalmente, obtener financiamiento supone cubrir algunos requisitos adicionales: el reconocimiento de la institución como productora de conocimiento, dotación de recursos y condiciones laborales propicias, pago de sueldos y prestaciones del personal, etcétera. Todo esto implica que los recursos se canalicen casi exclusivamente a los que ya tienen, beneficiando a los grupos consolidados en desmedro de los que se están formando [...] La debilidad productiva que apreciamos [...] puede explicarse, en parte, por el tipo de nombramiento que se ha manejado en algunas instituciones, donde se asume que el docente es al mismo tiempo investigador, sólo por el hecho de que el modelo educativo así lo presupone [...], o porque su categoría homologada, por razón de antigüedad, es la de profesor titular [...], pero sin que exista una correspondencia en términos de formación, experiencia y productividad como investigador. [...] La situación se agrava en los casos en los que el investigador debe complementar su escaso salario con fuentes de ingreso en otros espacios, lo que demerita la calidad y oportunidad de la entrega de sus trabajos, resta continuidad a su labor e impide conformar equipos y profundizar en las temáticas. Todo esto va conformando un modelo de investigación individualista que provoca una escasa relación institucional, aísla a los estudiosos, demerita sus propuestas y no logra la articulación de los proyectos. (pp.60-65)

De esta cita podemos resaltar no sólo la cuestión de las jerarquías y el reconocimiento del que gozan algunas instituciones de educación e investigación, sino el del "reconocimiento" que se da los investigadores en particular en las instituciones.

Sobre la lucha que se da en los campos profesionales acerca de quién se puede considerar investigador Bourdieu (1988)¹³ plantea que:

En lo que concierne a la cuestión de los límites, hay que cuidarse de la visión positivista que, por las necesidades de la estadística, por ejemplo, determina los límites por una decisión llamada operatoria que zanja arbitrariamente en nombre de la ciencia una cuestión que no está zanjada en la realidad, la de saber quién es un intelectual y quién no lo es,

¹³ Bourdieu, Cosas Dichas (1988).

quiénes son los intelectuales "verdaderos", aquellos que realizan verdaderamente la esencia del intelectual. (p.146)

Y en otro texto Bourdieu (1990) escribió:

En cada momento existe una jerarquía de los objetos de investigación y una de los sujetos [los investigadores] que contribuyen de manera determinante a definir la distribución de los objetos entre los sujetos. Nadie (o casi nadie) dice: considerando lo que usted es, tiene derecho a este tema y no a aquél, a esta forma de enfocarlo, "teórica" o "empírica", "fundamental" o "aplicada" y no a tal otra, a esta manera de presentar los resultados, "brillante" o "seria". Estas llamadas de atención suelen ser inútiles, porque basta con dejar que actúen las censuras internas que no son más que censuras sociales y escolares interiorizadas ("yo no soy un teórico", "yo no sé escribir"). Así, no hay nada menos neutro socialmente que la relación entre el sujeto y el objeto. (p.106)¹⁴

Nos interesa destacar de esta cita algo que el mismo Bourdieu comenta no sin cierta ironía: "esas llamadas de atención son inútiles, porque basta con dejar que actúen las censuras internas", etc. Es decir, la censura interna hace el relevo en el sujeto de las sanciones simbólicas desde las cuales se promueven ciertos valores sobre la ciencia y "el intelectual", que en el caso que nos ocupa podemos extender hacia "los investigadores" que son considerados "verdaderos", "reconocidos", "ideales", etc.

Y retomando a García Canclini (ibid.) sobre las luchas que se dan en los campos podría añadirse:

Aquellos que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan (de manera más o menos completa) el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación - las que, dentro de los campos de producción de bienes culturales, tienden a defender la ortodoxia, mientras que los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan a utilizar estrategias de subversión: las de la herejía. La herejía, la heterodoxia, como ruptura crítica que está a menudo ligada a la crisis, junto con la doxa, es la que obliga a los dominantes a salir de su silencio y les impone la obligación de producir el discurso defensivo de la ortodoxia [...]. (p.137)

Como puede deducirse a partir de lo anterior, lo que pasa en la IE no es una excepción de esta propiedad de los campos intelectuales respecto de las luchas por el poder, los recursos y el prestigio profesional, sino más bien un claro ejemplo de ello. Sin embargo podemos afirmar que esto tampoco es un efecto del campo de la IE en sí mismo, sino en todo caso de las luchas por el poder que se da en las instituciones y la sociedad en su conjunto.

¹⁴ Subrayado nuestro

Para finalizar esta parte del capítulo, diremos que la problemática comentada hasta aquí nos ha servido de pretexto (y pre-texto) para establecer el campo académico en el cual se ubica nuestro trabajo. Hemos sostenido que la temática de la identidad no se circunscribe sólo al campo de la investigación educativa sino que a su estudio contribuyen diversos saberes que ocupan posiciones importantes. Se ha delineado también lo que puede considerarse su proceso de institucionalización, desde las etapas iniciales hasta el momento actual. Asimismo se ha bosquejado la problemática general de la comunidad de investigadores en educación a lo largo de las últimas décadas en nuestro país. De esto último nos ha interesado destacar sobre todo lo relacionado con el reconocimiento que las instituciones otorgan a sus miembros para determinar quién puede ser considerado o no un "intelectual verdadero". O lo que es lo mismo: "aquéllos que realizan verdaderamente la esencia del intelectual" (Bourdieu).

2.2 La formación de investigadores sobre la educación

En esta segunda parte del capítulo revisaremos las principales tendencias de la formación de investigadores educativos, a fin de situar los antecedentes más cercanos de los estudios sobre los académicos y la identidad.

Como lo planteamos desde el principio, nuestro interés en comentar la situación de la investigación educativa y en este caso la formación de investigadores en educación, radica sobre todo en destacar sus tendencias centrales más que su desarrollo histórico detallado, pues ello nos permite explicitar algunos de los referentes simbólicos que estructuran los procesos de conformación de la identidad de los investigadores educativos. Estos referentes expresados en los discursos y políticas institucionales sobre la investigación y el científico ideal, constituyen como se verá posteriormente, la dimensión simbólica estructurante de las prácticas y de los procesos subjetivos constituyentes de la identidad.

2.2.1 Nociones y modelos de formación

Una cuestión que es necesario dilucidar porque se la trata regularmente con demasiada familiaridad es precisamente la noción de formación. A pesar de haberse producido una infinidad de textos, programas y experiencias vinculados con la formación humana, esta noción es asimilada de manera implícita y hasta ingenua, como si se tratara de un concepto unívoco, transparente, que no necesitara ser interrogado acerca de sus múltiples significaciones.

La formación, lejos de poder ser reducida a situaciones muy concretas, está sobredeterminada por múltiples saberes y procesos (sociales, históricos, culturales, ideológicos, educativos y hasta biológicos) que la complejizan.

Una de las definiciones clásicas es aquélla que: "indica el proceso de educación o de civilización, que se expresa en los dos significados de cultura: entendida por un lado como educación, por otro como sistema de valores simbólicos" (Abbagnano, 1980, p.568).

Sin embargo, comúnmente la formación es equiparada más a la escolarización que a lo cultural en un sentido amplio. Así, la acepción de mayor circulación es la que se refiere específicamente a la transmisión y adquisición de información. En este contexto, la formación es concebida más como un proceso de entrada y salida de información que como un proceso donde se juega la estructura subjetiva total del sujeto. Coincidimos por tanto con el punto de vista que plantea que la formación implica la asunción consciente o inconsciente de determinadas concepciones y valores sobre el tipo de hombre que se quiere formar, su naturaleza psíquica y su relación con una cultura en particular. Como lo señala Díaz Barriga (1993):

El problema de la formación remite a otra cuestión: la reconstrucción del hombre de la cultura [...] De tal manera que la formación es una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura. Se trata de una apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su tarea [...] En esta perspectiva, el trabajo de investigación procede de una formación o de una reconstrucción de una cultura, que permite ubicar los problemas y preguntas presentes dentro de un proceso en el que se encuentra el pasado. (p.48)

Y cuestionando el uso generalizado de la noción de la formación, Ferry (1990) escribió:

La formación aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo, al igual que la computación y la conquista del espacio [...] La formación, que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas. No ya como una acción de la que convendría apropiarse, apropiándose además de sus objetivos, sus modalidades y los medios en función de las intenciones y los deseos, sino más bien como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente. [...] De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento a la "vida verdadera". (pp.45-46)¹⁵

De estas ideas queremos destacar nuevamente la cuestión del reconocimiento "profesional y social" que se logra a través de la formación. Una vez más puede observarse aquí que para ser reconocido el sujeto debe hacerse pasar y juzgar desde cierto contexto cultural y social, en esta caso la institución escolar, pero que bien puede equipararse a las comunidades profesionales y científicas en general.

¹⁵ Subrayado nuestro

Por su parte René Kaës (1984) habla de la "fantasmática de la formación" en donde:

La formación debe la pasión que la habita a lo relativo al fantasma inconsciente que modela la relación formativa, su fin, su riesgo y las representaciones que dan cuenta de ello. Primeramente hay que asegurar el mantenimiento, la transmisión y el desarrollo de la vida, contra las fuerzas de destrucción y de muerte presentes siempre tanto en el centro como en el horizonte del proyecto de formación. En su primitiva función, el fantasma asegura ante todo, con su modo propio, el triunfo de la pulsión de la vida sobre la pulsión de muerte, que instala la angustia en el corazón del hombre. (p.4)

Y más adelante continúa:

La formación es como el amor, un gran tema pasional: una extrema tensión recorre su proyecto, a sus actores, sus modalidades y su objetivo final. Trátase de fuerzas opuestas, de amor y de odio, de vida y de muerte, de dilema entre la especie y el sujeto [...] en la relación concreta entre el formador y el ser en formación, en sus ofertas y sus demandas, aflora la pasión que anima la interrogación acerca de la existencia, de su sentido, de su fin último y que la formación se presenta ante todo como una cuestión de fe, de deseo y de riesgo. Esta dimensión de la pasión puede ser negada, sofocada y moderada, pero resurge en el mismo seno de la lucha por lo razonable, por la medida y la objetividad y hasta en el combate por profetizar la muerte del hombre y denunciar la vanidad y la ilusión de toda empresa de formación. (ibidem.p.3-4)

La concepción de la "fantasmática de la formación" de Kaës, independientemente de la problemática que él sitúa ahí y con la cual nosotros coincidimos plenamente pero que por problemas de espacio no podemos abordar ahora, nos parece un término interesante en tanto que apela a esas representaciones que recorren "la pasión", el deseo del sujeto por formarse, por llegar a ser.

Son las *formaciones inconscientes* que recorren las representaciones sobre la formación en este caso, pero también de la investigación, las que nos parecen importantes abordar en un momento dado porque son ellas las que animan el deseo del sujeto por llegar a ser, por sentirse, por identificarse con un cierto modelo promovido desde cierto lugar simbólico o desde sus propios ideales personales. Es esto lo que nosotros hemos empezado a delimitar pero que constituye apenas una estación en el largo itinerario de los estudios sobre la identidad de los académicos desde la perspectiva de la cual partimos. Por el momento nosotros apenas hemos dado los primeros pasos para abordarla pero puede plantearse desde ahora como una cuestión digna de ser estudiada.

Queremos enfatizar también que la formación tiene que ver, como se refleja en las acepciones de Ferry y Kaës, no sólo con los procesos pedagógicos o "psicológicos" de la enseñanza (el aprendizaje, las estructuras cognoscitivas, los métodos y los contenidos por mencionar algunos), sino también y de manera muy importante con procesos psíquicos inconscientes que escapan al pensamiento racional. Esto es, tanto el formador como los educandos poseen representaciones inconscientes que

se ponen en juego durante el proceso, pero de los cuales ellos no tienen conciencia ya que se encuentran condensadas en formaciones tales como imágenes, deseos, miedos, fantasías, entre otras.

Retomando el análisis de las concepciones que sobre la formación subyacen a buena parte de las experiencias y programas de formación de profesores e investigadores durante la década pasada en nuestro país, encontramos propuestas de corte funcionalista que consideran la formación como un recurso que dota de conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para las necesidades prácticas de la docencia o la investigación, o bien propuestas de corte moralizante que prescriben modos de ser.

Para Ferry el *modelo de formación* puede entenderse de dos maneras. Una como paradigma o patrón que describe la lógica del proceso, y la otra como discurso *valorativo*, prescriptivo del "deber ser". Encuentra además tres tipos de prácticas de formación que aunque se refieren a la "formación de formadores", nos pueden servir para comprender los sentidos que se le atribuye a la formación de profesores y de investigadores en general. Estos modelos son: a) el centrado en las adquisiciones, b) el centrado en el proceso y, c) el centrado en el análisis. El modelo centrado en las adquisiciones se refiere a que los participantes son formados en el saber - hacer pedagógico propio de la disciplina en cuestión. El modelo alrededor del proceso plantea que hay que formar a los profesores en "la realización de experiencias de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades". Y por último el modelo que fundado en el análisis persigue crear en los enseñantes la capacidad de analizar cada situación y adaptarse a ella de manera específica.

Basándonos en los planteamientos anteriores puede deducirse que en buena parte de las experiencias de formación de docentes y de investigadores de las décadas pasadas, el modelo que se siguió fue el tecnológico, el centrado en el saber - hacer práctico de la docencia o la investigación.

Refiriéndose a la formación en investigación en el ámbito de la educación superior, Vasconi (citado por Díaz Barriga, 1993) planteó:

[...] La proliferación de cursos que "enseñan" a investigar cualquier cosa. El objeto de la investigación no importa, se desconoce virtualmente la relación que puede existir entre objeto de conocimiento, saber disciplinario, concepciones y las diversas teorías con las que se puede analizar tal objeto y la construcción metodológica y técnica. (p.53)

Sobre este punto Rojas Soriano (1992) comenta que el modelo imperante de formación de investigadores en las instituciones:

tiene todas o algunas de las siguientes características que resultan negativas para la preparación de investigadores:

- 1) la separación de los elementos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la investigación.
- 2) la presentación de la investigación como un conjunto de pasos que deben seguirse mecánicamente para alcanzar la verdad científica.
- 3) La desvinculación entre los planteamientos teóricos sobre la investigación y los problemas propios del medio profesional en donde el egresado va a trabajar. La formación de investigadores y, concretamente, la metodología se presenta en forma abstracta, aislada de las condiciones sociohistóricas. (p.30)

En suma, respecto de la noción de formación para profesores e investigadores se ha adoptado la vertiente funcional vinculada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para la solución de problemas concretos de la práctica. Pero aún así, independientemente de la orientación específica que subyace a cada modelo, lo que está en juego es la promoción y adopción de ciertos modelos y valores de lo que se considera "el buen profesor" o el "buen investigador". Sin embargo, contentarse con esa visión "pedagógico - funcional" de la formación es permanecer ciegos frente al papel que desempeña lo imaginario en los procesos formativos.

2.2.2 Formación de investigadores de la educación

Nos parece importante comenzar este apartado con las reflexiones que hace Pacheco (1993) sobre la profesionalización de la formación para la investigación, pues permiten apreciar cómo ésta se ha constituido en un campo social que tiene su propia dinámica y determina cierto tipo de prácticas en su interior. En su análisis de la profesionalización de la universidad y su incidencia en la formación de profesionales y científicos, Pacheco plantea que la investigación institucionalizada en nuestro país, por su origen y trayectoria ha adquirido una estructura semejante a la de cualquier profesión y posee un cuerpo de conocimientos y un conjunto de valores socioculturales definidos. Menciona que:

la profesión [es la] unidad de análisis de la forma de organización y estructuración institucional y social de la ciencia en la universidad, supone la existencia de un sistema de relaciones sociales existentes entre los miembros que la componen y una serie de normas y prácticas formalizadas que la posibilitan. (p.34)

Estos planteamientos nos permiten centrar y confirmar aún más lo que se dijo en el apartado anterior en el sentido de que, la profesionalización e institucionalización de la formación para la investigación pasa por una cierta concepción que ha prevalecido a lo largo de las últimas décadas y que la visualiza como medio para dotar de habilidades y conocimientos para investigar y resolver problemas prácticos.

Esto podemos relacionarlo con lo que afirmamos antes en tanto que los discursos sobre la ciencia y la investigación no son cuestiones abstractas sino perfectamente

ubicables, a tal grado que alrededor de ellos existe toda una estructuración institucional con normas, prácticas y sistemas de relaciones bien definidas que interpelan al sujeto para que se ajuste y se juzgue desde ellos.

Para concretizar estas afirmaciones, a continuación hacemos un breve recorrido por la formación de investigadores en educación en nuestro país, donde podemos observar los distintos tipos de enfoques y las experiencias que se llevaron a cabo.

En la vertiente *análisis-reflexión sobre la formación de investigadores* analizada por Galán, et al. (1993) se dice que los posgrados en 1984 relegaban la capacitación y formación de investigadores y no había una política sólida de formación de investigadores. Para 1986 se le reconocía como asunto de suma importancia, sin embargo poca gente se incorporaba a ella a través de los estudios de doctorado debido a que existían pocos candidatos para ese nivel. Para 1987 y 1988 se reitera que la formación de investigadores en educación era "incipiente y poco estructurada", lo cual obedecía al poco reconocimiento institucional de la IE como campo científico y al escaso desarrollo teórico y conceptual del propio campo.

En ese momento la manera más común de formación para la investigación era a través de la propia práctica. Asimismo, los programas que formaban en investigación se reducían frecuentemente "a un conjunto de cursos de metodología y de epistemología en donde se enseña a investigar en lo general, entendiendo así la formación como un proceso intemporal, único y basado en la enseñanza del método científico" (ibidem).

Para 1989 se reiteraba la todavía débil constitución de la IE y la baja formación académica y profesional de los investigadores de la educación. En relación con esto último se planteaba que se debía elevar el nivel mínimo de formación para desempeñarse como investigador ya que sus agentes parecían conformarse tan sólo con el nivel de licenciatura.

Señala Martínez Rizzo en la síntesis que realizó de la formación de investigadores que venimos revisando, que se deben distinguir con claridad las maestrías enfocadas a dotar de habilidades intelectuales que no son específicas de la investigación, de las que se orientan en favor de la formación para la investigación. Y agrega que conviene distinguir las maestrías que tienen por objetivo expreso formar investigadores en educación, de las maestrías que están orientadas a la formación en otras áreas (entre las que se encuentran la administración, la evaluación, el diseño curricular, la orientación vocacional y educativa, la educación básica y la educación media - superior o superior).

Diversos autores han planteado que el posgrado en general, pero particularmente el doctorado en educación es el espacio por excelencia para la formación en

investigación. En ese sentido según el diagnóstico del CONACyT, en 1989 había tan sólo tres doctorados en educación, para 1993 ya habían surgido seis más y algunos otros estaban en proyecto. Eso indica, se señala, que los investigadores educativos se habían formado a nivel de maestría hasta los años ochenta y apenas recientemente a nivel del doctorado.

Durante el período que venimos comentando se dieron también experiencias alternas de formación de investigadores, las cuales se agruparon en las siguientes modalidades (Martínez Rizzo). Una es la que se desarrolla a través de programas de duración corta (un año), mediante cursos, seminarios, talleres, y cursos de formación, dirigidos a personal que sin abandonar sus actividades habituales se desplazan durante pequeñas estancias para recibir dicha formación. Otra modalidad es un tanto más formal, realizada por investigadores de tiempo completo, integrada por seminarios, talleres y cursos impartidos por profesores nacionales y extranjeros de alto nivel. Otro formato menos formal se lleva a cabo mediante cursos, talleres o seminarios cortos de carácter intensivo, "enfocados al aprendizaje de elementos muy concretos, en función de necesidades igualmente precisas del trabajo de investigación de los participantes". Esta modalidad parece ser la que en la actualidad se da de manera más generalizada, en la que los profesores de carrera se forman mediante cursos y experiencias concretas en las que analizan determinadas problemáticas teóricas y metodológicas propias de su trabajo de investigación. Una modalidad más es la que se caracteriza por estancias de duración variable que puede ir de unas semanas a varios meses y se llevan a cabo en instituciones nacionales o extranjeras que cuentan con el personal y las condiciones necesarias para apoyar y asesorar el trabajo del investigador en formación.

La vinculación docencia-investigación es una de las problemáticas teóricas más importantes de la investigación y de la formación de investigadores en particular, "y concitó el interés general de académicos y autoridades en la década de los ochenta". Esta seductora fórmula inspiró una gran cantidad de trabajo en "coloquios, encuentros, mesas redondas, ediciones especiales, conferencias estatales y regionales" durante mucho tiempo y, muy probablemente sigue suscitando en la actualidad reflexiones acerca de la posibilidad de "integración" de ambas prácticas.

Sin embargo y como se ha dicho en una gran cantidad de textos, ambas prácticas tienen lógicas y dinámicas distintas, que si bien pueden entrecruzarse en ciertos aspectos no pueden asimilarse la una a la otra como se pretendió en un principio. Entre las críticas que se hicieron a esta corriente se encuentran, aquéllas que plantean que el discurso del "deber ser" y de la "integración" no pasan de la postulación de prescripciones y no logran una puesta en marcha consistente teórica

y metodológicamente. O aquella que plantea el ejercicio de la investigación se ha sobrevaluado en detrimento del trabajo docente cotidiano.

Sobre estos asuntos Ducoing, et al. (1993) escribieron:

Los autores que impulsan la relación entre docencia e investigación aspiran lograr una "formación integral". Para ello, dialogan con los resabios que ha dejado el pensamiento tecnológico, a la vez inscriben su opción como respuesta al contexto modernizador por el que atraviesa el sistema educativo mexicano en su conjunto; añaden argumentaciones derivadas de los análisis elaborados por instituciones rectoras a nivel superior, además de analizar las condiciones internas de las instituciones que posibilitarían su real concreción; se pretende con ello elevar la calidad de la educación. (p.30)

Esta tendencia propició la aparición de distintas vertientes de vinculación entre las que están:

a) *Conjunción de la docencia e investigación en la acción educativa*, en donde destaca la propuesta de la investigación - acción como intento de superar los reduccionismos de la docencia - investigación. Sobre esta aproximación diversos autores citados por Ducoing, et al. plantearon que: "las aspiraciones que esta opción anhela cae en paradojas relativamente indisolubles en el contexto institucional " (ibid.p.31).

b) *Enlace de las funciones universitarias*. Esta opción, catalogada de extrema por los autores del estado del conocimiento que estamos comentando ahora, sostiene que el docente lleve a cabo varias funciones, y señalan que:

No obstante que se plantea el enlace entre las funciones [universitarias] y, en ocasiones, se le califica de armónico e integral, en general, se enfatiza a la investigación como elemento rector [...] Algunas propuestas extienden el término investigación en una forma tan amplia que se vulgariza y cae en el sentido común que lleva a perder el rigor analítico propio de las acciones que implica. (ibidem)

c) En la modalidad denominada *investigación para el desarrollo académico*, los autores que la elaboraron:

Proponen partir de la reflexión de la práctica docente para generar propuestas de formación de docentes pertinentes y viables a las condiciones específicas de las escuelas. No se propone formar investigadores, pero conciben que la investigación puede ser utilizada como herramienta para reflexionar sobre la cotidianeidad de la acción educativa en las instituciones. (ibid.p.32)

Otro asunto que vale la pena destacar se refiere a los aspectos metodológicos de la formación de investigadores. Es necesario recordar una vez más como lo hemos hecho en anteriores ocasiones, que acerca de la investigación educativa y la formación de investigadores de la educación pesaron bastante los enfoques

positivistas y funcionalistas de la ciencia, particularmente la tecnología educativa y el conductismo que destacaron sobre todo los aspectos metodológicos externos de la investigación, en desmedro de las consideraciones teóricas, epistemológicas y sociales de la problemática en cuestión. No obstante eso, fue el avance en los programas de formación de profesores con sus múltiples propuestas, lo que coadyuvó a pensar que la investigación y la formación de investigadores no podía reducirse a esa visión estrecha. Dice Martínez Rizzo: "fue decisiva para la formación de investigadores la presentación de la docencia como un fenómeno denso y complejo que tenía que ser estudiada desde diferentes enfoques disciplinarios y que, por tanto, se prestaba al abordaje de diversas metodologías de estudio" (ibid.p.104).

En nuestros días la investigación educativa y la formación de investigadores no se apoyan en concepciones tan simplistas sobre la investigación y la educación como las que predominaban en la década anterior, aunque todavía puede verse una gran presencia del experimentalismo en ciertas temáticas como la de enseñanza - aprendizaje. Actualmente, supone la capacitación y la formación no sólo en el uso de técnicas y métodos de investigación de diversa índole, sino en el manejo de teorías del conocimiento, del aprendizaje y educativas. Aquí se incluyen, dice el autor, "las estrategias más diversas, desde las más convencionales hasta otras como la etnometodología y la investigación participativa, cuidando siempre el rigor indispensable" (ibidem).

Para finalizar con este apartado, queremos hacer una breve alusión a lo que en el campo se ha denominado: "el punto de vista del sujeto en la investigación" y sus "capacidades individuales de investigación", ya que ello presenta una relación bastante directa con nuestro trabajo.

Sobre la formación pensada "desde el punto de vista del sujeto", dicen Galán, et al., que:

la capacidad e interés por ser investigador educativo surgen y se conforman en el sujeto como producto de una carrera exitosa de carrera profesional, impulsada desde las diferentes experiencias que constituyen su historia personal. Agreguemos a este proceso personal, el tipo de práctica profesional en la que se involucra el sujeto como un factor determinante en su constitución como investigador educativo. (ibid.p.39)

Decir que el interés por ser investigador educativo, por llegar a serlo, surge y se conforma a partir de las "carreras exitosas", de la "historia personal" y del "tipo de práctica profesional en la que se involucra el sujeto", es, a nuestro parecer, una confirmación de lo que hemos venido planteando en el sentido de que lo simbólico, en este caso representado por las condiciones institucionales, los discursos disciplinarios y sobre la formación para la investigación, etc., interpela al

sujeto para que este se identifique con un cierto modo de "ser" investigador. Es decir, el ser desde el deseo del Otro el deseo de ser desde el deseo del Otro.

"Formación para el desarrollo académico", "formación integral", "deber ser", "el punto de vista del sujeto en la investigación", etcétera, son todos ellos denominativos de los modelos que subyacen a las experiencias de formación para la investigación. Modelos que en última instancia no apelan sino a "dotar" o "propiciar" en el sujeto aquello que no tiene y por lo que no puede ser.

"Formar para ser o para llegar a ser" sería quizá la frase que sintetiza lo que está implícito en todo proyecto de formación del sujeto porque éste siempre está en falta deseando ser. Y es en ese "no todo" que el sujeto es, donde se inscribe la formación. Formación desde el Otro para llegar a ser. Legitimación desde el Otro del proyecto de ser y del deseo de ser.

2.3 Estudios acerca del académico

Esta apartado nos permitirá finalmente circunscribir el ámbito de nuestro trabajo: los estudios sobre los académicos, en particular el de los estudios sobre la identidad de los académicos. Este contexto establece el suelo empírico y teórico del cual hemos partido para definir nuestro propio objeto de trabajo, porque es a partir de las reflexiones que ahí se hacen que nos vimos movilizados a plantear nuestras propias preguntas sobre lo que significa ser investigador, investigador de la educación.

Los "estudios sobre los académicos"¹⁶ conforman una temática que se abordó como tal en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa celebrado en nuestro país en 1993. Sin embargo los trabajos pioneros en esta materia pueden ubicarse desde los años setenta.

Inicialmente los estudios sobre los docentes englobaban a toda la gama de académicos del campo de la educación. A partir de la diversificación de los estudios sobre la formación de docentes e investigadores educativos, es que se abre, pensamos nosotros, la posibilidad de analizar con mayor especificidad los distintos tipos de actores de la educación. Este enriquecimiento se produjo cuando intervinieron otras disciplinas como la sociología, la antropología, y el psicoanálisis (entre otras), para abordar los distintos tipos de sujetos, sus prácticas, sus condiciones de vida y trabajo y las representaciones de sí y sus prácticas, etcétera.

¹⁶La información de esta sección está basada ampliamente en el trabajo sobre los Académicos de García, Landesmann y Gil (1993).

Como resultado del análisis de los trabajos que se generaron durante la década pasada, García, Landesmann y Gil Antón (1993) los agruparon en los siguientes rubros: estudios sobre los académicos y sus relaciones político-laborales; estudios acerca del personal académico; estudios acerca de la evaluación del trabajo; estudios acerca del académico; y estudios sobre la mujer en la academia. De estos tipos de estudios, nosotros nos enfocaremos a los que abordan la identidad. A los otros sólo les dedicaremos algunas líneas para dar cuenta de lo que es su problemática general.

La línea de las *relaciones político-laborales* de los académicos aborda en general los "movimientos políticos y político-laborales que han convulsionado las universidades desde el movimiento del 68": el surgimiento del sindicalismo, los conflictos estudiantiles, las condiciones de trabajo y de vida de los académicos, entre otras cuestiones. Los *estudios acerca del personal académico* aglutinan dos tipos de trabajos: los que abordan el crecimiento de la planta docente durante las últimas décadas y, el "desarrollo de una línea de investigación sociológica, enfocada a convertir en objeto de conocimiento los principales actores de la universidad y los procesos y estructuras típicas de sus relaciones intra y extrainstitucionales" (García, et al.p.17). En los *estudios acerca de la evaluación del trabajo de los académicos* se analizan los aspectos vinculados con las políticas y programas estatales e institucionales de evaluación del trabajo de los académicos. En ellos se estudian por ejemplo el rendimiento y la calidad de los servicios y productos de las instituciones educativas, la asignación de apoyos y recursos financieros y la productividad académica. Los *trabajos sobre la mujer en la academia* tienen que ver entre otros asuntos con la participación de la mujer en los estudios superiores; las características de las profesoras universitarias; la inserción de la mujer en el trabajo científico y sus trayectorias y producción, principalmente.

Por su parte en los *estudios acerca del académico*.

Se registran estudios que se originan en el campo pedagógico, con los trabajos sobre perfiles docentes y los de identidad del maestro, marcando, estos últimos, una ruptura con este tipo de aproximación. El otro grupo de trabajos, de diversa procedencia disciplinaria, focaliza su atención en la carrera académica, algunos de ellos estudian el sector de los investigadores y científicos y otros en términos genéricos la carrera universitaria. (ibid.p.27)

De las líneas de investigación que hemos descrito, solamente comentaremos los "Estudios acerca del académico", en particular los que abordan los "perfiles y la identidad", pues en ellos se tocan diversas nociones y problemas y nociones que son centrales para nuestro abordaje.

Los trabajos sobre las carreras académicas tienen sus antecedentes en los esfuerzos por la profesionalización de la docencia y la investigación como carreras profesionales en sí mismas. En ellos la preocupación gira en torno de las

trayectorias que siguen los académicos a lo largo de su vida profesional, confrontando las políticas y condiciones institucionales en las que se insertan esas carreras con las vicisitudes de las historias personales y sus percepciones acerca de dichos procesos. Como comentamos anteriormente, el estudio de esta problemática se dio a mediados de la década de los años ochenta, aunque desde la década anterior se registra un fuerte debate sobre la profesionalización de los universitarios y sus condiciones de trabajo, que se expresa también en la formación docente, los estudios de posgrado y la formación de investigadores.

Los enfoques disciplinarios desde los cuales se ha estudiado esta problemática son principalmente el antropológico y el histórico, a través de metodologías de tipo cualitativo como las historias de vida, los estudios biográficos, las semblanzas y los testimonios.

De estos trabajos rescatamos sobre todo los planteamientos acerca del sujeto y su discurso, más que el estudio de los procesos y coyunturas históricas, los programas y condiciones institucionales u otros aspectos de naturaleza sociológica que se abordan en ellos. En nuestro caso, estos procesos los tomamos en cuenta tan sólo como el contexto sociohistórico "de fondo" más que como el objeto de análisis, pues constituyen como hemos señalado, el objeto de otros tipos de estudios acerca de los académicos.

Sobre los avances y perspectivas de los estudios sobre los académicos se dice:

Vistos en conjunto se puede observar que estos trabajos confluyen en preocupaciones similares, a partir de enfoques disciplinarios, experiencias y medios institucionales diferentes, dejando planteado un campo de reflexión conceptual que no se ha debatido aún: cuáles son los alcances y limitaciones de conceptos como "cuerpo académico", "perfil", "carrera" y "trayectoria", de acuerdo al recorte particular que cada uno establece en el estudio de los académicos. (ib.p.35)

A la lista de problemas conceptuales que deben profundizarse nosotros añadiríamos también el de "identidad", porque se incurre frecuentemente en concepciones poco congruentes con la noción de sujeto de la que se parte. O mejor dicho, porque la noción de sujeto a la que se recurre es poco consistente con el objeto mismo: el sujeto tal como es, es decir, el sujeto del lenguaje, el sujeto del deseo, el sujeto del inconsciente que es del que realmente se trata.

Es en esta línea que se recurre al término de "perfil" mediante el cual se pretende definir los "rasgos o características" del sujeto, como si ello fuese suficiente para hablar del sujeto en la complejidad que lo caracteriza.

Acerca de la palabra "perfil" habría que plantear en principio, que no se le puede equiparar con la noción de identidad, pues aquél es un término cargado de

múltiples connotaciones que provienen de campos sumamente heterogéneos como la psicometría, el modelo clínico de la medicina y la psiquiatría, el campo jurídico y hasta de la religión, por mencionar sólo algunos, que no hacen sino enturbiar innecesariamente el análisis.

Desde la psicología general (teoría de las facultades, teoría de los factores, teoría de los rasgos, etc.) y la psicometría por ejemplo, el "perfil psíquico", es el: "esquema de los rasgos psíquicos característicos de un individuo, en la medida que pueden ser determinados cuantitativamente y presentados en forma gráfica" (Warren 1996, p.263).

Para esas perspectivas, un rasgo es: "cualquier característica biológica o psicológica o señal heredada. Modo distintivo de conducta, de naturaleza más o menos permanente, debido a los dotes naturales del individuo modificadas por la experiencia" (ibid.p.300).

A eso hay que añadir que la teoría psicológica que le subyace a ese enfoque es la teoría de los rasgos que supone que: "la conducta humana se compone ya sea de actos o hábitos específicos o, en su defecto de rasgos generales como honestidad, deshonestidad, limpieza, sugestibilidad, etc." (ibid. p.353).

Como puede apreciarse, al término de perfil le subyacen concepciones biologicistas que presuponen una serie de características naturales heredadas más o menos fijas a través de las cuales se expresa el sujeto. En esa concepción, lo imaginario y las estructuras sociosimbólicas no tienen lugar, y si lo tienen juegan un papel decorativo.

El sentido común y este tipo de "teorías psicológicas" invaden los estudios sobre el sujeto en diversas disciplinas, sean de corte sociológico, psicológico o pedagógico por mencionar sólo algunas.

Llama la atención que distintos estudios se apoyen en esas concepciones biologicistas sobre el sujeto aunque estén perfectamente instrumentados en dispositivos metodológicos rigurosos (experimentales, psicométricos, o de otro tipo).

Esa postura sobre el sujeto desconoce o niega que se parte de una concepción de "sujeto unificado y estable". Esta posición se mezcla insensiblemente con aquella otra que sostiene una noción de sujeto racional y autónomo, dueño de sí mismo y de sus actos.

Lo que venimos comentando acerca de "los rasgos" se conecta también con el modelo clínico de la medicina y por tanto también de la psiquiatría en donde basta

observar al sujeto y clasificar sus síntomas para saber de lo que se trata. O como lo afirma Braunstein (1987) ¹⁷sobre las funciones de la clasificación en psiquiatría:

Por su tendencia expansiva y su cobertura cada vez mayor la clasificación psiquiátrica ha terminado por ser un sistema que no puede no incluir a un sujeto que sea remitido para su identificación [...] La clasificación opera siguiendo una auténtica "estrategia de la araña" que fija el lugar del sujeto antes de llegar él a ocuparlo. El espacio taxonómico opera como una red simbólica omnicomprendiva y preexistente que incluye seguramente, y por anticipado, a todo aquel que, por uno u otro motivo, llegue a ser problema para sí mismo o para otro [...] Es de destacar el refuerzo que ha recibido este efecto infiltrante de la clasificación por obra y gracia de la generalización y automatización de las pruebas mentales, en particular de los llamados cuestionarios de personalidad autoadministrados, que permiten que la corporación psiquiátrica busque a sus referentes en el trabajo o en la escuela. El ideal parece ser el de un diagnóstico computarizado permanente de toda la población que permita precozmente detectar toda diferencia singular... y reducirla. (pp.51-52)

Tenemos entonces que se trata de definir rasgos ya sea para clasificarlos en el sentido de una "evaluación diagnóstica de las características de la población" o, lamentablemente, para operar una prescripción, sea médica, administrativa, pedagógica, psicológica, psiquiátrica, legal o religiosa.

Con lo anterior no estamos afirmando que por ejemplo en los estudios sobre los perfiles docentes se persiga la clasificación en el sentido anterior. O en todo caso, que la taxonomización sea innecesaria. Nos referimos a que en la mayoría de los estudios sobre perfiles se piensa que establecer una serie de rasgos, así sea a través de rigurosas observaciones experimentales o cualitativas, es razón suficiente para comprender al sujeto a través de sus manifestaciones.

Pues como lo afirman García (et al.):

Los trabajos sobre perfiles, entendidos como el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que los maestros deben poseer para un desempeño adecuado son más bien obra de profesores o investigadores adscritos a departamentos de didáctica o de psicología. Metodológicamente se basan en la realización de encuestas y entrevistas, ya sea con los estudiantes, o con directivos, maestros y alumnos [...] Desde una preocupación pedagógica enfatizan la necesidad de concientizar a los maestros de sus deficiencias y de motivarlos para tomar los cursos de formación necesarios para alcanzar este modelo al que siempre añoran. Sobra decir que estos estudios, por su propia lógica, colindan con evaluaciones, limitándose por estas razones, el conocimiento de cuáles son las características de estos maestros. (p.27)

Por otra parte, la clasificación puede llegar a ser útil en tanto se establezcan los fundamentos teóricos pertinentes para incluir cada categoría en una taxonomía que obedezca a una teoría epistemológicamente fundamentada, y no se sigan como

¹⁷ Braunstein (1987), *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*.

regularmente se hace, deducciones infundadas basadas en el sentido común. Pero lo que es aún más lamentable, es que a partir de dichas inferencias se establezcan medidas compensatorias sobre las diferencias y las deficiencias.

Desde nuestra posición, no nos proponemos ni con mucho identificar las características o rasgos de los investigadores para luego de ahí proponer un sistema de evaluación de investigadores o cosa semejante, pues ello implica asumir no sólo una postura ideológica que nosotros no compartimos, sino una teoría inconsistente acerca del sujeto mismo.

El ser, ser persona, docente, investigador, artista o deportista, etc., no se define por una serie de rasgos, generales o específicos, objetivos o "subjetivos", cognoscitivos o "emocionales", sino por tener una estructura y un proyecto. Un ser psíquico de deseo y hecho de lenguaje, con una estructura que es altamente compleja y contradictoria internamente, y con un proyecto por devenir, proyecto que es del orden de la pulsión, la fantasía y el deseo. Sujeto que es histórico pero que está en movimiento perpetuo en búsqueda de su propio ser.

2.3.1 Estudios sobre la identidad de los académicos

Los estudios sobre la "identidad de los sujetos de la educación" se iniciaron en nuestro país hasta finales de la década anterior. A partir de entonces se han publicado sólo unos cuantos trabajos y no puede decirse por tanto que se cuenta con abundante literatura sobre el particular.

Sin embargo sus fuentes generales pueden rastrearse tanto en la literatura sobre la comunidad científica, la formación de docentes e investigadores, las identidades sociales y profesionales, las teorías de la identidad, las historias de vida y las biografías por mencionar algunas.

De los trabajos nacionales que nos interesa comentar con más detalle porque conformaron las fuentes más directas que a nosotros nos llevó a realizar el presente estudio, están el de Remedi, Castañeda, Aristi y Landesmann (1989a, 1989b) y el de Fortes y Lomnitz (1991). Los otros que comentamos al final de este apartado nos sirvieron como referencias generales para complementar el nuestro.

En los trabajos de Remedi et al., la identidad del docente se aborda desde diversos frentes teóricos y empíricos. Para el análisis de la constitución de la identidad se parte principalmente del psicoanálisis y la sociología. Y para él la construcción del encuadre metodológico se recurre a la perspectiva etnográfica para la elaboración y desarrollo de las entrevistas y las observaciones. Su manera de enfocar el problema no se centra en una sola disciplina o en un autor en particular, sino en una compleja estructura conceptual que no superpone los conceptos de una teoría

sobre los de otra, sino a partir de un cuidadoso trabajo de articulación y vigilancia teórica.

Como lo hemos venido planteando, coincidimos acerca del lugar del psicoanálisis en la investigación de la identidad. Pero no sólo como una opción teórica acerca de la constitución del sujeto, sino también desde el lugar de analizante porque nos ha permitido interrogar sobre nuestro lugar en la docencia y en la investigación educativa.¹⁸

La identidad es un término demasiado laxo usado en contextos tan heterogéneos como la filosofía, la sociología, la psicología, la pedagogía y hasta en las ciencias exactas, para referirse a problemas cualitativamente distintos. Hay verdaderos desplazamientos y superposición de sentidos cuando se lleva la noción de una disciplina a otra sin considerar las articulaciones teóricas de origen. Esta ambigüedad del término es la que nos ha obligado a repensarlo con mayor rigor para evitar reduccionismos al establecer relaciones aparentes entre el concepto en su contexto teórico de base y su utilización en el ámbito de nuestro trabajo.

En efecto, la noción de identidad es una de esas palabras casi mágicas mediante las cuales se pretende explicar de todo por el simple hecho de su sola mención.

Remedi y cols. (1989b) sostienen la necesidad de vigilar la aplicación de conceptos provenientes de saberes distintos a los contextos en que se les va a utilizar. A este respecto escribieron:

El uso de palabras que ocultan bajo la apariencia toda una elaboración, es decir, que no muestran el valor de la noción en su génesis (en el sentido particular con que nominó), llevan en su uso (con toda la carga, la fuerza, la credibilidad que les otorga su origen) a ser mostradas como pre-nociones, generalizaciones imperfectas y apresuradas, anticipaciones que se constituyen en hipótesis gratuitas y por ende en definiciones banales. Se otorga bajo el uso de estas pre-nociones una apariencia de explicación a un hecho que por cierto se escapa. (pp.10-11)

Y así es como procedieron los autores respecto del conjunto de categorías que toman de las disciplinas en las cuales se apoyan. Y a pesar de que parten de una acepción un tanto convencional de la identidad, cuestionan su sentido mediante el análisis de otros conceptos relacionados. Véase en este sentido la manera en que Remedi et al. (1989a) se plantean el problema de la identidad:

Interrogar la identidad de una profesión es intentar actuar en la búsqueda de un desconocido que siempre ha sido definido y ocultado en cualidades. Cualidades que son

¹⁸ Es importante explicitar que los trabajos de Remedi et al. generaron una fuerte inquietud acerca de la identidad del docente, a partir de lo cual nosotros intentamos llevarla al campo de la identidad de los investigadores educativos.

descritas en lo general como objetividad, dignidad, dedicación [...] Definición y modelo que arrinconan a un hacer a la figura ideal; figura que portando los signos [...] encadenan la lectura a un deber ser que se impone al maestro y al investigador quienes, identificándose con esta posición, proyectan su deseo en un modelo que los tranquilice y complete. (pp.3-4)

Identidad siempre definida y ocultada en cualidades. Cualidades de una "figura ideal" que encadenan al maestro o al investigador a un "deber ser", quienes terminan identificándose con el modelo y proyectan su deseo en dicho modelo.

En esta frase se condensa de manera brillante el análisis que los autores realizan sobre el problema de la identidad. Ahí se sintetizan los principales conceptos sobre los que gira la discusión que tanto ellos como nosotros realizamos: identidad, discurso sobre el científico ideal, interpelación simbólica, identificación, y deseo como deseo del Otro: retroinversión del deseo.¹⁹

Para develar los motivos específicos que dan sentido y sostienen el "ser maestro", los autores proceden a analizar su discurso, ya que, basándose en Lacan, consideran que el discurso es una vía de acceso al sujeto el cual se constituye a través de *prácticas discursivas*.

Quizás lo propio de la constitución de la identidad reside, en este doble movimiento de reconocimiento-desconocimiento en el cual, por una parte, el sujeto se reconoce y se identifica en el discurso que sobre él vierten las instituciones y que le sirven de referencia identificatoria, y por otra, se imagina como productor de este discurso, separado de la institución, desconociéndola como la matriz de su orden simbólico significante y normativo. (ibidem.pp.6-7)

Reconocimiento - desconocimiento del discurso y del deseo de ser. Visto así, qué es lo que el docente enuncia cuando se le interroga sobre su ser docente si no es reconociéndose en una imagen que es ajena a su ser íntimo y que sin embargo se asume en ella. Sobre esto los autores concluyeron:

El discurso que el docente elabora y sostiene es complejo en tanto que en él se representa a sí mismo no a través de un acto de reflexión individual o una toma de conciencia personal. Sino en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar su actividad. Imagen en la que por un lado se aliena, no le pertenece, no es una construcción propia, le es ajena, pertenece a otro y desde allí se la atribuye. Imagen que es la representación de un hacer que sintetiza la concepción que de él se tiene y las condiciones sociales necesarias para su desenvolvimiento. (ibid.p.4)

Aunque esto lo abordaremos en detalle en los siguientes capítulos, nos gustaría adelantar ahora algunos comentarios que sirvan como puntos de llegada del análisis. La imagen del investigador le viene al sujeto del afuera, de las instituciones y los diversos discursos sobre la investigación y el científico "ideal"

¹⁹Estos conceptos los discutiremos en los siguientes capítulos del trabajo.

(el quehacer pedagógico, etc.) que lo interpelan, con la cual el sujeto se identifica creyendo que es el productor de dicho discurso y desconociendo el lugar simbólico de interpelación de su identidad como docente o investigador. Así, "inversamente", el sujeto considera esa imagen como propia, como construida por él mismo. Y relativamente es suya, pero sólo relativamente, porque el discurso no puede corresponder plenamente con su práctica. Así, la imagen que él recibe viene estructurada desde el campo profesional, es objetiva, pero el sujeto la concibe como si fuera su propia creación personal. Eso es lo paradójico.

La determinación no es por tanto radical ya que el propio sujeto asimila cada situación a sus propios esquemas, a su imaginario, y actúa desde ahí, utilizando sus nuevas construcciones para analizar y actuar sobre (y por) la realidad nuevamente. En ese sentido, el sujeto actúa desde su propia realidad psíquica y no sólo desde lo que objetivamente pudo haber internalizado o lo que le viene dado desde el exterior.

Esa es probablemente, según nosotros, la diferencia fundamental entre los planteamientos acerca del *habitus* de Bourdieu, y la realidad psíquica y lo imaginario en Freud y Lacan respectivamente. En Bourdieu, para decirlo de manera muy breve por ahora, se trata de disposiciones que organizan las reglas del juego existentes en el campo de trabajo, y a partir de esas disposiciones actúa. En Freud y Lacan, el sujeto no actúa sólo desde lo simbólico sino desde su propia realidad interna, desde las formaciones del inconsciente (la fantasía, los recuerdos encubridores, etc.), desde el registro de lo imaginario que no corresponde puntualmente ni con lo real ni con unas ciertas disposiciones formadas a partir de lo externo. Ya que como se ha señalado, los enunciados del sujeto sobre sí y su deseo no coinciden plenamente con ese sujeto que es sujeto del lenguaje, sujeto del inconsciente.

Por ello quizá, cómo no cabría esperar del discurso de los investigadores sobre su "ser investigador", sino una cierta adecuación de él mismo a una imagen ideal del "buen investigador", del "científico ideal" que le es proporcionada por los discursos institucionales, profesionales y disciplinarios sobre la ciencia y la investigación.

Por su parte, Fortes y Lomnitz (1991) realizaron un trabajo sobre la adquisición de la identidad de los investigadores del área de biomedicina de la UNAM. En él analizan diversos procesos de socialización y formación mediante los cuales los estudiantes van internalizando la "ideología del científico ideal" y los conocimientos y habilidades propias de esa especialidad. A partir sus hallazgos las investigadoras construyeron un *modelo ideal*:

como una forma de detectar los valores, actitudes y creencias, que fuimos observando durante nuestro estudio, en la conducta y el discurso de estudiantes y profesores. Este modelo constituye un intento de describir el sistema ideológico de la comunidad estudiada

que posiblemente representa la ideología de la comunidad científica internacional a la cual el grupo pertenece. (p.73)

El modelo del científico ideal que presentan lo estructuran en dos "corrientes", una a la que se le denomina "controladora" y la otra a la que llaman "liberadora". La estructura controladora incluye la disciplina de trabajo, la disciplina mental y el control emocional, los cuales se refieren en general al control que los aspirantes y los investigadores deben ejercer sobre sus hábitos de trabajo, su pensamiento y sus emociones:

[para] volver "racional" lo que es mayormente emocional o bien defender, a través del método científico, lo que en principio es una intuición o un latido. Es decir, el científico necesita, para serlo, traducir en algún momento lo emocional de su actividad al idioma de la disciplina científica. El pensamiento o método científico cumpliría, entre otras funciones, la de controlar emociones, proveyéndolas de una vía racional. (ibid.p.79)

La estructura liberadora, contrariamente, tiene que ver con la liberación de la disciplina de trabajo, la creatividad y la liberación de emociones. La tendencia controladora no será suficiente para formar un científico, afirman, ya que necesita además producir un trabajo original con sus propias ideas y estilo personal. Los procesos liberadores y la estructura controladora interactúan continuamente en el lenguaje científico, su método y paradigma y, moldean así las ideas creativas en una disciplina formal. En la realidad el científico interactúa, se dice, en distintas formas y grados entre estas dos tendencias y, actuará de acuerdo con sus características personales.

Los *procesos de socialización* que detectaron se desarrollan a través de varios mecanismos: el *contacto inicial*, las *tutorías*, las *interacciones* y la *actuación de la función*. Estos mecanismos tienen que ver con los procesos sociales específicos que siguen los estudiantes en su formación como investigadores.

La *adquisición de la identidad* del sector que estudian pasa, según ellas, por un proceso de socialización en el cual el individuo es incorporado a un grupo social.

Así plantean que:

[ello] implica un proceso de interacción con un grupo y sus figuras-modelo, en el que se instauran lazos afectivos importantes y se transmiten a su vez [en] un lenguaje y una ideología que dé nombre y sentido a sí mismo y a las cosas (...) La socialización es un proceso dinámico que continúa a lo largo de la vida del individuo. Es dinámico porque si bien el individuo debe internalizar la cultura transmitida a través de sus agentes socializadores, a su vez la modifica y reinterpreta (Giddens). De esta forma la sociedad se reproduce y continúa, y a la vez cambia. Se trata así de internalizar o hacer propio el conjunto de elementos simbólicos y afectivos que explican y reinterpretan la realidad y al individuo dentro de ella, ya que al formar parte del grupo, el individuo adopta para sí aspectos que lo ligan al grupo y que lo comienzan a regir desde dentro de él. (ib.p.13)

Así, respecto de la adquisición de la identidad las autoras ven una doble socialización, ya que no sólo se intenta convertir a los estudiantes en científicos, sino que a través de este proceso los profesores también van cuestionando y redefiniendo su propio papel de investigadores. La identificación tiene lugar no sólo con un rasgo de comportamiento o con lo que se expresa, sino que también tiene lugar con los ideales de las figuras significativas. Los estudiantes no sólo se identifican con una cierta imagen ideal sino también con la imagen que los profesores proyectan. Todo ello conduce eventualmente a una *identidad individual o representación de sí mismo* como científico y a una identidad social y cognitiva. Mediante esto el individuo se siente integrado a la comunidad científica y a cierta área de su agrado.

Se plantean diversas etapas de la socialización y la transmisión de la ideología científica que van desde un primer contacto en donde hay una especie de devaluación hacia los estudiantes pues los profesores enfatizan el hecho de se trata de un período de prueba, hasta aquella de integración en la que el estudiante va haciendo un modelo propio de ser investigador y hacer investigación.

En ese recorrido ellas observan también varias *etapas del proceso de identificación*. En un principio los estudiantes son integrados en un grupo dentro de una generación, luego en una etapa posterior los estudiantes comienzan a aprender las reglas del juego y las normas sociales de la comunidad y, al final de la licenciatura y durante los estudios de posgrado, los estudiantes se integran a las redes sociales de investigación.

La identidad del científico se va desarrollando, se afirma, a través de la solución de diferentes crisis que se deben al enfrentamiento entre lo vivido y el ideal formado. La forma como el estudiante va resolviendo estos conflictos produce una respuesta de reconocimiento o crítica propia, del grupo y de los tutores, lo que va confirmándolo o no en su imagen de sí mismo como científico.

Del trabajo de Fortes y Lomnitz que hemos tenido que sintetizar muy apretadamente, nos interesa destacar algunas ideas importantes para los efectos de nuestro estudio.

El análisis de los procesos psicológicos que subyacen a lo que ellas llaman las *corrientes* del proceso de conformación de la identidad, nos parece sí original y meticuloso, pero un tanto forzado y ecléctico pues se recurre a autores con propuestas que son contradictorias entre sí. Por ejemplo, al hablar de "tolerancia a la frustración", "control de la agresión", "tolerancia y goce del desorden", "estímulos motivacionales", "deseo por investigar y goce en la investigación", "sentimientos autoprotectores de confianza y seguridad", entre otros términos, nos parece que se mezclan indistintamente diversas perspectivas teóricas que son, si no

incompatibles, sí diferentes entre sí. En este sentido mezclar términos como "estímulos motivacionales" y "deseo por investigar", etc., es descuidar el rigor que se requiere para aplicar conceptos de teorías distintas, sin especificar las mediaciones teóricas necesarias.

Pero si bien no estamos plenamente de acuerdo con la manera en que se mezclaron diversos conceptos psicoanalíticos con los de otros enfoques psicológicos, consideramos que tanto el trabajo metodológico que realizaron como las ideas centrales que guían su lectura de la problemática, constituyen una propuesta que inspira a realizar estudios similares en otros ámbitos profesionales.

El trabajo de las autoras es relevante en tanto que intenta dar cuenta de diversos procesos que intervinieron en la "adquisición de la identidad" de la comunidad que ellas definieron. Su aproximación metodológica de tipo etnográfico, les permitió recoger una gran cantidad de información sobre los procesos de socialización que observaron.

Sin embargo, por esas mismas razones, no se puede hacer una generalización del modelo que construyeron para ser utilizado de manera directa en otros contextos. Sobre todo, si lo que se busca, como es nuestro caso, pensar la identidad no como un "producto" de ciertas trayectorias concretas, sino como la manera en que los mismos sujetos se representan su identidad como investigadores.

Tomando en cuenta lo anterior, una de las nociones que debe rescatarse es la que ellas llaman el "sistema ideológico de la ciencia", que:

actúa como mecanismo de sujeción sobre los individuos de una sociedad al transformar a los individuos en sujetos, los cuales asumen como propias las ideas y valores del sistema social prevaleciente, el cual, a manera de un espejo, proporciona una identidad a los sujetos. (ib.p.73)

Dicho concepto, como veremos más adelante, funciona como estructura simbólica que interpela al sujeto, produciendo una inversión, mediante la cual el sujeto cree que es él mismo el productor de esa imagen, y que como sujeto "autónomo" realiza o toma las decisiones y acciones implicadas en el mensaje ideológico. Es decir, la ideología del científico ideal que predomina en el campo, interpela simbólicamente y produce el efecto mencionado. Este efecto es lo que Zizek (1998) denomina "fantasía ideológica" como se analizará en el capítulo cuatro.

Su modelo opera, no como propuesta que hay que replicar, sino en el sentido de una estructura simbólica desde la cual los sujetos se observan en su ser y su quehacer. Esta imagen del científico ideal al que las autoras apelan, nos parece un recurso importante para ubicar el lugar simbólico de identificación desde el cual el sujeto se mira y califica sus prácticas y a sí mismo.

Por otra parte, el trabajo de Arredondo (et al.) al que hemos hecho referencia antes, a nosotros nos sirvió también como una puerta de entrada al campo de los estudios sobre la identidad. Nos llamó la atención sobre todo el hecho de recurrir a las teorías sobre el habitus y los campos simbólicos de Bourdieu para aproximarse a la problemática. En ese sentido, ellos realizan un estudio de las trayectorias de algunos investigadores a través de una aproximación metodológica de corte cualitativo, recurriendo para su fundamentación a las teorías de Bourdieu que hemos citado.

Apoyándose en Bourdieu, los autores plantean que las instituciones son lugares importantes dentro de la totalidad del campo de la investigación y son espacios creados sociohistóricamente que a su vez *instituyen* ciertas maneras de jugar en el campo. Es decir, son a la vez *instituidas e instituyentes*, son "*estructuras estructuradas estructurantes*". Su importancia radica en que representan posiciones objetivas específicas dentro del juego de fuerzas y algunas ocupan lugares cuya influencia sobre el campo es mayor que otras.

El grado de determinación que sobre ellas impone el campo en su totalidad es relativo, específico, no absoluto. A su vez, la determinación que ejercen sobre sus *agentes* es también relativo. Siempre existen diversos grados de autonomía dentro de las relaciones que se dan dentro del campo y dentro de las instituciones.

Los agentes que se mueven dentro de las instituciones también ocupan posiciones objetivas dentro de ellas. Su posición está determinada por las cosas que están en juego en cada una. En ese sentido cada institución determina hasta cierto punto, las reglas del juego que deben seguirse.

Las instituciones de educación superior en nuestro país, forman parte de grupos de instituciones más amplios que tienen diferentes grados de prestigio. Por ello, las unidades donde se realiza IE están en cierta medida afectadas por el lugar que ocupa la institución de la cual forman parte. Al pertenecer las unidades de IE a instituciones de educación superior (IES), su importancia se relativiza ya que estas últimas se preocupan por desarrollar otras actividades "*prioritarias*" como la docencia, el servicio, la planeación, la evaluación, etc.

Esta situación y las características de la producción y de los productores inciden en la poca cohesión y la poca autonomía que se da en el campo de la investigación educativa. La ubicación de las unidades de investigación educativa y sus relaciones de dependencia directa en una estructura institucional o subsistema más amplio condiciona las prácticas de los investigadores en la medida que define los objetos de investigación, la forma de abordarlos, las metodologías y enfoques, etc. Esta ubicación determina condiciones objetivas de producción intelectual y establece posibilidades y límites a los esquemas de percepción, de acción y de pensamiento. (ibidem.p.25)

Las condiciones institucionales objetivas, como son la falta de reconocimiento de la importancia de la IE dentro de las actividades institucionales, la diversidad de actividades institucionales, la falta de condiciones y recursos en general, condiciona las prácticas y las concepciones de los investigadores.

Dichas condiciones y en particular la formación (formal o informal), juega un papel fundamental para reproducir la fisionomía de las instituciones y con ello las condiciones para la generación (y reproducción) de los habitus de los distintos agentes que la conforman: profesores, investigadores (académicos en general), administrativos, etc.

Sin embargo, la cuestión de la formación representa problemas específicos en las instituciones, ya se trate de que se lleve a cabo por la *vía didáctica* (a través de procesos más o menos estructurados de aprendizaje) o por la *vía de formación en la práctica* (como procesos que se dan más informalmente). Así, el habitus de la IE se aprende ya sea a través de procesos de formación de tipo formal o a través de la propia práctica.

Esta situación no impide que por la vía de la autoformación, la propia práctica y la "iniciativa personal", los futuros investigadores y los investigadores ya existentes, desarrollen un habitus que está estrechamente vinculado con las condiciones institucionales objetivas y al mismo tiempo con su situación particular, con su procedencia, con sus concepciones acerca del campo, etc.

La pertenencia de parte de los investigadores a diversos campos disciplinarios entonces ejerce una influencia importante en la posición que ocupan dentro del campo y de las instituciones. No ocupan la misma posición los grupos y los agentes en particular que se mueven dentro de disciplinas más cercanas al campo que aquéllas que se encuentran más distantes. Así sucede también con aquéllos que pertenecen a instituciones con mayor prestigio, que los que se desempeñan en otras con menor prestigio, etc. Esto influye de manera importante, como decíamos, en la manera en que los agentes perciben su campo, su situación, sus productos y sus posibilidades.

Paradójicamente, la actividad de los investigadores también repercute en la fisionomía de las instituciones, aunque no en todos los casos, pues depende de las circunstancias específicas y las características propias de los investigadores.

El habitus del productor no es completamente el producto del puesto [...]. Si el puesto hace al habitus (más o menos completamente) el habitus que es previo (más o menos completamente) hace al puesto [...] y hace por el puesto, contribuye a hacer el puesto. Y eso, sin duda, tanto más cuanto la distancia es más grande entre sus condiciones sociales de producción y las exigencias sociales inscritas en el puesto y más grande también el margen de libertad y de innovación implícita o explícitamente inscrito en el puesto. Hay quienes

están hechos para acogerse a posiciones hechas y otros para hacer nuevas posiciones.
(ibid,pp.26-27)

Esta caracterización de las instituciones y los agentes de la investigación, a través de las teorías del habitus y de los campos de Bourdieu, nos aporta elementos para problematizar aún más, el uso un tanto laxo que se hace del término de identidad en los estudios sobre los académicos. Como se verá después, el habitus no puede ser pensado como sinónimo de identidad. Pero el habitus a su vez, no puede dar cuenta de los procesos psíquicos implicados en la "apropiación" de la identidad.

Finalmente, el trabajo de Romo Beltrán (1996) acerca de los "rasgos constitutivos de la identidad del docente de psicología", nos parece también una aproximación significativa al problema de la identidad porque se acerca desde una postura que da cuenta de las "creaciones culturales" tomando en consideración las significaciones que se elaboran de la práctica magisterial y de la profesión de origen, "sin olvidar que ese conjunto de creaciones está vinculado con condiciones institucionales, curriculares, personales y sociales específicas" (p.378). La autora parte de la concepción de las prácticas educativas como complejas y multideterminadas. De ahí que incorporen diversas perspectivas de análisis como la etnográfica, la curricular y la sociológica y especialmente la línea de la sociología de la cultura de Bourdieu.

No es nuestro objetivo hacer aquí una exposición detallada de los diversos trabajos que revisamos, sino sólo en la medida en que ellos representaban aportaciones importantes desde el enfoque que hemos elegido. En el siguiente capítulo haremos una análisis mucho más detallado de los conceptos que estructuran nuestra aproximación al problema de la identidad de los investigadores de la educación.

PARTE II. SUJETO E IDENTIDAD

3. EL SUJETO DEL PSICOANÁLISIS

En este capítulo analizamos básicamente las nociones de sujeto e identificación desde la perspectiva del psicoanálisis. Esto nos permitirá, en el siguiente capítulo, problematizar el significado general del concepto de identidad en diversos ámbitos.

Y es precisamente a partir de ese contexto teórico desde donde discutimos las representaciones que los investigadores educativos se formulan acerca de su identidad como tales.

Sobre la cuestión del sujeto se ha escrito tanto desde diferentes disciplinas y enfoques, que presentar una panorámica de ello resultaría prácticamente imposible ahora, además de que no es en sí el objetivo central de nuestro trabajo. Nos acercamos a esta cuestión haciendo un recorte desde el psicoanálisis que es el lugar en que nos situamos para problematizar la noción de identidad que se juega en el campo de la investigación en educación.

Para realizar esto hacemos primero un breve análisis de las acepciones más frecuentes de la noción de sujeto como individuo biológico y como individuo social, para pasar después a exponer la concepción que sobre él se tiene en el psicoanálisis. De ahí haremos una corta digresión para comentar el concepto de identificación que aporta elementos para enriquecer el de identidad.

3.1 El sujeto como individuo biológico

Una de las acepciones más comunes acerca del sujeto es aquella que lo concibe como individuo en un sentido biológico. Esta noción se usa de manera un tanto irreflexiva prácticamente en cualquier contexto, trátase de la vida cotidiana o del mundo científico en general.

El uso generalizado del término de individuo como un organismo, como un ser vivo que funciona de manera independiente según su propia estructura y organización biológicas, incurre en el error de pensar al sujeto aislado frente a lo social. Esta concepción es llevada hasta el extremo creyendo que el sujeto se comporta socialmente siguiendo el modelo de la biología, independientemente del sistema social y según su propia voluntad. Esta visión, reduccionista por lo demás, está muy lejos de las discusiones actuales que conciben a los seres vivos tanto en el

sentido de "autoproducción" como en el del interjuego de "unidades de autoproducción".

Francisco Varela (1990) sobre esta "autoproducción" al nivel de los seres vivos afirma:

Así pues, la organización de un sistema vivo mínimo debe poseer simultáneamente las dos siguientes propiedades: 1) una red de procesos que producen y destruyen componentes, que a su vez regeneran continuamente la red que los produce, y 2) una barrera estructural compuesta por elementos producidos por la red y que hace posible la dinámica misma de la red. Observen que no estamos definiendo una estructura sino solamente relaciones que deben ser satisfechas. A esta organización particular le daremos el nombre de autopoiesis, del término griego que significa autoproducción. Una organización autopoética no produce nada que sea distinto de su propia organización, y ha salido, pues, de una autoindividuación. Consideramos que la autopoiesis representa la forma mínima de organización de los seres vivos. (p.114)

Y más adelante plantea que esta conformación del sistema [vivo], "hace posible una *historia de las interacciones*". Esta historia de interacciones permitirá al sistema establecer un *sistema de acoplamientos* ante las variaciones o perturbaciones que sufre, ya sea adaptándose o desintegrándose.

"Esta historia de los acoplamientos, afirma Varela, que es única para cada individuo, es la expresión de la faceta activa de su identidad, de su actividad organizadora, de su comportamiento" (ibid. p.116).

Y concluye:

Esta doble articulación entre la identidad autopoética y la historia de los acoplamientos caracteriza a las dos cualidades esenciales de los sistemas vivos [...]. El análisis que acabamos de aplicar a los sistemas vivos mínimos atribuye su autonomía a una organización explícita y a una cierta actividad organizadora que le es propia. Este mismo análisis puede aplicarse, más allá del nivel autopoético [de autoproducción], a niveles más complejos que ponen en juego unidades autopoéticas. La historia de la vida es la historia de la combinación incesantemente renovada de unidades elementales, con el resultado de la formación de organismos, ecologías, colonias y así sucesivamente. (p.116-117)

Estas líneas aunque breves acerca de los seres vivos en un sentido biológico, nos permiten ver que ya a este nivel existe un modo de organización extremadamente complejo en sí mismo. En ese sentido, si bien se trata de una "autoproducción", esta implica ya un conjunto de procesos complejos que interactúan entre sí y conforman una "historia de interacciones" y "acoplamientos" con otros seres vivos.

Sin embargo, esa forma de funcionamiento no es suficiente de ninguna manera para dar un salto cualitativo (mortal) del nivel biológico al social, para afirmar que el sujeto se comporta en lo social o en su psiquismo según las leyes del

funcionamiento de los procesos biológicos. No estamos negando esta capacidad de "autoproducción" ("autopoyesis") del sujeto que se manifiesta en múltiples ámbitos. No. Lo que estamos planteando es que a partir de los modelos teóricos elaborados para entender el funcionamiento de los seres vivos no puede pensarse el *lazo social* creado por el lenguaje, la subjetividad individual, etc. Los procesos biológicos por más complejos que puedan ser, no representan los procesos sociales que tienen que ver con el lenguaje y la subjetividad humana. El sujeto no puede ser confundido con el individuo, no se refieren a lo mismo.

Veamos lo que plantea Lacan (1954) al respecto:

Con Freud irrumpe una nueva perspectiva que revoluciona el estudio de la subjetividad y muestra, precisamente, que el sujeto no se confunde con el individuo [...] Freud nos dice: el sujeto no es su inteligencia, no está sobre el mismo eje, es excéntrico. El sujeto como tal, funcionando en tanto que sujeto, es otra cosa y no un organismo que se adapta. Es otra cosa, y para quien sabe oírla, toda su conducta habla desde otra parte, no desde ese eje que podemos captar cuando lo consideramos como función en un individuo, es decir, con un cierto número de intereses concebidos sobre la areté [sic] individual. Por ahora nos atenderemos a esta metáfora tópica: el sujeto está descentrado con respecto al individuo. Yo es [sic] otro quiere decir eso. (pp.19-20)

Sobre esto también plantea Braunstein en el texto ya citado atrás (1987):

Sujeto no es individuo. Porque el sujeto no surge por un desarrollo natural preordenado y preinscrito sino por ocupar ya y siempre un lugar en el espacio simbólico. El individuo aparece como categoría biológica, como polo alternativo conceptual de la especie. Mientras que el sujeto, atravesado por el significante, es una categoría psicoanalítica; su correlato es el Otro. Sólo admitiendo la autonomía del orden simbólico se podrá alcanzar la clave de la constitución del sujeto. Dicho sea de paso, la autonomía del orden simbólico conlleva la dependencia del orden imaginario para con él. (pp.16-17)

El sujeto no puede ser reducido a lo biológico, el sujeto es un ser de lenguaje, sujeto del lenguaje que hace *lazo social* a través de él. El lenguaje en su función de comunicación enlaza al sujeto con los demás y con las cosas y lo constituye en su singularidad. Acerca de este papel mediador del lenguaje Rifflet-Lemaire (1981) comenta:

Una de las grandes corrientes de nuestro pensamiento actual sobre cuestiones humanas, corriente de la que participa fundamentalmente J. Lacan, concede al lenguaje una importancia de primer plano en la constitución del <sujeto> singular, distinto del mundo en el cual está inserto y de los <otros> con los cuales podría confundirse. En efecto, el lenguaje, [...] establece relaciones mediatas en contraposición a las relaciones inmediatas, sin distancia entre uno mismo y las cosas, entre uno mismo y los demás. En su calidad de mediador, sitúa pues al sujeto en su lugar distinto. (p.106)

El sujeto es un ser tan complejo que no puede ser reducido a su dimensión de individuo biológico. Evidentemente, su subjetividad está enraizada en el

simbolismo como "ligazón mutua de elementos distintivos de combinación significativa, (...) y [como] pacto social, de alianza, de convención, como prenda de reconocimiento mutuo entre los sujetos" (Rifflet-Lemaire, *ibidem*, p.104).

El universo simbólico, trátase del lenguaje o del simbolismo social y cultural (o de los lenguajes lógico - matemáticos), en el cual se inscribe el sujeto, es el que permite afirmarlo como tal, el que posibilita el paso precisamente de ser individuo en el sentido biológico al de ser sujeto, psíquico, social, humano propiamente dicho.

3.2 El sujeto como individuo social

El individuo social es otra de las categorías a las que frecuentemente se recurre para referirse al sujeto. Sin embargo, el término individuo social no puede ser equiparado punto por punto con la noción de sujeto, sobre todo con la que desde el psicoanálisis se plantea.

El sujeto es, para Castoriadis (1992), un individuo social, una entidad parlante con una identidad y un estado social (además de un sujeto psíquico y propiamente humano como se verá más adelante), producido a través de un proceso de socialización.²⁰ Afirma él:

Este proceso de socialización comienza el primer día de vida - si no antes - y no se termina con la muerte, aún si consideramos que sus etapas decisivas son las primeras. Da como resultado el individuo social, una entidad parlante, que tiene una identidad y un estado social, se adecua más o menos a ciertas reglas, persigue ciertos fines, acepta ciertos valores y actúa según motivaciones y maneras de hacer lo bastante estables como para que su comportamiento sea la mayor parte del tiempo previsible, tanto como sea preciso, para los otros individuos. (p.134)²¹

Como él mismo apunta (1989), el psiquismo no puede ser separable de lo histórico-social:

El proceso de la institución social del individuo, es decir, de la socialización de la psique, es indisolublemente el de una psicogénesis o idiogénesis [sic], y al mismo tiempo el de una sociogénesis o koinogénesis [sic]. Es una historia de la psique a lo largo de la cual ésta se

²⁰Es necesario explicitar que las posturas de Castoriadis y Lacan sobre diversos problemas teóricos del psicoanálisis no sólo son distintas sino quizá hasta antagónicas en algunos aspectos. Nosotros no pretendemos hacer aquí una confrontación de sus puntos de vista pues ello implicaría dedicar varios capítulos al respecto. Tampoco proponemos ingenuamente una "integración" o hacer caso omiso de sus diferencias, ni seleccionar un punto de vista y excluir o negar al otro. Consideramos más bien que es necesario hacer un estudio riguroso de ambas posiciones y ponerlas a trabajar para alcanzar mayor comprensión de los problemas con los que nos enfrentamos tanto en el terreno del psicoanálisis como en el de la investigación humano - social en general.

²¹Subrayado nuestro.

altera y se abre al mundo histórico-social también a través de su propio trabajo y su propia creatividad; y una historia de imposición de un modo de ser que la sociedad realiza sobre la psique y que esta última jamás podría hacer surgir a partir de sí misma y que fabrica - crea el individuo social. El final común de estas dos historias es la emergencia del individuo social como coexistencia, siempre imposible y siempre realizada, de un mundo privado [...] y de un mundo común o público. (p.220)

Fuerte afirmación de Castoriadis acerca de la *fabricación - creación* del individuo social como él la denomina. No se trata del individuo generado sólo desde el psiquismo, ni tampoco del ente humano creado sólo desde lo social. Se trata de una generación común indisociable de lo psíquico y lo social. Es una historia, dice, en la que el individuo se abre al mundo a partir de su psique, y una historia en la que la sociedad impone modos de ser a la psique, de donde emerge el individuo como ente privado y público a la vez.

En una palabra, ninguno de los dos polos puede ser reducido al otro. No se puede absorber la psique en la sociedad como tampoco se puede reducir lo social a lo psíquico. El individuo, por tanto, no puede ser explicado sólo a partir de su psiquismo, pero, tampoco, el sujeto y su psiquismo pueden entenderse tan sólo desde lo histórico-social en abstracto.

Acerca del sujeto del psicoanálisis Castoriadis (1992) escribe:

Para el psicoanálisis, la cuestión del sujeto es la cuestión de la psique, de la psique como tal y de la psique socializada, es decir, habiendo sufrido y sufriendo siempre un proceso de socialización. Así comprendida, la cuestión del sujeto es la cuestión del ser humano en sus innumerables singularidades y universalidades [...] Estamos siempre frente a una realidad humana en la cual la realidad social (la dimensión social de esta realidad) recubre casi totalmente la realidad psíquica. Y, en un primer sentido, el "sujeto" se presenta como esta extraña totalidad, totalidad que es y no es una al mismo tiempo, composición paradójica de un cuerpo biológico, de un ser social (individuo socialmente definido), de una "persona" más o menos consciente, en fin de una psique inconsciente (de una realidad psíquica y de un aparato psíquico), el todo supremamente heterogéneo y no obstante definitivamente indisociable. De tal forma se nos presenta el fenómeno humano, es frente a esta nebulosa que debemos pensar la pregunta sobre el sujeto. (ibidem, pp.115-119)

Esta aseveración densa y controversial, implica una toma de postura de Castoriadis sobre el sujeto desde el psicoanálisis. Se trata del psiquismo, sí, dice, pero de una psique inconsciente en toda su apertura y especificidad. De una psique socializada, en donde lo social recubre "casi totalmente" la *realidad psíquica*. Este proceso fabrica al individuo como ser social.

Sin embargo, como el mismo Castoriadis cuestiona, la unidad de este individuo social, si es que se puede plantear alguna, es una y múltiple a la vez.

Con el individuo social surge nuevamente la pregunta [...]: ¿cuál es la unidad del ser humano singular?, pero también una respuesta a esta pregunta. Esta unidad/identidad del individuo es la unidad/identidad de su definición social singular, comprendido en ella, evidentemente su nombre (X, hijo de Y y Z, domicilio V, profesión M, edad T, casado...). *Esta unidad/identidad es ciertamente en primer lugar unidad/identidad de punto de referencia; pero es sobre todo unidad de atribución/imputación, sin la cual no existe funcionamiento posible de la sociedad (¿quién hizo o dijo esto? ¿a quién hay que dar aquello?).* Como tal, parece -y en efecto lo es en gran parte- un artefacto social, unidad que cubre la pluralidad, identidad que oculta las contradicciones de la psique. (ibid.p.135)²²

Se trata entonces según Castoriadis, de una “*unidad/identidad del individuo*” que es la “*unidad/identidad de su definición social singular*” que comprende todos aquellos atributos que lo identifican (nombre, edad, domicilio, profesión, hijo de, etc.). Esta unidad/identidad es antes que nada, dice, “*punto de referencia*” pero sobre todo “*unidad de atribución/imputación*”.

Es decir, esta unidad/identidad a la que se remite con la categoría de individuo social establece un referente, digámoslo así, de ubicación social del sujeto. Y alude con ello a la cuestión de decidir a quién se le atribuye o imputa tal o cual cosa, quién es, por plantearlo de alguna manera, el autor o responsable de tal o cual cosa.²³

El individuo social como lugar de referencia, es así, según Castoriadis, una condición tal que sin ella no existiría el funcionamiento social. Esto presenta al individuo social como un “*artefacto social (sic), unidad que cubre la pluralidad, identidad que oculta las contradicciones de la psique*” (ib.p.135).²⁴

Todo esto nos parece particularmente importante por varias razones. La noción de individuo social es eso, un recurso simbólico, o un recurso metodológico si se quiere, para objetivar al sujeto en su dimensión social, en su ubicación social singular. Nos parece que el término en sí puede dar cuenta, funcionar como referente simbólico de la cuestión del sujeto en sus complejas relaciones sociales, legales, etc.

Sin embargo, si la categoría de individuo social puede dar referencia del sujeto, lo hace sólo aludiéndolo, subsumiéndolo en las estructuras sociales. Al quedarse al nivel de la referencia se despoja al sujeto de lo que lo revela como propiamente humano: su subjetividad con todas las implicaciones y complicaciones a que ello da lugar.

²² Subrayado y cursivas nuestras.

²³ El problema de la imputación no podemos abordarlo aquí porque rebasa con mucho el objetivo de nuestro trabajo.

²⁴ Subrayado nuestro

Es precisamente en este último sentido que se recurre comúnmente a los términos de unidad e identidad respecto del individuo. Se habla de él como si se tratara de una entidad "integrada", o como si el sujeto fuera desde siempre el mismo y sólo se "desarrollara" a lo largo de su vida. Visto de esta manera unidad e identidad son concebidas de una manera no sólo simplista sino incongruente con lo que el sujeto es.

Como refiere Castoriadis desde su propia lectura de Freud: como una pluralidad de instancias o personas psíquicas, una "pluralidad de sujetos", de una nebulosa, una totalidad extraña, composición paradójica, un todo heterogéneo pero indisociable.

Dice: "Hay en verdad una cierta unidad de cada psique singular, al menos como origen común y copertenencia obligatoria de fuerzas que libran una larga guerra sobre el mismo teatro de operaciones. Existe, a su modo, la unidad más o menos sólida del individuo que fabrica la sociedad" (ib.p.151).

Pero esa cierta unidad de la psique que él plantea en la cita anterior, no es la misma unidad de la que se habla corrientemente. En Castoriadis se trata de una unidad como totalidad, como unidad plural de instancias. En ese sentido es plenamente consistente con la teoría psicoanalítica. Pero la unidad de la que se habla en el discurso corriente sobre el sujeto, es una unidad por decirlo así monolítica, "integrada", estable, congruente, racional. En todo caso se habla de una "integración" de "áreas del desarrollo" o de un sujeto racional que funciona como unidad, como esencia, como identidad: siendo siempre el mismo. En esta formulación se desconoce o pretende desconocerse que el inconsciente, como instancia psíquica, tiene su propio modo de funcionamiento, que paradójicamente y sin que el sujeto lo sepa, lo hace hablar y ser desde otro lugar, desde esa otra escena virtual de la que hablaba ya Freud, desde ese otro escenario que no es el de la racionalidad.

Unidad e identidad que, por tanto, no pueden ser tomadas al pie de la letra como constitutivas del sujeto. No son esenciales o inherentes a él. Son palabras prestadas de otro vocabulario llevadas al campo del sujeto pero que no por ello lo representan y lo constituyen.

Resumiendo lo anterior, el sujeto no puede ser reducido ni a su funcionamiento biológico ni al social. Está constituido por un psiquismo. Pero ese psiquismo si bien está enraizado y fabricado desde lo social, tiene su propia dinámica y no es un reflejo de aquél.

En este sentido, la dinámica del psiquismo o como el mismo Castoriadis plantea: la "alógica del inconsciente", no puede ser representada por el pensamiento

consciente o aún "pre-consciente" que es sólo una de sus dimensiones. El psiquismo inconsciente, o más precisamente el inconsciente freudiano que es del que habla Castoriadis, no obedece a la lógica con la cual estamos acostumbrados a pensar, filosofar o hacer ciencia. El inconsciente tiene su propia "alógica".

Como sabemos, el análisis de Castoriadis acerca del sujeto no se queda al nivel del individuo social, ni tampoco sólo al nivel de lo viviente. Su propuesta va muchísimo más allá al incluir en su teoría del sujeto, el problema de lo psíquico y de lo humano propiamente dicho, que incluiría, además: la reflexividad, la voluntad y la imaginación radical.²⁵

Para Castoriadis: "La *subjetividad humana* es una esfera pseudo-cerrada, que puede auto-dilatarse, puede interactuar con otras pseudo-esferas del mismo tipo y puede volver a cuestionar las condiciones, o las leyes, de su clausura" (ib.p.151).

Esta auto-dilatación, dicho en términos más directos se refiere a que la subjetividad humana y en general el mundo humano como él plantea, no está dada de una vez por todas, y es "modificable y extensible" hacia el afuera y hacia el adentro. En ese sentido, se afirma, el mundo humano se "enraza en la imaginación radical de la psique" e interactúa en la institución de la sociedad, como institución imaginaria de la sociedad.

El sujeto como "entidad parlante", considera Castoriadis, no es entonces hablado por el lenguaje en un sentido absoluto, dada la subjetividad humana en su naturaleza pseudo-cerrada y sus capacidades de autodilatación y de imaginación radical que sientan las condiciones para la reflexividad y la acción deliberada. Capacidades todas estas, que evocan a un sujeto que no puede quedar plenamente sujetado a la sociedad. La capacidad de "imaginación desenfadada" del hombre le permite salirse de los confines estrechos de la clausura.

Sin embargo: "el punto más difícil, todo cuestionamiento de las leyes y de las condiciones de la clausura de la subjetividad se hacen todavía en la clausura, dentro de la esfera cerrada de otras leyes y condiciones, por más inmensamente dilatada que la misma pueda ser" (ib.p.152)

Es decir, por más que se pueda hablar de cierta capacidad de autodilatación de la subjetividad, esta se da en la clausura, "dentro de otras leyes y condiciones", leyes y condiciones que están ahí y preexisten al sujeto y lo determinan.

²⁵Además, su gran obra se refiere, como se sabe, al tratamiento de diversos problemas de la filosofía, la sociología y la política, entre otros. Para una revisión más exhaustiva de los planteamientos de Castoriadis sobre la constitución del sujeto, el inconsciente, la realidad psíquica, etc., ver: *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución.* 1989.

Por ello, "ser sujeto, y ser sujeto autónomo, es, además, ser alguien y no todo, no importa quién o no importa qué. Es además y sobre todo cargar objetos determinados y cargar su identidad, la representación de sí mismo como sujeto autónomo" (ib.p.152).²⁶

Y así a final de cuentas, lo imaginario en el sujeto está siempre ahí y le permite presentarse a sí mismo como "sujeto autónomo", "ser alguien", por más que esas leyes y condiciones lo preexistan.

Finalmente, se nota en la propuesta de Castoriadis una fuerte dialéctica en donde hay dinámicas propias de los procesos humanos incluidos los psíquicos. La autoproducción, la autodilatación, la autonomía, etc., son todos ellos procesos que dan cuenta de esa capacidad de "autoproducción" subjetiva. Sin embargo, como creímos haber destacado en este apartado, para Castoriadis, ello no puede escapar de las determinaciones sociales sino que es fabricada por ellas. Al mismo tiempo, este enraizamiento en lo social no implica, según deducimos, una enajenación absoluta del sujeto.

Como decíamos, esta discusión, sin embargo, no puede ser agotada en lo anterior, afortunadamente. La cuestión del sujeto desde el psicoanálisis tiene que ser abordada con mucha mayor especificidad a fin de resaltar los procesos que contribuyen a pensar su constitución como sujeto psíquico.

3.3 El sujeto del psicoanálisis

En esta parte haremos una breve presentación de la cuestión del sujeto que se sostiene en el psicoanálisis, para discutir desde ahí ciertas acepciones que sobre él se juegan en otros campos.

Hacer una exposición "panorámica" de la noción del sujeto desde el psicoanálisis, implicaría revisar de manera exhaustiva los planteamientos de las diversas escuelas psicoanalíticas, cuestión que rebasaría con mucho los límites del presente trabajo. Nos centraremos en aspectos que consideramos centrales y permiten acotarlo en sentido amplio.

La noción de sujeto es tan polisémica como complejo e indeterminado es su mismo representante. Por ser objeto de análisis de múltiples campos de conocimiento en la

²⁶Subrayado nuestro. Este aspecto lo trataremos en el siguiente apartado. Además, cargar aquí en Castoriadis se refiere a la investidura libidinal de los objetos y del yo en sentido plenamente psicoanalítico con el que es congruente.

actualidad, el concepto de sujeto está cargado de connotaciones que lo sobredeterminan y lo vuelven ambiguo.

Hemos planteado hasta ahora que el sujeto no es el individuo, entendido éste sobre todo como organismo, como individuo biológico. Y hemos dicho también que el sujeto tampoco puede equipararse con la noción de individuo social, pensado éste tan sólo desde su dimensión funcional. Ambas dimensiones constituyen aspectos verdaderamente esenciales del sujeto pero no lo agotan en el sentido de la subjetividad humana.

La categoría de sujeto en su acepción más amplia implica su subjetividad, su psiquismo. Pero esto no puede ser pensado tan sólo desde su faz racional o consciente, sino antes que nada inconsciente, como inconsciente en el sentido estrictamente freudiano. O quizá se deba plantear la cuestión al revés, en términos de que es el inconsciente lo que realmente caracteriza al sujeto como tal. Como escribe Chemama (1998):

Distinto del individuo tal como lo percibimos ordinariamente, el sujeto es lo supuesto por el psicoanálisis desde que hay deseo inconsciente, un deseo capturado en el deseo del Otro, pero del que sin embargo debe responder. El sujeto en psicoanálisis, es el sujeto del deseo que Freud descubrió en el inconsciente. Este sujeto del deseo es un efecto de la inmersión del pequeño hombre en el lenguaje. Hay que distinguirlo, por consiguiente, tanto del individuo biológico como del sujeto de la comprensión. Tampoco es ya el yo freudiano (opuesto al ello y al superyó). Más no por ello es el yo [je] de la gramática. Efecto del lenguaje, no es sin embargo un elemento de él: <ex-siste> (se mantiene afuera) al precio de una pérdida, la castración. (p.424)

El sujeto no puede confundirse con el individuo biológico ni con el social, pero tampoco con "el de la comprensión". Pero porqué no con el de la comprensión vale preguntarse. Porque el sujeto no puede ser equiparado tan sólo a la función intelectual de la subjetividad, a la parte cognoscitiva, porque ello niega la contundente realidad del inconsciente que se expresa a través de las formaciones de las que Freud da cuenta: el sueño, la fantasía, el lapsus, el síntoma, los recuerdos encubridores, el chiste, etc., las cuales nos hablan de un sujeto que no puede ser reducido a su función meramente racional. Se trata en suma, del sujeto del deseo, del deseo inconsciente, efecto de su inserción en el lenguaje.

En las palabras del mismo Lacan (1988):

el efecto del lenguaje es la causa introducida en el sujeto. Gracias a ese efecto no es causa de sí mismo, lleva en sí el gusano de la causa que lo hiende. Pues su causa es el significante sin el cual no habría ningún sujeto en lo real. Pero ese sujeto es lo que el significante representa, y no podría representar nada sino para otro significante: a lo que se reduce por consiguiente el sujeto que escucha. (p.835)

Y en otro lugar Lacan (1964) dice:

"El significante, produciéndose en el campo del Otro, hace surgir a un sujeto de su significación. Pero sólo funciona como significante al reducir al sujeto en curso a no ser ya más que un significante, al petrificarlo en el mismo movimiento con que lo llama a funcionar, a hablar como sujeto". (p.188)

El lenguaje instauro, instituye en el sujeto una causa. La causa del significante, que lo divide en su ser como ser de lenguaje. Esta división, es la operada por el efecto del significante en el sentido de que al acceder a la palabra, el sujeto queda "más acá". Como veremos más adelante, el sujeto "mítico", "natural", "originario", el del narcisismo, queda más allá luego de la operación introducida por el lenguaje. Esta división lo constituye como sujeto de lenguaje. Lenguaje que lo representa pero que al mismo tiempo lo deja fuera porque algo de él queda fuera. El lenguaje en su función de representación no lo dice todo, ni del sujeto ni de lo real. Así, el sujeto queda dicho "no todo", queda excluido pero re-presentado.

Braunstein (1987) asevera sobre esto:

El lenguaje es condición de su existencia y su materialidad no es otra que la del lenguaje [...]. No está organizado [el discurso concreto] desde el interior del individuo biológico que es el soporte de sus operaciones sino desde una estructura simbólica transindividual, desde el Otro, que define y ubica al sujeto en un sitio de esa secuencia significante, discursiva. (p.108)

El sujeto "ex-siste" en el lenguaje, se dice, pero queda fuera de él. Porque como afirma el mismo Lacan, "el significante representa un sujeto para otro significante" y así sucesivamente. Al no simbolizarlo todo, el sujeto queda en *falta de ser*, por el efecto de la capacidad de representación del lenguaje.

Y sobre esto Gerber (1987) escribe:

Engendrado por la articulación del significante, el sujeto carece de sustancialidad alguna; no es el individuo ni el organismo, tampoco el yo psicológico. El mito de un sujeto poseedor de tendencias, facultades o "personalidad" se derrumba porque el sujeto es sólo eso que el significante representa de una manera insuficiente pues sólo puede representarlo para otro significante, éste por otro, y así en sucesión infinita. El sujeto está dividido por lo tanto entre un significante que lo representa en el enunciado y un ser que condiciona toda enunciación posible y es a la vez irrepresentable. En constante deslizamiento entre significantes, de ninguna manera centro productor de ellos sino siempre ex-céntrico, el sujeto se encuentra en "entredicho", cuestionado como supuesto dueño de sí en el discurso y sólo situable en el espacio inasible que se abre entre lo dicho por los significantes, sin consistir en ninguno de éstos. (p.158)

Acerca de esta relación del sujeto y la función simbólica Assoun (1992) comenta:

Para que yo pueda considerarme y re-presentarme al Otro con este estatuto de <sujeto>, tengo que efectuar dos cosas: por un lado, sin duda alguna, referirme a mi propia reflexividad como adherencia a lo que pienso, hago, quiero, digo, etc., pero simultáneamente tengo que adquirir la consistencia de cierta alteridad simbólica. Dicho de otra forma, tengo que referirme al Otro, función que <apunta> hacia mí personalmente y que, lejos de añadirse a la subjetividad, la determina y me constituye como tal. Esto es lo que da a la idea de sujeto esta mezcla característica de subjetividad y de anonimato; pues decir que yo soy <considerable> como sujeto, es decir, al mismo tiempo que es una persona (yo y por otro) que es apuntada por semejante hecho de <ser tomado en cuenta>; pero simultáneamente esto es equivalente a decir que eso me vuelve susceptible de ser tomado en alguna legalidad estatutaria, que hace que yo intervenga como *cualquiera*, con la restricción de ser *acreditado* como <ipseidad>, en la cualidad de sujeto. (p.54)

Las estructuras simbólicas, el Otro en Lacan, preexisten al sujeto, particularmente a través del gran Otro que la madre representa para el infante. El sujeto está constituido desde el Otro, y es reconocido por los otros como *un* otro a partir de que es nombrado por ellos al asignarle un nombre, atribuirle un sexo, un parentesco y una cierta pertenencia social. El sujeto es una alteridad en tanto está conformado a imagen y semejanza del otro y simultáneamente como efecto de su inserción en el mundo de lo simbólico.

Extraño estatuto el del sujeto. No es sólo individuo biológico pero tampoco puede reducirse a su mero estatuto social. Es autónomo con todas las reservas que ello implica. Es él en singular pero constituido desde el Otro. El "sujeto es otro", retomando la conocida afirmación de Lacan y A. Rimbaud (yo soy otro).

Sin embargo, y esto es muy importante, aunque el sujeto se inserta en el campo del lenguaje no está sometido plenamente, no es el reflejo absoluto de los "mandatos simbólicos". Según Žizek (1998):

Pero esto no es todo; si lo fuera, el sujeto podría reducirse a un vacío, a un lugar vacío en el que todo el contenido de él o de ella lo procuran los demás, mediante la red simbólica de las relaciones intersubjetivas: Yo "en mí" no soy nada, el contenido positivo mío es lo que yo soy para los demás. En otras palabras, si esto fuera todo, la última palabra de Lacan sería una enajenación radical del sujeto. Su contenido, "lo que es", estaría determinado por una red significante exterior que le ofrece los puntos de identificación simbólica, confiéndole determinados mandatos simbólicos. Pero la tesis básica de Lacan, al menos en sus últimas obras, es que el sujeto tiene posibilidad de obtener algún contenido, una especie de consistencia positiva, también fuera del gran Otro, la red simbólica enajenante. Esta otra posibilidad la ofrece la fantasía [el fantasma]. (pp.76-77)

El lenguaje, el significante, el discurso es causa del lenguaje. Sí. El lenguaje dice, sí. Pero no-todo. El lenguaje representa, es decir, re-presenta, pero al re-presentar tan sólo trae una imagen simbólica de lo representado, no lo agota.

Y en los términos de Morales (1992):

Sí, el discurso es articulación significante y juego del lenguaje... pero "no todo". Allí en este no todo está la diferencia fundamental. Decir no todo es plantear que algo hace límite, es decir, que algo falta [...]. A diferencia de los planteamientos anteriores, el discurso desde el psicoanálisis no sólo implica un "no todo" y por lo tanto una falta, sino que esa incompletud y esa carencia son la causa del discurso. (p.91)

Y más adelante el autor plantea: "Ese límite es lo real, los discursos son una estructura agujereada porque se topan con su imposible: demostrar lo real. Lo real no es demostrable por lo simbólico" (ibidem.p.93).

Es ese límite no simbolizable en el discurso el que lo mueve a seguir simbolizando: buscando su falta de ser, su deseo no apresable por la vía del lenguaje. Esa falta en el discurso frente a lo real, constituye también para el sujeto lo que lo mueve a hablar, a rodear lo indecible. Lo indecible de lo real en su advenimiento como sujeto del lenguaje. Y por ello lo indecible de su deseo.

El sujeto, por tanto, está excluido de sí mismo por el lenguaje. Su proceso de constitución como sujeto es altamente paradójico, porque al tiempo que se convierte en *un* ser independiente queda sujetado y al mismo tiempo excluido de las estructuras, sean estas socioculturales, simbólicas o imaginarias como veremos ahora.

El sujeto se identifica así, o quizá mejor dicho, es asimilado desde una imagen, una mirada que se le impone y que lo unifica en lo imaginario excluyéndolo de sí mismo. Su deseo y su ser quedan alienados al Otro y a los otros.

La fase "especular", denominada por Lacan la *fase del espejo*, es fundamental en su advenimiento como sujeto. Porque al tiempo que le permite reconocerse como los demás e integrarse en una completud corporal que antes no poseía, y mediante la que llega a constituirse un primer yo incipiente, lo atrapa y lo exilia de sí porque mucho de su experiencia quedará fuera, no representada ni representable en esa imagen que le devuelve el espejo, la madre o los otros.

La fase del espejo, diría Rifflet-Lamaire (1981):

adquiere [...] una importancia primordial, no tanto en razón de su valor intrínseco, sino por cuanto prefigura, en su forma estructurante, todo el drama de la dialéctica entre la alienación y la subjetivación [...] es, pues, la primera articulación del <Yo>, es preformadora del Yo por la entrada o ingreso en lo imaginario, que precede a lo simbólico [...] simboliza la permanencia del Yo, pero al mismo tiempo prefigura su destino de alienación. Manifiesta la importancia futura de la Imago, que consiste siempre en establecer una relación del organismo con él mismo, o sea, en establecer una relación del <mundo interior> [...] con el <mundo circundante> [...]; relación operada en cada ocasión por un elemento mediato, se trate de la imagen, o posteriormente del símbolo o del Ideal. (pp.284-287)

Así, el sujeto se conforma a partir del reconocimiento del Otro y de los otros que lo nombran y lo miran. El niño llega a reconocerse como efecto que parte de la identificación con el otro. Su ser y su identidad dependen en cierto modo del lugar asignado por el Otro que le proporciona una individualidad. Su singularidad se moldea a partir de su inserción en el mundo simbólico.

Dice la autora sobre esto:

El niño sufre el influjo de la sociedad, su cultura su organización y su lenguaje, y no dispone sino de una trágica alternativa: o someterse, o naufragar en la enfermedad. Lo que de la personalidad quedará de verídico y de esencial es el reverso de la máscara, lo reprimido, la Naturaleza en suma, vejada por una fuerza superior. Mientras que, por el contrario, del lado de la máscara, es decir, del discurso, del yo y del comportamiento social, prolifera el sujeto bajo las múltiples formas que se da a él mismo, o que le vienen impuestas. (ibidem.pp.117-118)

Por su captación a través de la imagen del otro y su acceso al simbolismo, el infans queda *dividido y alienado*. Alienado porque queda atrapado en la imagen que le viene de fuera. Su imagen de completud y la imagen del otro lo cautivan en un mundo de apariencias respecto de sí. De ahí en lo sucesivo él será *otro*, ajeno a sí mismo, alienado en sus representaciones imaginarias de sí. El pronombre "de la primera persona en singular" o el nombre personal lo representan, pero al mismo lo sustituyen pues algo de su ser escapa a la representabilidad del lenguaje.

La división interna del sujeto operada por la acción del lenguaje, da lugar al sujeto del enunciado y al sujeto de la enunciación, al sujeto que aparece representado en el enunciado y al sujeto de la enunciación que no logra ser incluido en el discurso por la naturaleza misma del lenguaje que sólo representa simbólicamente lo real.

Si el acceso al logos, es cosa saludable en cuanto que provee al sujeto de una individualidad propia, la coincidencia imposible del (Yo), sujeto de la enunciación, y del «Yo», sujeto del enunciado, origina la dialéctica de las alienaciones del sujeto [...] El yo no es el sujeto, está más cerca del personaje, de la apariencia, de la función, que de la conciencia o de la subjetividad. El yo se sitúa del lado de lo imaginario, mientras que la subjetividad se coloca del lado de lo simbólico. *El yo es el lugar de las identificaciones imaginarias del sujeto.* [...] El yo, es lo que más sólidamente se opone a la verdad del ser, [...] concentra todos los ideales de la persona, lo que ella quiere ser e incluso lo que se imagina ser [...]. El sujeto poco a poco se modela y se vive a voluntad de sus sueños y de su fantasía, se disimula a él mismo y a los otros [...]. *La verdad sobre él mismo, que el lenguaje no logra proporcionarle, la buscará en las imágenes del prójimo con el cual se identificará.* (ibid.pp.123-125)

Por todo lo anterior, podemos apreciar que el psicoanálisis subvierte la noción común de sujeto al formular la categoría freudiana del inconsciente, que en Lacan es "el inconsciente estructurado como un lenguaje".

Finalmente, llevado esto al terreno del estudio que realizamos, nos permitirá pensar la manera en que los investigadores se posicionan frente a los discursos que los interpelan. Es decir, cómo se representan y asumen su situación y su deseo como investigadores frente a las instituciones y los distintos discursos que promueven maneras de ser y hacer investigación.

En ese sentido, el discurso particular de los investigadores es un asunto muy complejo que no se puede abordar directamente en una lectura directa e ingenua, porque media sus relaciones "con los significantes, y con el objeto, que son determinantes para el individuo y reglan las formas del lazo social" (Chemama, *ibid.*p.110).

Este discurso cotidiano, "*corriente*", es decir el discurso imaginario, como hemos venido analizando, es el lenguaje del yo donde el registro imaginario hace lo suyo y sobrecarga de signos, imágenes, identificaciones, etc., al discurso del sujeto.

Este discurso que expresa las informaciones e impresiones que el sujeto recibe del mundo, se caracteriza, según Chemama, por lo siguiente:

no tiene la estructura de un lenguaje, contrariamente al inconsciente; está constituido por signos y no por significantes, pues remite a objetos [...] tiene una fuerte significación afectiva, que atañe, en principio, a las fuentes de la fabulación infantil, pero también se extiende a elaboraciones complejas tales como el discurso de la reivindicación o de la libertad; conjuga lo íntimo de la rumia interior con la homogeneidad del discurso efectivo que circula fuera del sujeto; donde ese afuera comprende el mundo real de las cosas en la medida en que las cosas no son accesibles por sí mismas sino a través de los discursos que las constituyen; el sujeto habla allí con su [yo imaginario] que es pasible de excluir de su palabra al Otro como lugar del lenguaje desde el cual un sujeto puede hacerse reconocer y hacer valer una verdad; a menudo el sujeto se cree el amo de ese discurso; se opone al orden simbólico [...] Lacan destaca entonces la heterogeneidad del orden simbólico, en la que el hombre no es amo, sino que debe integrarse y hacerse reconocer: el orden del lenguaje y el de la cultura obedecen a las mismas combinaciones. (*ibid.*pp.108-109)

En efecto, como se ha venido sosteniendo, la subjetividad y el habla singular son un efecto del lenguaje que los antecede. El discurso que los investigadores sostienen acerca de sí y sus prácticas son en buena medida resultado de los diferentes discursos a lo largo de sus diferentes trayectorias. Visto desde ahí, cuando el sujeto es convocado a hablar de sí, enuncia una biografía repleta de imágenes e historias de una novela re-presentada.

Sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación. Dimensiones-versiones del sujeto. Entidades distintas pero fusionadas hasta tal punto que el sujeto se pierde en sus enunciados. Instancias que se superponen, se imbrican y se co-pertenecen mutuamente. Sujeto sujetado a lo simbólico que se concibe autónomo en su discurso y en su ser por la vía de su imaginario.

3.3.1 La identificación en psicoanálisis

Este apartado nos permitirá centrar aún más el problema de la constitución del sujeto a partir del concepto de identificación desde el psicoanálisis, en donde veremos que no representa sólo un proceso psicológico más, sino uno de los procesos centrales para el advenimiento del sujeto psíquico.

La concepción de la identificación en psicoanálisis y particularmente en Lacan, es tratada de una manera verdaderamente distinta y hasta opuesta a la forma en que se le trata en el lenguaje corriente, la psicología y en diversas disciplinas. Para ello basta echar un vistazo a cualquier diccionario, texto general o manual de psicología.²⁷

De entrada, en Lacan, la identificación no parte de un sujeto "A" que se identifica con otro "B", sino que el yo se identifica con B que es la *causa del yo*.

Como lo plantea Nasio (1991):

ya no se trata de dar cuenta de la relación entre dos términos relativamente bien constituidos -un yo determinado se identifica con un objeto igualmente bien definido-, sino de nombrar una relación dentro en la cual uno de los términos crea al otro [...]. Mientras que Freud transplanta el esquema tradicional al desplazarlo del espacio psicológico y tridimensional al espacio inconsciente, Lacan opera, además, una doble inversión: la identificación no sólo es inconsciente, no sólo significa engendramiento, sino que, además, y esto es lo más importante, el sentido del proceso se invierte [...]. La identificación significa que la cosa con la cual el yo se identifica es la causa del yo; es decir, que el rol activo que antes jugaba el yo es ahora ejecutado por el objeto. (p.139)²⁸

En psicología el término identificación se usa con cierta ambigüedad relacionándolo con conceptos como imitación, empatía, simpatía, contagio mental, etc., los cuales tienen en común la idea de que la acción de identificarse parte del propio sujeto y se dirige a otro sujeto externo.

Acerca de la idea predominante y espontánea de la identificación dice Zizek (1998):

la idea predominante y espontánea de la identificación es la de imitar modelos, ideales, fabricantes de imagen: es notorio [...] cómo los jóvenes se identifican con héroes populares, cantantes, actores del cine, deportistas... Esta noción espontánea es doblemente engañosa. En primer lugar, la característica, el rasgo con base en el cual nos identificamos con alguien, habitualmente está oculto -no es necesariamente una característica encantadora [...] el rasgo de identificación puede ser también una cierta falla, debilidad, culpa, del otro [...] Pero el segundo error, incluso más grave, es pasar por alto el hecho de que la identificación

²⁷ Véase por ejemplo, Warren (1996).

²⁸ Es importante destacar que para el desarrollo del apartado acerca de la identificación hemos tomado como eje del análisis el texto de Nasio (1993).

imaginaria es siempre identificación en nombre de una cierta mirada en el Otro. (pp.147-148)

Lo que acá se plantea además de la noción espontánea de la identificación, es la diferenciación de la identificación imaginaria y la identificación simbólica planteadas por Lacan, las cuales iremos revisando a lo largo de este apartado. Adelantando un poco diremos por ahora que, si bien el sujeto "se identifica" con un cierto rasgo del objeto, lo hace siempre desde un cierto lugar, desde una cierta mirada, digámoslo así, desde donde cree ser mirado, desde el Otro. En este sentido, la identificación simbólica además de referirse a ese lugar simbólico (llámese discurso, institución, etc.) desde el cual el sujeto se juzga observa y valora sus logros, remite también en Lacan al "origen del sujeto del inconsciente", a la fundación del sujeto como sujeto del inconsciente. Por su parte, la identificación imaginaria alude a aquéllos rasgos del objeto con el cual se identifica.

En el psicoanálisis, la identificación como todos los demás conceptos que estructuran lo que podría denominarse su teoría general, sólo cobra sentido a partir de ella y no de manera aislada. Así, a pesar de que pueda ser entendida de múltiples formas, no puede empleársele sino de manera rigurosa a la luz de las diferentes categorías y procesos que con ella se relacionan. En ese sentido, el proceso identificatorio no es un mecanismo psicológico más, sino sobre todo "la operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano" (Laplanche y Pontalis, *ibid.*p.185).²⁹

La identificación desde Freud, no tiene que ver tampoco con los fenómenos de semejanza, imitación o mimetismo como se plantea en psicología. No implica la unión de individuos a partir de su transformación de uno en el otro. Acá se plantea, "en el espacio psíquico de un sólo y mismo individuo" (Nasio, *ibid.*p.136). Se la ubica si a ello puede atribuírsele una ubicación topológica, "entre dos instancias *inconscientes*". Lo que puede observarse luego del establecimiento de una identificación es siempre algo indirecto. Se trata de representaciones inconscientes y no de causas transparentes que las provocan.

En Lacan, la identificación se da no sólo entre dos instancias inconscientes sino, que el proceso se invierte. No es sólo el elemento A el que se identifica o transforma con otro elemento B. Ahora, es B el que produce a A. Y lo que es todavía más importante, la identificación tiene que ver en Lacan con el hecho de nombrar al proceso psíquico a través del cual se constituye el yo del sujeto. "... o formulado de manera más correcta, dar un nombre al proceso de causación del sujeto del inconsciente" (*ib.*p.139).

²⁹ Por el breve espacio del que disponemos en este trabajo, no podemos detenernos a analizar todos los procesos específicos que intervienen en la constitución del sujeto psíquico. Tan sólo abordaremos los que se vinculan de manera más directa con lo que nos ocupa.

En "Psicología de las masas y análisis del Yo", según Laplanche y Pontalis (ibid.) Freud, da cuenta de tres modos de identificación:

- a) Como forma originaria del lazo afectivo con el objeto. Se trata aquí de una identificación preedípica, marcada por la relación canibalística que desde un principio es ambivalente.
- b) Como sustitutivo regresivo de una elección objetual abandonada.
- c) En ausencia de toda catexia sexual del otro, el sujeto puede, no obstante, identificarse a éste en la medida que tienen un elemento en común (por ejemplo el deseo de ser amado): por desplazamiento, la identificación se producirá sobre otro punto [...] (p.186)

Así desde Freud, la identificación tiene que ver en la primera acepción con una relación afectiva originaria. Es una identificación previa a la estructuración edípica y es del tipo de la incorporación oral. Este tipo de identificación es considerada como mítica, fundante, transgeneracional. En la segunda, se trata de una sustitución, un producto resultante del abandono del objeto amado que deviene en una sustitución identificatoria. Es decir, la identificación ocupa ahora el lugar del objeto amado o perdido. Y en la última, se trata de una relación con un rasgo en común, digamos parcial, con el objeto.

Estos modos de identificación tienen que ver con las relaciones que el sujeto tiene con el otro, con el *objeto*. El problema es también aquí analizar qué se entiende en psicoanálisis por *objeto*. Ello por supuesto nos llevaría a otro lugar pero que es necesario abordar aunque sea mínimamente. El objeto no es, como se piensa corrientemente, sólo la persona del otro. No es la persona exterior del otro o aquello que se percibe conscientemente de ella, sino una representación inconsciente. No es la representación psíquica "actual" del otro. Es una representación inconsciente previa sobre la cual viene a inscribirse algo. Algo del orden de lo exterior viene a apoyarse sobre una inscripción psíquica inconsciente previa.

En Freud, a decir de Nasio, se plantean dos modalidades de la identificación: la total y la parcial. En la identificación total con el objeto o *identificación primaria* (*mítica*, "transgeneracional"), el yo ocupa por entero el lugar del objeto: el "padre mítico" a través de su incorporación oral. En la identificación parcial puede tratarse de un rasgo distintivo, una imagen global, una imagen local, o incluso ser una emoción.³⁰

Por su parte, en Lacan, como se planteaba arriba, se postulan: la *identificación simbólica*, la *identificación imaginaria* y la *identificación fantasmática*.

³⁰ Para un análisis más detallado de estos tipos de identificación parcial revítese el texto de Nasio ya citado.

Según Zizek (op. cit.) las identificaciones simbólica e imaginaria en Lacan refieren:

para decirlo simplemente, la identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa "lo que nos gustaría ser", y la identificación simbólica es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultemos amables, dignos de amor. [...] Así pues, a propósito de cada imitación de una imagen modelo, a propósito de cada "representación de un papel", la pregunta a plantear es: ¿para quién actúa el sujeto este papel? ¿Cuál es la mirada que se tiene en cuenta cuando el sujeto se identifica con una determinada imagen? La brecha entre el modo en que me veo a mí mismo y el punto desde el que estoy siendo observado para parecerme amable es crucial para entender. (ibidem, pp.147-148)

Las identificaciones que se iniciaron en la relación dual con la madre y con los otros, proseguirán a lo largo de la vida del sujeto. La captación en el otro, su asimilación a la imagen del otro, operará como una "matriz simbólica" sobre la cual el incipiente Yo del sujeto queda alienado, y a partir de lo cual se inicia el largo proceso de identificaciones del sujeto, la "dialéctica de las identificaciones". Esa identificación a partir de la imagen del otro servirá como molde y como imagen del sujeto mismo. Es decir, el sujeto se reconocerá a sí mismo como tal a partir del otro, a partir de visualizarse en aquél. Se unifica a partir del otro. Es por eso que la identificación se considera una alienación al otro.

La identificación imaginaria tiene que ver en Lacan con el proceso psíquico de constitución del yo. Al inicio de este proceso, el yo es apenas "un bosquejo", "un boceto", "una huella", que dejó una experiencia perceptiva excepcional que marcará al niño de ahí en adelante. Ese yo incipiente, hecho de imágenes, de la imagen del otro, se irá consolidando poco a poco, y servirá de "marco simbólico que contendrá todas las imágenes sucesivamente percibidas constitutivas del yo-imaginario".

El yo imaginario es, para usar una rica frase de Nasio, "una estratificación incesante de imágenes inscritas continuamente en nuestro inconsciente". Y siguiendo esa dirección se llega a afirmar que dado que el yo está hecho de imágenes, analiza la realidad no por las cosas y personas que en ella existen sino por las imágenes que percibe. Siendo así, "tratándose del yo, la distinción interior/exterior queda abolida: el yo se aloja allí en la imagen exterior en apariencia, la de mi semejante, más bien que en el sentimiento consciente de mí mismo" (ib.p.160).³¹

Para recapitular, siguiendo a Nasio podría decirse sobre la identificación imaginaria:

³¹Finalmente, en la identificación *fantasmática*, el sujeto se identifica con el objeto, el sujeto es el objeto, y "se cristaliza en la parte compacta de una tensión que no llega a descargarse" (p.165).

Desafortunadamente, aquí no podemos detenernos a pasar revista al concepto en distintos ámbitos, pues lo que nos ocupa está más del lado del sujeto que de los problemas que son propios de dichos campos. No obstante, haremos en lo que sigue, diversas referencias al concepto para acotar algunas de los usos más frecuentes.

Así, en este apartado nos enfocaremos primero a la cuestión de la identidad tal como podría ser problematizada desde el psicoanálisis, para pasar después a analizar cómo se le concibe en el campo de los estudios de la investigación educativa que es el terreno concreto en el que se sitúa nuestro trabajo. Pero para llegar a esto último haremos dos breves digresiones. Una en la que citamos los planteamientos de Berger y Luckmann sobre la identidad, y la otra en donde hacemos un breve comentario de los conceptos de "habitus" e "ilusión biográfica" de Bourdieu, que nos sirven en cierta medida para complementar las nociones de sujeto e identidad que nosotros sostenemos.

De entrada, como hemos dicho, la identidad no es un término acuñado desde el psicoanálisis y no se recurre a él sino de manera genérica y tangencial, debido a que la teoría psicoanalítica posee un vasto y complejo aparato conceptual que da cuenta de manera más consistente y congruente con los procesos mismos de constitución del sujeto.

Desde el psicoanálisis al concepto se le mira con cierta reticencia, no sólo porque es demasiado ambiguo, sino sobre todo porque encierra una concepción muy poco consistente con el intrincado trayecto de subjetivación humana, con el advenimiento del sujeto psíquico. Y no es porque las demás disciplinas tengan que dar cuenta del sujeto psicoanalítico por lo que se las refuta a ese nivel. No, pues ello, evidentemente, no es de su competencia. Sino porque su concepción no es congruente con el objeto mismo, con el inconsciente, con el sujeto cuyo psiquismo es de naturaleza no sólo racional sino radicalmente inconsciente.

La identidad como concepto psicológico alude sobre todo al sujeto como unidad, esencia y semejanza consigo mismo. Veamos lo que se plantea, por ejemplo, en el diccionario psicológico de Warren (1996), que es un texto de amplia circulación en los ámbitos universitarios desde hace tiempo:

Idéntico. 1. Igual en todos los aspectos. 2. Se aplica a aquél de quien se afirma que es el mismo. 3. Intercambiable en todos los aspectos y en todas las condiciones [...] se emplea cuando algo percibido como diferente en distintos momentos o circunstancias suscita la afirmación de no ser dos cosas, sino una [...]

Identidad. Característica de un organismo, dato sensible, etc., de tal índole que persiste sin cambio esencial. [...] [Sin. (1) mismidad; contr. a diferencia; dist. de semejanza, que caracteriza dos datos separados, etc., entre los cuales no hay diferencia esencial [...].

Identidad personal. 1. Existencia continua de un individuo determinado a pesar de los cambios en sus funciones y estructura. 2. Sentido subjetivo de esa existencia continua. (p.170)

Por supuesto está claro que no pretendemos agotar con la cita anterior una infinidad de formulaciones de diversos autores acerca de esta cuestión. Evidentemente, la teoría sobre un concepto o una problemática no puede sintetizarse tan sólo en las definiciones que sobre ella se dan en un diccionario. Pensarlo así sería no sólo una ingenuidad sino un abuso. Pero pensamos que es bastante representativa de las ideas generalizadas que se plantean sobre la identidad.

Como puede observarse en la cita anterior, el uso del concepto refleja las ideas que hemos comentado anteriormente. Sin embargo, pensamos, que la traspolación del término del campo de la filosofía a otros, no puede darse de manera puntual y sin hacer intervenir las correspondientes mediaciones teóricas.

Una teoría del sujeto basada en el concepto general de identidad no puede dar lugar sino a un sujeto abstracto, supuestamente unitario y con una especie de esencia que lo mantiene idéntico a sí mismo a lo largo de su vida.

Como hemos tratado de mostrar a lo largo de este capítulo, el sujeto no tiene nada que ver con esa supuesta unidad ni con una esencia intrínseca que lo hace ser siempre el mismo. El sujeto no es ni puede ser lo mismo desde siempre y hasta siempre. No se trata de una esencia innata que se desarrolla a lo largo de su vida, de la cual el sujeto es el efecto. El sujeto es *proyecto*, está en construcción permanente. Es repetición, sí, inconsciente. Repetición de la pulsión arrojándose en los innumerables rostros de la demanda significante.

No existe tal unidad abstracta del sujeto. Como Freud mismo lo demostró, el sujeto es una pluralidad de instancias psíquicas. Se puede coincidir en que se trata de una especie de unidad, por cierto bastante amorfa.

Para André Green (1981), el concepto de identidad puede ser referido también a tres significados generales: como permanencia, como "cohesión totalizadora" y como semejanza. Remitámonos directamente a sus planteos:

Bajo el término identidad se agrupan varias ideas. La identidad está ligada a la noción de permanencia, de mantenimiento de puntos de referencia fijos, constantes, que escapan a los cambios que pueden afectar al sujeto o al objeto en el curso del tiempo. En segundo lugar, la identidad se aplica a la delimitación que asegura la existencia en estado separado, permitiendo circunscribir la unidad, la cohesión totalizadora indispensable a la capacidad de distinción. Por último, la identidad es una de las relaciones posibles entre dos elementos, a través de la cual se establece la semejanza absoluta que reina entre ellos, permitiendo reconocerlos como idénticos. Estos tres caracteres son solidarios: constancia, unidad,

reconocimiento de lo mismo. Juntos definen los postulados de la conciencia filosófica y constituyen las condiciones de su capacidad de conocimiento tanto de sí como del mundo. (p.88)

Al llevar esta reflexión al campo del sujeto desde el psicoanálisis, Green plantea, como nosotros ya hemos también rescatado desde otros autores, que:

El concepto de inconsciente descubierto por Freud ha cuestionado radicalmente el carácter unitario de la conciencia. La relación de la conciencia por el Yo, que era su personificación, también sufrió las consecuencias en la medida en que Freud puso en evidencia su funcionamiento escindido. La otra escena, el inconsciente, el Yo inconsciente, todo esto destroza la idea de la unidad del Yo y, por consiguiente, la noción misma de individuo. Efectivamente, en la teoría freudiana, como ustedes saben, el Yo sólo puede ser definido en su relación con otras dos instancias. El Yo no es el Yo consciente. No es indiferente que el último artículo de Freud lleve como título <La escisión del Yo en los procesos de defensa>, en que Freud muestra la coexistencia de la denegación y del reconocimiento de la castración en el funcionamiento del Yo. Lo que desde ahora mismo quisiera señalar es que el individuo no es un concepto en Freud. Segundo punto: el Yo no es el sujeto, y tercero y último punto: el sujeto sólo puede definirse desde la perspectiva psicoanalítica por su relación con sus progenitores. (Ibidem.pp.88-89)

Como se ve, Green explicita las diversas acepciones acerca de la identidad que se plantean desde el campo filosófico: como unidad, como constancia y como semejanza. Pero hace una distinción radical cuando se piensa que el sujeto es una unidad o que puede ser equiparado al individuo o al Yo consciente.

El sujeto, a partir del descubrimiento freudiano, no puede concebirse como una mónada, una entidad cerrada cuya característica central es la conciencia o racionalidad. Para Freud, el sujeto es más que el yo, y por supuesto que el yo consciente. Es una totalidad compuesta por instancias. O si se quiere, "un universo que lo contiene todo en su aparente simplicidad". Es un espeso precipitado producido por una larga y compleja dialéctica identificatoria, de lo cual no puede seguirse necesariamente que se trate de una unidad, y mucho menos en un sentido abstracto, esencialista, romántico si se quiere.

Tampoco puede tratarse de permanencia, constancia o estabilidad del sujeto. Nada más que la existencia del deseo para contradecirlo. El deseo al apalabrarse y al no encontrarse fijo a ningún tipo de objeto previamente definido, como en todo caso sucede con el instinto, se desliza por los "atolladeros del significante" para bordear siempre su falta, su división interna, su escisión de significante y con ello lo real mismo. El sujeto no es el individuo como ya hemos comentado. Pero tampoco es la encarnación de ninguna esencia etérea, cuasidivina. No desarrolla ninguna esencia inmanente que lo trasciende. Es un ser cuya subjetividad es de naturaleza simbólica, "lenguajera".

Por todo lo anterior, en estricto sentido, desde el psicoanálisis no se puede hablar de una "identidad del sujeto", si por ella quiere significarse unidad, esencia, permanencia, igualdad a sí mismo.

Si la identidad se piensa como identidad social, como una realidad subjetiva de una determinada actividad social, como una representación de prácticas sociales, como una representación de modos culturales de ser, entonces, nos parece que el término da para ello. Si se toma como una cuestión de denominación o de "atribución-imputación", entonces coincidimos en que la identidad como palabra cumple con su función.

Pero, si por identidad se hace significar la " semejanza " de los miembros de una comunidad, la desaparición del sujeto en una colectividad, etc., entonces el concepto de identidad es un concepto abstracto, vacío, reiterativo.

Una cuestión es plantear la particularidad de un conglomerado social y con ello la semejanza de sus miembros, y otra muy diferente es pensar que el sujeto desaparece en lo general. El sujeto no desaparece ni ha desaparecido en ningún caso, porque el trayecto de subjetivación es siempre muy particular y porque el deseo es inherente al sujeto y lo hace siempre "un" sujeto.

Y si se pensara a la ligera "cada uno es él mismo lo mismo", o que "cada uno es él mismo lo mismo para sí mismo", podría malinterpretarse como un sujeto siempre idéntico a sí mismo. Si bien es cierto que el sujeto se asume como siendo siempre el mismo en su imaginario ello no significa que lo sea. Y esto no sólo desde el psicoanálisis, pues ya el mismo Bourdieu lo critica desde el término de la ilusión biográfica que comentaremos más adelante.

El sujeto es siempre el mismo y cambiante a la vez. Lo uno y lo otro se co-pertenenen. En efecto, hay continuidad pero también ruptura.

Por tanto, vista la identidad desde una perspectiva social ingenua, nos atreveríamos a concluir, es un concepto sin sujeto, desubjetivada.

Pero llevada al campo del sujeto tiene que ver con su mundo imaginario, con su fachada, con las creencias que el sujeto tiene respecto de sí mismo. Con las imágenes que tiene acerca de sí mismo, que como hemos visto, vienen del Otro que lo confirman como un ser, ser semejante y único a la vez.

La identidad personal es un término vacío que se equipara a la noción de un individuo "total", originario, esencialmente siempre el mismo. Esta noción prevalece en el imaginario social sobre el sujeto y se la encuentra desde el sentido

común hasta las reflexiones filosóficas. El campo de la investigación social, y la investigación educativa en ella, no son ajenos a esta concepción.

Y esto, por supuesto, lo encontramos también, condensado en las entrevistas que sostuvimos con los investigadores educativos, en esa idea de que desde muy temprano en su vida existió un proyecto, una vocación que estuvo ahí desde siempre.

El psicoanálisis freudiano subvierte esa noción de un sujeto constante, total y autónomo, al plantear la pluralidad de instancias psíquicas y el inconsciente como lo constitutivo y representativo. La noción de sujeto del inconsciente alude a esta visión, a esta di-visión, a la escisión del sujeto por el orden del lenguaje. El sujeto del inconsciente, el que no aparece en los enunciados del sujeto pero que, sin embargo, está en ellos, es del que en última instancia se trata, aunque no se lo vea o se le niegue con vehemencia.

Ahora bien, relacionando lo dicho hasta aquí sobre la identidad con lo que planteamos acerca de la identificación en el apartado anterior, podríamos afirmar que aquélla remite, en el sujeto, al registro imaginario a través del cual se percibe a sí mismo como completo, identificándose con esa "imagen - identidad" que el sujeto ha construido acerca de sí mismo. A una imagen que lo unifica imaginariamente. Imagen que como veíamos, pertenece al campo del semejante, de los otros, que le viene de ahí. Imagen que le produce la fantasía de ser "él mismo", de ser siempre el mismo. De ser de "una" cierta manera. Es una captación global del orden de lo imaginario que le permite pensarse como unificado en sus múltiples identificaciones contradictorias.

En suma, podría pensarse que la identidad es un producto imaginario mediante el cual el sujeto se visualiza como unidad integrada y estable.

Pero antes de aceptar plenamente esta última idea habría que puntualizar algunas cuestiones al respecto. No se puede equiparar ni con mucho la identidad con lo imaginario. No son equivalentes pues éste tiene resonancias subjetivas de mayor alcance a la vez que más específicas que aquélla. Como decíamos al inicio, la identidad es un término genérico, acaso un tanto vacío, abstracto, con el que se pretende abarcar la naturaleza propia de algo, el sujeto en este caso. Pero al usarse con ese nivel de generalidad no logra decir mucho. Sólo alude, digámoslo rápido, a una imagen global del objeto.

La identidad tampoco podría pensarse de ninguna manera como equivalente al Yo del sujeto, ni al sujeto mismo. La identidad no es el Yo ni el sujeto por más que parecieran connotar lo mismo. Sobre la diferencia entre el Yo y el sujeto ya hemos hecho algunos comentarios anteriormente. Ahora tan sólo plantaremos que el

sujeto no puede ser equiparado a una de sus partes. El Yo es una instancia, harto compleja por cierto, que si bien es parte de la estructura del sujeto en la que comparte procesos con las instancias psíquicas restantes y que se halla en una intrincada relación con ellas, no es el sujeto en su totalidad. El sujeto, decíamos, está múltiple y complejamente constituido en su subjetividad.

Para Laplanche y Pontalis, ya citados,

Puede calificarse de imaginario:

- a) desde el punto de vista intersubjetivo: la relación fundamentalmente narcisista del sujeto para con su yo;
 - b) desde el punto de vista intersubjetivo: una relación llamada dual basada en (y captada por) la imagen de un semejante (atracción erótica, tensión agresiva). Para Lacan sólo existe el semejante (otro que sea yo) porque el yo es originalmente otro;
 - c) en cuanto al mundo circundante: una relación del tipo de las que han sido descritas en etología animal (Lorenz, Tinbergen) y que señalan la prevalencia de una determinada Gestalt en el desencadenamiento de los comportamientos;
 - d) en cuanto a las significaciones: un tipo de aprehensión en el que desempeñan un papel determinante factores tales como la semejanza, el homeomorfismo, lo que demuestra una especie de coalescencia entre el significante y el significado.
- El uso especial que efectúa de la palabra imaginario no deja, sin embargo, de hallarse en relación con el sentido usual de este término: puesto que toda conducta, toda relación imaginaria está, según Lacan, esencialmente dedicada al engaño. (ibid.p.191)

Para finalizar, como creemos haber abordado ya estas cuestiones en los apartados previos, tan sólo nos resta, por ahora, subrayar que lo imaginario se juega a todos esos niveles: en el narcisismo, en la intersubjetividad, como imagen de sí y al nivel del lenguaje propiamente dicho. Sentidos todos ellos que apelan a esta especie de creencia invertida que el sujeto mantiene, respecto de sí mismo, de la relación con sus semejantes y de su dependencia respecto del lenguaje.

4.2 La identidad como significante nodal

Ahora bien, desde un punto de vista más amplio la cuestión de la identidad adquiere otro matiz. Ya no solamente como concepto filosófico o lógico, ni sólo como perteneciente al campo del sujeto. En el campo de lo social la identidad remite a lo simbólico, entendiéndolo por ello lo discursivo, la ideología, la política, las instituciones, etc.

No estamos diciendo con esto que lo simbólico opera con mayor fuerza o propiedad en el ámbito social que en el del sujeto. En ambos casos el papel de lo simbólico y de lo real inciden con toda su fuerza y especificidad. Ni tampoco estamos planteando acá una especie de ruptura entre lo social y lo individual, como si se tratara de realidades separadas. Sobre esto ya hemos hablado antes y tan sólo recordaremos aquí que existe una continuidad inquebrantable entre lo

social y lo individual, que no hay tal dicotomía ni oposición. Que hay un lazo social que vincula al sujeto y lo social. En todo caso, hay una *juntura* de lo imaginario, lo simbólico y lo real en el sujeto que impide pensarlo como una entidad con provincias separadas entre sí.

Básicamente lo que queremos plantear ahora, es, que en el universo de lo social los diferentes discursos sobre la realidad humana revisten una función muy importante en la interpelación de los sujetos.

En la interpelación al sujeto, éste "se identifica" con los sentidos de los discursos. A través de cada discurso (político, educativo, o científico por ejemplo), se transmiten los contenidos que los sujetos deben asumir como parte de "su" identidad. Entonces la identidad vista desde este ángulo, sería un lugar de sentido a través del cual se interpela al sujeto para que este se identifique y se reconozca desde dicho lugar. Identificación que como habíamos visto, parte del Otro, del discurso o del lugar desde el que se interpela.

Aquí se nota, sin embargo, una *inversión* en la dirección de la "apropiación" realizada imaginariamente por la identificación, en donde hay una aparente operación del sujeto a través de la cual él cree que es quien "se" identifica, quien cree apropiarse de tales o cuales valores, significantes, etc. Pero es allí justo donde se produce la inversión, porque no es el sujeto quien "se" identifica, sino que de alguna manera es él quien responde a la interpelación de la que es objeto.

Esta "inversión identificatoria", por llamarle de algún modo, es el objetivo central de toda ideología. Es uno de los mecanismos políticos privilegiados para la constitución social del sujeto, para su "sujetación". Sujetación, "en el doble sentido de constitución de sujetos y de sujeción, ligadura o atadura de esos sujetos así constituidos al conjunto de la estructura" (Braunstein 1979, p.16).

Respecto de la ideología, aunque en el terreno de la constitución de la ciencia, Braunstein (ibid.) afirma: "La ideología es el saber precientífico, es el conocimiento del movimiento aparente, es el reconocimiento de los modos de aparición de las cosas y es el desconocimiento de la estructura que produce la apariencia" (p.11).

No entraremos aquí al análisis de la ideología desde diversas corrientes, ni siquiera al de la postura althusseriana que se trasluce en la cita anterior porque no es nuestro tema central ahora. Nosotros queremos subrayar tan solo de ella: "el desconocimiento de la estructura que produce la apariencia". Es decir, el desconocimiento del sujeto de que su operación aparentemente voluntaria y consciente de elección de un cierto valor moral, gusto, producto, etc., no es, como él piensa, una acción que surge deliberadamente en él. Es una operación ideológica de interpelación simbólica desde el campo del Otro, una operación que viene del

Otro. Es una acción de control ideológico si se quiere pensar así, que busca precisamente producir la apariencia de que es el sujeto quien toma la decisión o tiene la libertad de hacerlo.

Zizek (op.cit.), retoma la frase de Marx que dice: "ellos no lo saben pero lo hacen",³³ con lo que se quiere plantear que no es un problema, como puede suponerse a primera vista, de saber. Si bien se dice que "la gente no sabe lo que en realidad hace", parafrasea Zizek, "es una cuestión de discordancia entre lo que la gente efectivamente hace y aquello que piensa que hace" (p.58).³⁴

Y dice en ese punto: "la ideología consiste en el hecho de que la gente "no sabe lo que en realidad hace", en que tiene una falsa representación de la realidad social a la que pertenece (la distorsión la produce, por supuesto, la misma realidad" (ibid.).

No es que la gente desconozca sino que en su práctica cotidiana hace como si no lo supiera. Dice Zizek:

Saben muy bien cómo son en realidad las cosas, pero aún así, hacen como si no lo supieran. La ilusión es, por lo tanto, doble: consiste en pasar por alto la ilusión que estructura nuestra relación efectiva y real con la realidad. Y esta ilusión inconsciente que se pasa por alto es lo que se podría denominar la *fantasía ideológica*. (ib.p.61)

La ideología no es, siguiendo a Zizek, una ilusión para enmascarar la realidad, sino el de una "fantasía inconsciente que estructura nuestra realidad". Es una fantasía que recubre la ilusión misma sobre la realidad. Es en otros términos, la creación de una fantasía para la negación de la ilusión sobre esa realidad.

Dice Zizek sobre esto:

La ideología no es una ilusión tipo sueño que construimos para huir de la insoportable realidad; en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra "realidad": una "ilusión" que estructura nuestras relaciones sociales efectivas, reales y por ello encubre un núcleo insoportable, real, imposible (conceptualizado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe como "antagonismo": una división social traumática que no se puede simbolizar). La función de la ideología no es ofrecernos un punto de fuga de nuestra realidad, sino ofrecernos la realidad social misma como una huida de algún núcleo traumático, real. (ibid.p.77)

³³Cuestión que llevó antes al mismo Lacan a formular que fue Marx quien inventó el síntoma. Esto, por supuesto, tendría que ser tratado en otro lugar. Véase el texto de Zizek, op. cit., quien dedica parte de su libro a analizar este asunto.

³⁴No podemos aquí, desafortunadamente, dedicar un estudio especial a los interesantes análisis de Zizek sobre la ideología desde la teoría de Lacan. Tan sólo hemos tomado lo que podrían considerarse las afirmaciones centrales acerca de la identidad y la identificación en el campo social, resultantes de esta puesta en marcha de los conceptos lacanianos al campo de la política y la cultura en general.

Podríamos decir, continuando con estas últimas ideas sobre la ideología, que la realidad misma es ideológica, está ya armada como una manera de huir de lo real, de lo que no puede ser simbolizado, de la realidad misma.

Se dice en ese sentido, que una ideología triunfa, "se apodera de nosotros", realmente cuando no se siente ninguna oposición entre ella y la realidad, "a saber, cuando la ideología consigue determinar el modo de nuestra experiencia cotidiana de la realidad [...] cuando incluso los hechos que a primera vista la contradicen empiezan a funcionar como argumentaciones en su favor" (ib.p.80).

Todo lo que hemos planteado hasta aquí respecto de la ideología, no está demasiado lejos, sino al mismo nivel, pensamos nosotros, que la cuestión de la identidad en tanto que ésta es el punto de anclaje para apelar al sujeto.

La ideología propone formas concretas de ser, pautas de conducta de las cuales el sujeto "se" apropia. Y es en ese nivel en que nosotros, siguiendo a Zizek, situamos la identidad, como un punto, un lugar simbólico de interpelación como modelo de identificación impuesto a través de los discursos de los campos sociales en cuestión.

Se trata, pensamos, de la ideología científica que propone modelos específicos de acción para el investigador. Modelos que estructuran una identidad determinada en un cierto campo científico particular.

La identidad adquiere desde esta perspectiva un nuevo enfoque. No se trata tan sólo de la extrapolación de conceptos de un campo a otro, sino de la construcción teórica la que tiene que dar cuenta de ello.

Zizek retoma el concepto lacaniano de "punto de capitoneo" o "punto de acolchado": *point de capiton*, y lo pone a trabajar en el mundo social, particularmente en el campo de la ideología. Para él, el concepto de "significante nodal" o *nudo de significados*, "acolcha", totaliza "significantes flotantes", a los cuales fija y los convierte en parte de una "red estructurada de significados".

Para aclarar aunque sea de manera breve este concepto, diremos que en Lacan está vinculado al hecho de que la relación del significante con el significado no es puntual, inmediata, ni fijada radicalmente. No hay supremacía del significado sobre el significante. El significado se construye a posteriori en la cadena discursiva, no está fijado de antemano. La significación surge en ese punto que *sutura* retroactivamente los significantes produciendo el sentido del discurso. Este amarre de cabos que se realiza en el discurso, "detiene el deslizamiento" de la significación.

Escribió J. Dor (1994) acerca de esto:

Lacan pone el acento en la primacía del significante sobre el significado [...] Para Lacan, entonces, ya no se trata de considerar el "corte" como lo que uniría un significante a un significado determinándolos en un mismo movimiento productor del signo. Por el contrario, insiste en poner de manifiesto una nueva delimitación que define como punto de *acolchado*, al considerar que la relación del significante con el significado es "siempre fluida, siempre pronta a deshacerse" [...] Lo que constituye una forma diferente de insistir, como lo hace Lacan, en la función de *posterioridad*, para indicarnos precisamente que la significación no surge nunca si no es del final de la articulación significante. Al producir la secuencia significativa, la articulación prevalece entonces, sobre la cadena de los significados. La articulación significante corta la significación propiamente dicha por medio del acolchado al ordenar, a posteriori, la red de significados. (p.181)

Es decir, el significado se sutura, se produce a posteriori, retroactivamente, como efecto del punto de "acolchado" que totaliza significados al final de la articulación significante. Esta articulación amarra, jala a los demás en un acto global de significación.

Llevando esto al terreno de la ideología, Zizek plantea que el significante nodal, el punto de acolchado lacaniano, amarra, totaliza el sentido de los significantes aislados que existen sobre un determinado campo simbólico.

Plantea Zizek (op. cit.) sobre el punto nodal:

Si sostenemos que el point de capiton es un "punto nodal", una especie de nudo de significados, esto no implica que sea simplemente la palabra "más rica", la palabra en que se condensa toda la riqueza de significado del campo que "acolcha": *el point de capiton es, antes bien, la palabra que, en tanto que palabra, en el nivel del significante, unifica un campo determinado, constituye su identidad: es, por así decirlo, la palabra a la que las "cosas" se refieren para reconocerse en su unidad. [...] No es el objeto real el que garantiza, como punto de referencia, la unidad y la identidad de una determinada experiencia ideológica -al contrario, es la referencia a un significante "puro" la que confiere unidad e identidad a nuestra experiencia de la realidad histórica.* (ibid.pp.135-138)³⁵

Este concepto "punto de capitoneo" o "nudo de significados" le sirve a Zizek, para referirse al hecho de que la identidad de un determinado campo está conferida por el significante que viene a acolchar los significantes flotantes acerca de dicho campo. Es ese significante nodal el que unifica al campo más allá de todas las especificidades y los cambios en sus condiciones.

La identidad en el campo social vendría dada entonces, siguiendo a Zizek, por el significante nodal mismo. No porque este describa las propiedades del campo o determine su esencia. Y esto es muy importante dice Ernesto Laclau (1998) en el prefacio que dedica al libro de Zizek que estamos analizando. No se trata de un

³⁵Subrayado nuestro.

juego de atribuir un "nombre vacío a un sujeto preconstituido". Se trata de una "construcción discursiva del objeto mismo".

Comenta Laclau en dicho prefacio:

"Ahora bien, esta argumentación es crucial porque si la unidad del objeto es el efecto retroactivo de la nominación, entonces la nominación no es únicamente el puro juego nominalista de atribuir un nombre vacío a un sujeto preconstituido. Es la construcción discursiva del objeto mismo" (ibidem.p.19).

No es cuestión, pues, de determinar la esencia de los fenómenos y sus propiedades reales. Esto último es imposible, dice Laclau. El asunto es construir el discurso sobre el objeto. No es un significante cualquiera que describa o reúna. Es un significante que viene, digámoslo así, a sintetizar significativamente un campo determinado.

Llevando esto al terreno de la identidad se puede afirmar que, dicho significante nodal viene a unificar dicho campo confiriéndole identidad. La identidad no está, entonces, como hemos venido planteando, en la esencia o en las propiedades en sí mismas, sino en el significante, el significante que retroactivamente sutura el sentido.

O en las palabras del propio Zizek: "Dicho de otra manera, la única definición posible de un objeto en su identidad es que éste es el objeto que siempre es designado con el mismo significante -que está vinculado al mismo significante. Es el significante el que constituye el núcleo de la "identidad" del objeto" (ibid. p.139).³⁶

Es el significante mismo, plantea Zizek, el nombre, el que sostiene, soporta la identidad del objeto. No se trata tan sólo de un efecto de nominación, sino de un "efecto retroactivo de nominación [...] La nominación es necesaria, pero lo es, por así decirlo, necesariamente después, retroactivamente, una vez que estamos ya "en ello" (ibid.p.135).

Sin embargo, y volviendo a Lacan, Zizek retoma el problema intrínseco al significante en el sentido de que éste no lo dice todo, siempre queda un resto, una falta, algo irreductible que mueve al discurso y a la búsqueda en el deseo. El "no todo" como el núcleo imposible de decir a través del significante. El significante no recubre lo real, tan sólo lo representa, lo designa sin llegar a decirlo todo. Algo escapa siempre.

³⁶Subrayado nuestro

El discurso, como veíamos en un apartado anterior no agota lo real. Ese resto irrecuperable del significante abre amplias posibilidades para el juego de lo imaginario que viene a insertarse ahí. La insuficiente simbolización del significante instala la carencia en el discurso y en el sujeto y lanza a éste por los laberintos del deseo y del discurso. A la vez que no puede decir todo de lo real, de lo real de la realidad y del deseo del sujeto, el discurso promueve la búsqueda fantaseada del sujeto.

La interpelación al deseo del sujeto se basa, en última, o quizá en primera instancia, en esa hiancia, en ese hueco del discurso y del ser del sujeto producido por lo real y el significante que no puede significarlo todo. El discurso es presentado por tanto, como ese lugar de completud de la carencia del sujeto. Pero no el discurso en abstracto por supuesto. Allí se instala toda la falacia de la mercadotecnia y su deslumbrante publicidad.

Finalmente, podríamos plantear que el significante que "nodaliza" la identidad en la investigación educativa, no está en las propiedades específicas que el término sugiere, sino en todas y en ninguna en particular. Igualmente para el sujeto. La identidad del investigador educativo está en todos y en ninguno en particular. El sujeto "representa al significante para otro significante", "es sólo un representante para otro representante".

4.2.1 Notas sobre la identidad desde la perspectiva de Berger y Luckmann.³⁷

La perspectiva de Berger y Luckmann (1993) constituye un verdadero hito en el estudio de la "sociedad como realidad subjetiva", de la construcción subjetiva de la realidad social. Desde su postura la identidad es un elemento central de la realidad subjetiva que se construye social e históricamente. Que se forma, se mantiene y se modifica a través de procesos sociales, pero que a su vez guarda una relación dialéctica con la sociedad. Es decir, actúa también en cierto sentido sobre las estructuras sociales para mantenerlas y modificarlas.

³⁷No dejamos de reconocer que sobre la identidad se ha escrito muchísimo tanto en antropología como en sociología. Pero dado el tipo de trabajo que nos ocupa en esta ocasión, hemos tenido que hacer ciertos recortes en el enfoque del problema. Sabemos que se requiere de mucho más trabajo para repensar las relaciones entre estas aproximaciones y la del psicoanálisis, por lo menos en ciertos aspectos. En ese sentido la aproximación de S. Zizek que venimos trabajando, representa una propuesta innovadora para discutir desde el psicoanálisis lacaniano problemas que pertenecen tradicionalmente al campo de la sociología y la política. Es importante resaltar que no proponemos una integración de dichas perspectivas como se ha intentado en el pasado. Ello debe ser seriamente pensado en términos de que existen puntos de convergencia así como fuertes diferencias y contrastes.

Dicen Berger y Luckmann sobre estas relaciones de la identidad con la sociedad:

La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aún reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social. Recíprocamente, las identidades producidas por el interjuego del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada, manteniéndola, modificándola o aún reformándola. (p.216)

La identidad es un producto del interjuego de lo biológico, la estructura social y la conciencia individual, se dice: "surge de la dialéctica de entre el individuo y la sociedad". Es una externalización, una objetivación de la actividad humana. Un efecto de la actividad social sobre la subjetividad considerada como realidad social subjetiva. Pero también, la identidad opera una objetivación tanto en el mundo intersubjetivo como en el ámbito de la realidad social objetiva, al reordenar las acciones y los pensamientos de los actores sociales. No se trata, desde la óptica de los autores, de una determinación en un sólo sentido de lo social sobre lo subjetivo, como si se tratara de un mero reflejo. Pero tampoco de la independencia absoluta de la subjetividad respecto de los procesos sociales como si se tratara de hechos aislados. Pues como lo plantean Berger y Luckmann en la justificación de su postura: "La sociedad, efectivamente, posee facticidad objetiva. Y la sociedad, efectivamente está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo" (ibid.p.35).

Ahora bien, las estructuras sociales generan identidades específicas que corresponden a grupos y momentos específicos de la actividad social, pero estas historias son también hechas por "hombres que poseen identidades específicas". "Las estructuras sociales históricas específicas engendran tipos de identidad, reconocibles en casos individuales" (ib.p.216).

No se está diciendo con esto que un hombre o que cada hombre particular construya un cierto tipo de identidad social, pues ésta es producto de la actividad humana "constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización". No es una cuestión de simple habituación individual ni de su puesta en acción "interpersonal", se trata de procesos de tipificación e institucionalización que se dan simultáneamente.

Como los autores plantean sobre el proceso de institucionalización:

Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. (ib.p4g.76)

Las estructuras histórico sociales específicas, se decía, engendran identidades específicas, "observables" y "verificables", en la medida que aglutinan sectores y grupos de actores y actividades sociales específicos. Estos grupos específicos comparten acciones y pensamientos en un cierto ámbito social particular. Pues como se afirma: "los tipos de identidad son productos sociales *tout court*, elementos relativamente estables de la realidad social objetiva" (ib.p.217). En esta línea se plantea que no es adecuado hablar tampoco de "identidades colectivas", ya que ellas son siempre singulares, referidas a condiciones y momentos históricos determinados.

Las teorías sobre la identidad, según esta postura, no deben ser construcciones ajenas a la realidad en cuestión porque entre ellas no cabría entonces ninguna correspondencia específica. Las teorizaciones sobre la identidad están "empotradas" siempre en una interpretación más general de la realidad, ya sea que se reconozca o no esa filiación, o aunque se la desprecie ingenuamente. Por estos motivos, estas teorías deben hacer siempre referencia a la realidad, pues permanecerían "ininteligibles" si no se ubicaran "en un mundo".

Además, estas identidades son fenómenos sociales en tanto se pueden verificar "en la experiencia pre-teórica y por ende pre-científica". Es decir, existen y pueden observarse independientemente de cualquier teorización sobre ellas. Cualquier ciudadano común, se dice, podría verificar que su identidad es distinta de la de otro ciudadano de cualquier otro país, por ejemplo.

Estas identidades generan teorías específicas sobre ellas y que existen independientemente de que sean validadas o no por los campos teóricos en que se ubican. No obstante, esas identidades se insertan en un mundo y pueden ser abordadas por dichas teorías. "Cualquier teorización sobre la identidad -o sobre tipos específicos de identidad- debe por tanto, producirse dentro del marco de referencia de las interpretaciones teóricas en que aquélla y éstos se ubican" (ib.p.217).

Ahora bien, cómo relacionar la postura de Berger y Luckmann con lo que se había planteado anteriormente. Como hemos comentado, no se trata de "integraciones" o yuxtaposiciones teóricas entre conceptos pertenecientes a campos disciplinarios distintos. Sin embargo, nos parece que, si bien se está en campos teóricos diferentes, la cuestión del sujeto y la identidad desde ambas posturas, no es algo radicalmente opuesto.

Pensar que existe una dialéctica entre la realidad social objetiva y la subjetiva, entre sujeto y sociedad, ello no es distinto a lo que ya habíamos planteado anteriormente, en el sentido de que existe continuidad, lazo social, "dialéctica identificatoria".

Si existe una dialéctica entre el sujeto y lo social, una continuidad inquebrantable, ello no significa que sea el sujeto quien produce la historia, la cultura, la realidad, etc. La prioridad está, definitivamente del lado del Otro, de lo simbólico, del lenguaje. "No es la conciencia la que determina la existencia, sino, más bien, la existencia la que determina la conciencia", retomando la conocida tesis de Marx.

Hay toda una dialéctica entre la identidad social y la conciencia individual. Pero aquella, como acordamos, es una manera genérica de referirse a la cuestión de la "identidad/entidad" individual (Castoriadis). Es un asunto de "atribución/imputación".

Pero la identidad llevada al campo del sujeto no puede quedarse en ese nivel de generalidad. Las teorías sobre la identidad, son siempre relativas, o más bien históricas, siguiendo a Berger y Luckmann, dependen de la problemática psicológica en cuestión y su especificidad histórico-social. La validez de cada teoría depende, afirman, tanto del contexto como de la "psicología" en los cuales se inserta.

Y ese es un asunto que, pensamos, los autores no trabajan a fondo, ya que por supuesto no es materia de su propia aproximación. Ellos no entran a discutir sobre la pertinencia epistemológica de las teorías sobre la identidad. Ellos se quedan al nivel de su "pertenencia empírica" digámoslo así, pero no dicen mucho respecto de la congruencia interna de las teorías.

Si una determinada teoría de la identidad no es congruente con la teoría o el campo general en donde se inscriben, pensamos, esa teoría será siempre inconsistente. Si no explicita los fundamentos de la teoría general de la cual parte, dicha teoría reflejará deficiencias extremas.

Y es aquí donde la teoría psicoanalítica cobra su lugar. Como teoría que da cuenta del sujeto, de su constitución subjetiva y de su lugar en el Otro. De su constitución psíquica propia a la vez que *fabricada* socialmente. El psiquismo se genera desde lo social, pero no es un reflejo suyo, realiza su propio trabajo y no es indiferente a sus determinaciones externas.

No es asunto tan sólo de definir la "ubicación social". Ni sólo de decir que el sujeto es un efecto de las estructuras y que sus conductas y pensamientos reflejan dichas determinaciones. Esto no dejaría de ser una postura conductista llevada al terreno sociológico.

Se trata de dar cuenta, creemos, de construir al sujeto por y junto con la realidad social objetiva. Pero su subjetividad no es un banco de respuestas verbales disponibles según las circunstancias. Su psiquismo es más que su cuerpo y su

intelecto. Es una totalidad que incluye las dimensiones de lo real, lo simbólico y lo imaginario en una juntura extraña, siempre particular, de la cual su fantasmática y sus producciones inconscientes dan cuenta.

La identidad del investigador educativo podría ser desde las perspectivas que venimos trabajando hasta aquí, un lugar simbólico desde el que se interpela al sujeto para que se identifique con los modelos propuestos desde ahí. Es un código compartido por los sujetos en donde cada uno es un representante de dicha "identidad - ideología".

Es una estructura simbólica que propone modelos e interpela a los sujetos para que se identifiquen con ella. Los sujetos se aglutinan alrededor de ella compartiendo determinados valores y prácticas propios de ese espacio simbólico.

Lo anterior podríamos trabajarlo todavía más a partir de las siguientes consideraciones de Bourdieu sobre el habitus y la ilusión biográfica.

4.2.2 Notas sobre el habitus y la ilusión biográfica en P. Bourdieu

El origen de la noción de habitus puede ubicarse ya en Aristóteles, pero sus usos, según Bourdieu, se "inspiraban en una misma intención teórica, o, por lo menos indicaban una misma dirección de búsqueda".

El sentido general que se le atribuía al término, parafraseando a Bourdieu, era el de *disposiciones permanentes* que dirigen la acción de una manera más o menos estable. Es decir, de "*predisposiciones*" a la acción, de pautas que producen la acción, de *causas determinantes o finales*.

Sin embargo, Bourdieu (1988)³⁸ le imprimió un giro radical al término para decir que:

Siendo el producto [...] de la necesidad objetiva, el habitus, necesidad hecha virtud, produce estrategias que, por más que no sean el producto de una tendencia consciente de fines explícitamente presentados sobre la base de un conocimiento adecuado de las condiciones objetivas, ni de una determinación mecánica por las causas, se halla que son objetivamente ajustadas a la situación. La acción que guía al "sentido del juego" tiene todas las apariencias de la acción racional que diseñaría un observador imparcial, dotado de toda la información útil y capaz de dominarla racionalmente. Y, sin embargo, no tiene la razón por principio [...] Y, sin embargo, los agentes hacen mucho más a menudo que si procedieran al azar, "lo único que se puede hacer". Esto porque, abandonándose a las intuiciones de un "sentido práctico" que es el producto de la exposición durable a las condiciones semejantes o a aquellas en las cuales están colocados, anticipan la necesidad inmanente al curso del mundo. (pp.23-24)

³⁸ "Fieldwork in philosophy" (1985), entrevista aparecida en *Cosas dichas* (1988).

Para Bourdieu el habitus es una noción que se coloca en la vinculación teórica entre el agente y las estructuras sociales. Pero no se trata de una oscilación entre uno y otro término como él mismo lo aclara, ya que existe una cierta incorporación que viene de lo social, que luego es puesta en juego. Esta interiorización no es puntual, mecánica, como tampoco lo es su puesta en acción, la cual está matizada por una cierta anticipación, relativamente autónoma de las circunstancias y las necesidades. Esta representación no es obra del azar, ni despegada en lo absoluto de sus condiciones objetivas. Se trata de un *habitus generador* que supone *capacidades generatrices* (disposiciones) que se han formado en y por lo social.

Se trata de retomar en el idealismo el "lado activo" del conocimiento práctico que la tradición materialista, especialmente con la teoría del "reflejo", le había abandonado. Construir la noción de habitus como sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción, era construir al agente social en su verdad de operador de construcción de objetos. (ibid.pp.25-26)

Es interesante observar cómo Bordieu ve en el habitus esquemas para recibir y clasificar la información proveniente del exterior (percepción, valoración, clasificación) y también esquemas que le sirven a los agentes para dirigir su acción.

Se trata de un primer "movimiento" de lo social a lo "individual" y de ahí luego un nuevo "movimiento" hacia la acción. Es una primera "síntesis" de lo social hacia estructuras mentales "que son producto de la incorporación de las estructuras sociales" y luego de ahí una nueva "síntesis" de lo interior hacia lo exterior, hacia las prácticas.

¿Cómo podríamos formular la *articulación* entre ambos términos para evitar tanto el individualismo espontaneísta como los determinismos reduccionistas? se pregunta García Canclini (1990). Y responde que ni el conductismo ni el marxismo poseen conceptos que den cuenta de esa articulación. Ni el conductismo porque su paradigma básico reduce lo social a estímulos aislados, es decir, fragmenta la realidad en "eventos estímulos" y, lo "individual", es reducido a conductas que son específicas, producto de los estímulos, esto es, ajustadas a las características de los estímulos. Ni el marxismo porque "sobrestimó el polo macrosocial -la estructura, la clase o los aparatos ideológicos" y minimizó el papel del sujeto frente a las estructuras sociales.

Leamos directamente al mismo Canclini sobre esto:

Por ser "sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes", el habitus sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias o políticas [...] Sin embargo, las prácticas no son meras ejecuciones del habitus producido por la educación

familiar y escolar, por la interiorización de reglas sociales. En las prácticas se actualizan, se vuelven acto, las disposiciones del habitus que han encontrado condiciones propicias para ejercerse. Existe, por tanto, una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones y los obstáculos y oportunidades de la situación presente. Si bien el habitus tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras. (pp.34-36)

Con base en lo anterior podríamos preguntarnos nosotros: ¿cómo, podemos a partir de la noción de habitus analizar las prácticas de los investigadores educativos y su forma de concebirlas? ¿Cómo van adquiriendo el habitus propio del campo de la investigación educativa?³⁹

Esto, por supuesto no puede responderse directamente si no es también tomando en cuenta la forma en que se encuentran constituidos los campos: científico, político, económico, artístico, etc., y cómo ejerce una cierta determinación sobre aquél. Es decir, esto significaría entender cómo se encuentra constituido un campo específico y cómo opera en la creación del habitus de los diferentes grupos y condiciones que estructuran ese campo.

Los campos se encuentran constituidos por redes de relaciones (intereses, luchas) entre las *posiciones* que ocupan los agentes. Estas determinan la situación y las posibilidades de los agentes de acceder a la distribución del poder o del capital. La posición objetiva y la posesión de ese capital determinan a los agentes el acceso a los beneficios que están en juego en ese campo.⁴⁰

Cada campo es un mundo, un *microcosmos*, con lógicas específicas según los diversos niveles que se consideren. Pero simultáneamente, los diversos campos conforman una *pluralidad de mundos* a los que les corresponde una *pluralidad de lógicas*. Esto es, cada campo y cada sector de ese campo, contiene su propia lógica específica y, al mismo tiempo, la multiplicidad de campos estructuran a la sociedad que también es *una y múltiple*.

En el campo científico, lo que está en juego es "la autoridad científica, la capacidad de imponer los criterios de cientificidad" (Tenti, 1993, p.4)

Ahora bien, para determinar "el" habitus del investigador educativo, es necesario entonces, comprender su situación, esto es, los agentes que lo componen, sus posiciones y relaciones de fuerza, las lógicas específicas que se utilizan, el capital simbólico del que disponen, las cosas que están en juego, etc. Pero asimismo, es necesario conocer la situación de sus actores, sus prácticas, sus trayectorias, sus

³⁹Esta discusión la abordaremos con mayor detalle en el último apartado de este capítulo.

⁴⁰Parafraseado de la noción de campo según Tenti, F. E. 1993, p.4.

producciones, sus formas de representarse a sí mismos tanto como los fenómenos que han vivido, etc.

Esto de alguna manera lo esbozamos ya desde el primer capítulo del trabajo, en donde se describió a muy grandes rasgos el estado general del campo: su origen, desarrollo y estado actual, el problema de la formación, la situación de los investigadores y los estudios sobre la identidad, entre otras cuestiones. Evidentemente, como planteamos ahí, eso no podría considerarse una descripción acabada de la situación que guarda el campo. Y mucho menos, de lo que podría ser un análisis de la correlación de fuerzas sociopolíticas existentes entre los grupos, los espacios, las luchas, etc., de lo que se "juega" en su interior. Dicho análisis, pensamos, no es la tarea de un pensador solo, sino la construcción histórica conjunta de los diferentes grupos y actores que en él coexisten.

Vinculando los planteamientos de Bourdieu con la manera en que se concibe la identidad en el campo de la investigación educativa en nuestro país, se podría pensar en términos de definir su "habitus". Particularmente con la forma en que los investigadores se representan y se colocan frente a dicho habitus.

Pero dicho esto, salta a la vista que no se trata "del" habitus, de "un" habitus. Existen tantos como prácticas diversas. Y ahí, entonces cobra vida el problema de la realidad psíquica en tanto que el sujeto no se representa su vida, su historia, su situación, sus prácticas, etc., de manera unívoca "apegada a la realidad". "La" realidad como sabemos, no existe. Lo que existen son representaciones de ella. Como decíamos, el lenguaje por su naturaleza representativa no agota "lo que es", lo real, tan sólo lo "re-presenta", lo presenta al sujeto, aunque el sujeto crea que eso que se representa sea la realidad misma.

Por ello, el sujeto no se representa "el" habitus de la investigación educativa, "como realmente es". Eso, quién sabe qué sea. Hay lo que cada sujeto se representa sobre sí y sobre la relación de sí con sus prácticas. Es decir, estamos de nuevo colocados de frente al problema de cómo lo imaginario en el sujeto se posiciona radicalmente frente a sus representaciones. El sujeto es y no es al mismo tiempo lo que se representa de sí. La realidad es y no es al mismo tiempo lo que el sujeto se representa de ella. En cierta medida es como él cree que es porque así es como él se conduce frente a ella. Pero "la realidad", lo real, "tal como es", escapa de la posibilidad de ser representado y dicho. Hay una inversión en esta manera de representarse las cosas, una fantasía, una ilusión (Zizek), como veíamos en los apartados anteriores.

La identidad de la investigación educativa podría pensarse en términos de la manera en cómo el sujeto se representa el habitus del cual participa o su manera de representárselo. Ahora bien, esta forma de representarse a sí mismo y sus

prácticas, no deja de ser como se ha planteado anteriormente, una versión imaginaria, por más que el sujeto mismo se aferre al saber, a su racionalidad, a su "buen sentido común", a su "sensatez", "buen juicio", etcétera.

Lejos de agotar aquí la discusión sobre el concepto de habitus, nos parece que debe retomarse para pensar sus posibles vinculaciones con otras perspectivas teóricas donde la subjetividad individual tiene un lugar importante. Creemos que las nociones de habitus y agente no son radicalmente antagónicas con lo que de alguna forma hasta aquí hemos planteado. Sin embargo, no es pertinente hacer una traspolación mecánica de los conceptos de un campo epistemológico a otro sin que para ello intervengan las mediaciones teóricas correspondientes. En ese sentido, no estamos proponiendo ingenuamente una suerte de integración ecléctica de teorías que pertenecen a campos disciplinarios y perspectivas teóricas cualitativamente distintas. Pero sí, que dichos conceptos deben ser retrabajados a la luz de una perspectiva más amplia pero consistente de la subjetividad. En nuestro caso, si bien el concepto de habitus nos parece rico porque matiza el "juego" de las relaciones del sujeto y lo estructural social, se queda a medio camino porque no puede abordar aquello que es del orden de la subjetividad que se vincula con la manera en que el sujeto se conduce imaginariamente frente a la realidad en la que se mueve.

Identidad y habitus son dos nociones que se traslapan en apariencia. Sin embargo, aquélla tiene resonancias del orden de la subjetividad y el habitus de naturaleza más práctica. La identidad está referida más a cómo se representa el sujeto a sí mismo y a su mundo de vida en general. El habitus está más vinculado con ciertas disposiciones y prácticas específicas.

Para finalizar estas breves notas acerca de los conceptos de Bourdieu que nos ayudan a pensar el problema de la identidad, comentaremos el término de *ilusión biográfica* que es también bastante útil.

La ilusión biográfica se refiere a que el sujeto se piensa a sí mismo dentro de una línea de vida, con un proyecto más o menos congruente y definido de antemano. Cuando alguien habla de su vida, de su biografía, de su situación actual, dice: "desde entonces", "yo siempre", atribuyéndole un sentido implícito a su vida y a sus acciones que no necesariamente existió. Como si sus tendencias actuales hubiesen estado ya definidas desde muy temprano.

Bourdieu (1989) critica el término de historias de vida porque empata con el sentido común:

[...] que describe la vida como un camino, una ruta, una carrera con sus encrucijadas [...] sus trampas, incluso sus emboscadas [...], o bien, como un progreso, un camino que se hace y está por hacer, un trayecto, una carrera, un *cursus*, un pasaje, un viaje, un recorrido

orientado, un desplazamiento lineal, unidireccional (la <movilidad>), que implica un comienzo (un <principio en la vida>), etapas y un fin, en el doble sentido de término y de meta (<él hará su camino> significa que lo conseguirá, que hará una bella carrera), un final de la historia. Es aceptar tácitamente la filosofía de la historia en el sentido de sucesión de acontecimientos históricos, *Geschichte*, que está implicada en una filosofía de la historia en el sentido de relato histórico, *Historia*, en definitiva; en una teoría del relato, relato de historiador o de novelista, indiscernibles en esa relación, especialmente en la biografía o en la autobiografía. (p.27)

En esa manera de concebir la vida se piensa que esta "constituye un todo, un conjunto coherente y orientado, que puede y debe ser aprehendido como una expresión unitaria de una intención subjetiva y objetiva de un proyecto" (*ibidem.*).

Visto así, la "ilusión biográfica" es el calificativo que utiliza Bourdieu para referirse a esa posición ingenua que desconoce "que hay varios *agentes* en una vida y varias historias de vida posibles para cada agente".

Esta ilusión no es una posición sólo del que relata su historia sino también de quien indaga acerca de ella, pues el investigador piensa implícitamente que se trata de un sujeto estable, coherente, idéntico a sí mismo, "hecho desde un principio".

Es por eso que con mucha frecuencia cuando se interroga acerca de la vida de alguien, se solicita sin percatarse plenamente de ello, un relato a la manera de un recorrido lineal con sus etapas y momentos, ignorando que el sujeto reconstruye y asigna un nuevo sentido cada vez que relata su vida.

Así resulta interesante ver en ciertas descripciones, que no se acepta que la vida individual está múltiplemente determinada, sino que por el contrario, cada quien se siente el autor de su propia vida. De manera que cuando se le pregunta al sujeto sobre su historia personal, éste la *resignifica* asignándole un sentido que antes no tenía.

Los relatos de historias de vida no hacen entonces sino incurrir en el sentido común si no se replantean abiertamente las concepciones que subyacen a ciertas nociones como la de sujeto, historia, trayectoria, discurso, relato, etc., las cuales son asumidas como simples, naturales.

La historia personal es una pero discontinua, constituida por elementos y procesos diversos que se yuxtaponen complejamente. Por ello no debiera hablarse de "la" historia de vida sino de las pequeñas historias que la componen, y de los sentidos y resignificaciones que el sujeto les atribuye permanentemente.

Concebir la historia personal como algo coherente, añadiríamos nosotros, presupone a un sujeto como una entidad predefinida, con una identidad

homogénea y constante, que se *des-enrolla* paulatinamente de acuerdo con las circunstancias.

Pero entonces, ¿cómo captar al sujeto que es cambiante y que sin embargo hay algo que de él permanece a lo largo de todas esas "resignificaciones"? ¿Que hay del sujeto que lo caracteriza como unidad, pero al mismo tiempo como múltiple?

Esto Bourdieu pretende resolverlo recurriendo a la cuestión del nombre propio, como un "designador rígido" pues "designa el mismo objeto en cualquier universo posible".

Pero proceder así, pensamos, no hace sino reflejar una cierta manera de ver al sujeto. Usar el nombre propio para referirse a la unidad y constancia del sujeto no hace sino incurrir en aquello que pretendía criticarse.

O en las palabras del propio Bourdieu:

Esta nominación instituye una identidad constante y duradera que garantiza la identidad del individuo biológico en todos los campos posibles en que interviene, es decir, en todas sus historias de vida posibles. [...] El nombre es [...] con la individualidad biológica cuya forma socialmente instituida representa, lo que asegura la constancia a través del tiempo y la unidad a través de los espacios sociales de los diferentes agentes sociales que son la manifestación de esta individualidad en los diferentes campos [...] y no es por azar que la firma, "*signum authenticum*" que autentifica esta identidad, sea la condición jurídica de las transferencias de un campo a otro, es decir, de las propiedades atribuidas al mismo individuo instituido. En tanto que institución, el nombre propio es arrancado al tiempo y al espacio, y a las variaciones según los lugares y momentos: de este modo asegura a los individuos designados, por encima de todos los cambios y todas las fluctuaciones biológicas y sociales, la constancia nominal, la identidad en el sentido de identidad consigo mismo, de *constancia sibi* [para sí], que requiere el orden social [...] Así se explica que el nombre no pueda describir propiedades ni transmita ninguna información sobre lo que nombra: por el hecho de que lo que designa no es nunca más que una rapsodia compuesta y disparatada de propiedades biológicas y sociales en cambio constante, siendo todas válidas únicamente por un estadio o un espacio. Dicho de otro modo, no puede testimoniar la identidad de la personalidad, como individualidad socialmente constituida, si no es al precio de una formidable abstracción. (*ibid.*, pp.29-30)

Esta manera de ver las cosas nos parece a nosotros válida desde una mirada sociológica y jurídica como planteamos antes. El nombre propio como "designante rígido" que identifica a un sujeto a pesar de todos los cambios posibles, como "punto fijo en un mundo móvil", alude en última instancia a la identidad como identidad social y jurídica. Hasta allí seguimos a Bourdieu.

Pero si con ello estuviese aludiéndose veladamente a una concepción de sujeto en la que no tenga que darse cuenta de su subjetividad entonces ahí ya no podemos concordar con Bourdieu.

No estamos de acuerdo con esa concepción que reduce al sujeto a una especie de efecto de lo social, a un resultado de "lo social sobre lo biológico que crea una personalidad". Pensamos que en Bourdieu se da cuenta del "agente" desde una visión social pero hace desaparecer todo aquello que tiene que ver con la posibilidad del sujeto de construir subjetivamente su propio mundo sin ser él mismo una especie de reflejo. Nos parece que esa necesidad sociológica de dar cuenta del sujeto como individuo social elimina todo aquello que tenga que ver con la "realidad psíquica" a través de la cual el sujeto percibe la realidad social.

En ese sentido, concordamos con la crítica que se le hace a Bourdieu en tanto que él incurre e instituye por su autoridad académica esa otra "ilusión sociológica" que borra todo lo que huele a psiquismo. En esa perspectiva el individuo biológico se convierte en social por el efecto de ciertas instituciones sociales. Es decir, como si existiera una especie de continuidad de lo biológico a lo social sin mediar en ello lo psíquico, lo propiamente humano.

Por eso estamos de acuerdo con Y. Clot (1989) cuando critica a Bourdieu afirmando que: "P. Bourdieu quiere diferenciarse del subjetivismo a toda costa". Y nos sumamos también a su crítica de la noción de personalidad en Bourdieu porque para éste: "la personalidad es el <conjunto de relaciones objetivas que han unido al agente considerado> bajo la intersección del nombre propio y se presenta finalmente como el producto de la intersección de series causales parcialmente independientes" (citado por Clot,p.35).

Elo es como bien afirma Clot, querer dar cuenta de la personalidad sin salir de la sociología. O en sus palabras:

La crítica del objetivismo se encalla al rechazar la subjetividad. El sujeto que atormenta al agente como un fantasma ruidoso, no es la resultante de los datos exteriores combinados de modo diferente, ni el producto de la acción global de las fuerzas del medio o incluso un nudo de formas sociales. Como hacía notar Henri Wallon, el conjunto simple de elementos impersonales, sea cual sea el grado de complejidad al que sea llevado, no puede hacer surgir el sujeto que han llegado a descomponer. Si no ha sido puesto en primer lugar o más bien simultáneamente, el sujeto queda ausente. Por nuestra parte, preferimos con C. Canguilhem una <actitud> de humildad estudiosa ante todos los hechos que revelan la presencia de actores en aquéllos que se tienen por agentes. (ibid.p.37)

Y destaca Clot la falta de autocritica del "objetivismo" en que incurre Bourdieu al defender la objetividad y criticar el "subjetivismo" cuando se habla de subjetividad:

Pero justamente, al identificar subjetividad y subjetivismo, y no hacer lo mismo con objetividad y objetivismo, no solamente se desequilibra la crítica sino que se tranquiliza. Además de que disolviendo el sujeto en el agente se concede lo esencial al objetivismo, al

postular el ajuste de las disposiciones a las posiciones y de las esperanzas a las probabilidades, se corre el riesgo de alimentar la desviación subjetivista. (ib.p.36)

“A la ilusión subjetivista que él critica justamente responde la ilusión objetivista que no critica”, afirma Clot.

Para el psicoanálisis en general, como hemos comentado, la cuestión del sujeto es algo que debe ser hecho, algo que se está haciendo, es en general proyecto y no existe una categoría o acepción que las englobe a todas y no sea simplemente formal, más o menos vacía. ¿Cuál es su unidad si es que existe alguna, se pregunta Castoriadis, más allá de lo biológico y su “historia” vista como simple envoltura cronológica?. Esto se vincula con el problema que nos hemos planteado en este trabajo. ¿De qué sujeto se habla?, ¿De quién se trata?, ¿A quién tenemos enfrente?, ¿A quién se refiere en sus alusiones discursivas la persona que tenemos ahí?.

Pensamos que no se trata, por supuesto, de una sustancia inmaterial, de un sujeto invisible, pero tampoco de un mero reflejo de lo social, por más que se lo denomine agente. El *agente* de Bourdieu, su noción de sujeto, por más que recurra al concepto de habitus y a la figura del “sentido del juego”, no deja de pensarlo como sujeto racional. Se refiere en última instancia, pensamos nosotros, a un sujeto, por decirlo así, “desubjetivado”, al eliminar en él todo aquello que huele a “subjetivismo” a inconsciente. Pareciera que en Bourdieu, la subjetividad en el sujeto se redujera a su racionalidad por más que él lo niegue. Cuando critica a los estructuralistas acusándolos de abolir al sujeto y de pensarlo como “epifenómeno de la estructura”, se olvida él mismo de la subjetividad reduciéndola a su faceta cognoscitiva.

Así, aunque Bourdieu afirme que: “los agentes sociales, en las sociedades arcaicas como en las nuestras, no son más autómatas regulados como relojes, según leyes mecánicas que les escapan” (1988, p.22) no deja de incurrir, pensamos nosotros, en una “desubjetivación de la subjetividad”, en una subjetividad gobernada por el juicio, por el ajuste racional al “sentido del juego”.

Como hemos comentado, desde la perspectiva psicoanalítica, el sujeto es un ser de lenguaje pero que al asignar sentidos, al representarse lo real, queda siempre en falta. No es la abolición del sujeto ni el sujeto abstracto, pero tampoco sólo el sujeto racional. Hay muchos tipos de sujetos. El sujeto se enfrenta a lo real mediante el lenguaje, pero el lenguaje en su decir “no todo”, lanza al sujeto a la búsqueda incesante de sentidos y de acciones para colmar no sólo sus necesidades sino sobre todo eso que de lo real siempre escapará.

Por ello hacer hablar a un sujeto acerca de su vida, al preguntarle sobre su campo, su trayectoria, su familia, etc., implica producir siempre versiones parciales,

versiones inacabadas. Cuando se interroga al sujeto, al ser del sujeto, éste responde con la palabra. Palabra que alude a un enunciado en el cual él aparece como actor, pero de donde resulta excluido.

Nos sumamos a la concepción de que el sujeto es una sedimentación, un precipitado, una síntesis compleja, una unidad diversa, una multiplicidad de rasgos identificatorios que no son homogéneos, un proyecto siempre cambiante y en construcción, con una consistencia y una estabilidad precarias, con un sentido siempre renovado aunque aparentemente el mismo.

Analizar el discurso desde la aproximación que hemos tratado de explicitar, presupone que el sujeto relata su vida en el sentido de que la naturaleza de su discurso es de carácter interpretativo y no sólo la pura reconstrucción verbal de ciertos acontecimientos del pasado. Se trata no sólo de una descripción sino de una selección de sentidos, de una interpretación de los hechos relatados desde un lugar que no es claro para el sujeto.

Este discurso, dice Carlos Piña (1989), proviene de un hablante que proyecta una imagen de sí mismo sobre el relato y le imprime un sentido que originalmente no tenía, resignifica el discurso desde una imagen más o menos actual. Se constituye así un hablante que hace un relato y un personaje del cual se habla.

Este relato no debe ser visto como una descripción "verdadera o falsa" de los hechos. Se trata de una resignificación de aquella realidad. Por ello, al hacer un relato se construye un personaje con un cierto proyecto de vida. En cada momento de su relato el sujeto construye una imagen de sí mismo, una representación de "su" identidad. Ese personaje se encuentra eclipsado por el efecto de división que el lenguaje ha operado en el discurso.

4.3 Categorías de análisis

Para concluir este capítulo queremos proponer algunas categorías generales que nos servirán para concretar y resumir en cierto sentido lo dicho hasta aquí, pero sobre todo para dirigir el análisis de las entrevistas que se habrán de analizar más adelante.

Estos ejes de análisis nos ayudan a sintetizar las problemáticas tanto teóricas como propiamente empíricas que hemos venido planteando, y son una forma de aproximarnos al discurso de los investigadores acerca de su identidad como tales. Nos permiten acotar en cierto sentido las teorías para no quedarnos a un nivel de generalidad demasiado abstracto.

Estos lineamientos, sobra decirlo, no son definiciones conceptuales ni tampoco una manera de clasificar "las respuestas verbales" de los investigadores. Cada uno de estos ejes engloba ciertas problemáticas que se relacionan también con las que sugieren los demás. En ese sentido, cada categoría, y, por tanto cada problemática remite también a otra. Como hemos planteado ya, el significante en la cadena discursiva conduce inevitablemente a otro que le da sentido retroactivamente y así sucesivamente.

Pero si bien estas categorías nos ayudan a resumir en cierto sentido lo que hemos planteado aquí, no lo agotan de ninguna manera. Y mucho menos el discurso de los investigadores que apunta, como hemos dicho ya, al deseo, a la falta en ser, a los enigmas del sujeto que el deseo de saber pretende colmar. Por el contrario, queremos seguir problematizando la discusión sobre el sujeto y la identidad que hemos planteado a lo largo de estos capítulos.

Fue a partir de estos ejes que se elaboraron las preguntas que se formularon a los investigadores. Dichas preguntas por su carácter abierto invitan al sujeto a hablar sobre su deseo en la investigación, sobre sus identificaciones imaginarias y simbólicas (yo ideal, ideal del yo, científico ideal, ideal de investigación, etc.), y las problemáticas identitarias que implica moverse como psicólogo en el campo de la investigación educativa.

Identidad y "científico ideal"

Con este eje pensamos los valores y modelos que desde los discursos sobre "la" ciencia y "la" investigación promueven aquello que se considera el "científico ideal".

El llegar a ser investigador o científico tiene que ver con la asunción de pautas de acción e ideales que se adquieren a lo largo de las trayectorias de formación y ejercicio profesional. Ideales, pautas y modos que se producen en el interjuego de las prácticas y las disposiciones acerca de esas prácticas, pero también a partir de cierto lugar "ideal" desde el cual se piensan las prácticas científicas y al investigador mismo. Diversos autores aluden a esto mediante términos como: "el sistema ideológico de la ciencia", "ethos", "subcultura", "comunidad de científicos", "modelos ideales", etc.

Acerca de "el sistema ideológico de la ciencia", Fortes y Lomnitz (1981) plantean:

El sistema ideológico de la ciencia incluye una cosmología y define el papel que tiene la ciencia en mantenerla. Contiene un sistema de creencias y valores relacionados con la ciencia misma y con las características deseables de los científicos. Algunas concepciones ideológicas sobre las relaciones entre la ciencia, el universo y el hombre, pueden expresarse como sigue: El hombre puede conocer y controlar la naturaleza. La ciencia y el método

científico son los instrumentos que permiten al hombre comprender la naturaleza. La ciencia es el único sistema verdadero de conocimiento para la comprensión de la naturaleza. La meta más importante del científico es la búsqueda del conocimiento; de este empeño obtiene su máxima gratificación. El conocimiento de la naturaleza es moralmente bueno y puede salvar a la humanidad. El conocimiento y la búsqueda de la verdad trascienden al individuo y constituyen un logro para la comunidad entera. (p.74)

Se trata entonces desde las autoras, de un sistema ideológico que incluye una cosmología con sus mitos, creencias, valores, normas, etc., mediante el cual se define el papel de la ciencia así como las "características deseables de los científicos". Desde este lugar se deducen y ordenan las funciones que tiene la ciencia respecto de la naturaleza: su conocimiento y control.

En ese contexto la meta más importante de los científicos es la "búsqueda de conocimiento". Pero dicho sistema promueve además un modelo a seguir desde el cual se valora simbólicamente la producción de los investigadores.

Sobre esto se plantea:

El sistema ideológico incluye también una serie de valores que llegan a constituir un modelo o mito de cómo deber ser el científico ideal. El mito es un lenguaje que proporciona un significado simbólico a la realidad. En el caso de la ciencia, representa la expresión ideal de la cultura científica independientemente de su realización concreta. Los mitos sirven no sólo de guía para la acción propia, sino también para educar o formar a otros y para valorar el comportamiento de los demás miembros de una comunidad. Asimismo resuelven a nivel ideológico las contradicciones o conflictos de la vida real. (ibid.pp.74-75)

Dicho sistema representa un modelo o mito que, "no solo guía" sino también sanciona "el deber ser" de los miembros de esa comunidad: los científicos y los que aspiran a serlo. Representa, se dice, la "expresión ideal" de la cultura científica, independientemente de la realización concreta y de sus contradicciones en la vida real.

Y es esto lo que nos interesa destacar fundamentalmente aquí: dicho sistema funciona como un mito: un lenguaje, un discurso que funciona a manera de ideal simbólico, desde el cual los sujetos que pertenecen a ese dominio ("subcultura científica", "campos científicos", "comunidad científica", "instituciones", "sistemas", etc.) sancionan su trabajo y su manera de asumirse investigadores. Es un lugar simbólico que hace las veces de ideal científico, desde el cual el sujeto se mira a sí mismo o desde el cual es mirado. Es el discurso ideal sobre la ciencia y el científico.

Es el discurso del Amo de Lacan que implica asumir el lugar del poder, de la completud que oculta su propia falta. Lugar de dominio que supone una acción sobre el otro. Verdad a acatar, supuesta verdad, que desconoce su carácter

engañoso. "El discurso del amo busca el dominio induciendo la ilusión de totalidad, de armonía posible. Así, genera en el otro la ilusión de que esa armonía puede alcanzarse (no otro es el contenido de todo discurso de poder" (Gerber, 1987,p.167).

Pero también es el "discurso universitario" propuesto por Lacan el cual es una extensión del discurso del amo.

En su versión tradicional es el discurso de la Iglesia, encargado de la transmisión de una verdad ya revelada por el amo absoluto, Dios. Pero en la actualidad incluye también al discurso de toda burocracia-religiosa, política o educativa- que asume la tarea de difundir un saber ya establecido por las autoridades, los autores, figura moderna del amo tradicional. (ibid.p.168)

Es el discurso que busca saber y dominio de la naturaleza por medio de la técnica. Pero también de dominio del otro y de sí, como podemos percatarnos hoy en día a través de múltiples ejemplos en los que puede observarse esa actitud perversa de dominio, de la que la guerra a través de su sofisticada tecnología es el más "vivo" ejemplo.

En este contexto se conjuga el saber del discurso de la ciencia con el poder de la burocracia de muchas instituciones para determinar los criterios de científicidad mediante los cuales se califican las producciones de los investigadores. Como todos sabemos, en este nivel se ubica una buena parte de la problemática que aqueja a la comunidad de académicos e investigadores de las instituciones universitarias de nuestro país.

Sin embargo, cabe hacer una precisión en el sentido de que, no es que dichos criterios y las formas de sanción del trabajo se impongan de una manera coercitiva y abierta en las instituciones, o de que exista tal sistema ideológico como una especie de suprainstitución. Pensarlo así sería ingenuo como el mismo Bourdieu afirma y cuya cita hicimos anteriormente: "hay que cuidarse de la visión positivista que determina los límites [...] que zanja arbitrariamente en nombre de la ciencia una cuestión que no está zanjada en la realidad, la de saber quién es un intelectual y quién no lo es, quiénes son los intelectuales "verdaderos", aquellos que realizan verdaderamente la esencia del intelectual". O parafraseando otra de esas afirmaciones agudas de Bourdieu que ya citamos previamente: "nadie le dice al investigador, considerando lo que usted es, tiene derecho a tal tema, a enfocarlo de tal manera y a presentar los resultados de tal forma".

Dice Bourdieu que tales llamadas de atención son innecesarias porque operan internamente y de antemano en cada uno, frente a lo cual el sujeto "se" descalifica mediante juicios como: "yo no soy un teórico", "yo no sé escribir". Y finaliza: "no hay nada menos neutro socialmente que la relación entre el sujeto y el objeto".

Aunque esto parezca un tanto absurdo y caricaturesco, en la realidad no lo es porque los llamados comités de investigación en las instituciones, nombrados como tales por quién sabe qué mecanismos, se juegan como los sumos sacerdotes de la ciencia y hacen tales o cuales señalamientos de orden técnico, etc. O como cuando los proyectos de investigación se rechazan por dichas instancias porque no son compatibles con los intereses de "la" institución, o porque el enfoque teórico del proyecto no concuerda con los enfoques y cánones de tales instancias.

Dichos criterios se promueven a través de los conocidos programas de evaluación de la productividad del trabajo académico, como viene sucediendo desde la década anterior en las instituciones de educación superior en nuestro país. No es que exista una especie de fuerza suprasocial que esté imponiendo a cada investigador los temas y las formas de hacer investigación. Ello se desarrolla a través de los sutiles pero eficaces sistemas y programas de evaluación y control académico - administrativo de las instituciones. Pero afortunadamente, ese discurso no es totalmente cerrado, también se encuentra en falta, en contradicción, pues existen intersticios donde se desarrollan estrategias que subvierten dichas prácticas burocráticas, por no decir epistemocráticas o tecnocráticas.

En este sentido podemos pensar la existencia de las dos corrientes teóricas principales sobre el "sistema ideológico de la ciencia" que citan Fortes y Lomnitz, en donde una postula el *ethos* de la ciencia como "conjunto de normas y valores que se supone son respetados por el hombre de ciencia" (íbid.p.87), y la otra que plantea que: "no existe neutralidad emocional ni el desinterés estereotipado del científico".

Cabe destacar en última instancia que aún cuando se encuentren diferencias entre las dos posturas acerca de los principios que representan el modo de actuar y de ser de la comunidad científica, lo que prevalece en última instancia, es que un tales discursos existen. Es decir, independientemente de las diferencias de los autores sobre lo que podría considerarse la ideología científica, esta existe e interpela a los científicos en su quehacer y su modo de percibir lo que hacen.

El discurso sobre la ciencia (discurso universitario) sirve como telón de fondo de las prácticas de los investigadores. Es el modelo desde el cual el propio investigador juzga su trabajo y su ser como investigador.

Ahora bien, el modo en que cada uno accede y se ajusta a ello implica un largo y complicado proceso que se da no sin vicisitudes y fuertes ambigüedades, pues como hemos visto, dicho modelo no es en sí mismo homogéneo. Su "apropiación" se da tanto en el contexto de la estructura subjetiva personal como en el curso de las trayectorias seguidas por cada quién.

Dentro de ese espacio simbólico las instituciones juegan un papel fundamental en tanto que son ellas las que generan y promueven los valores, políticas y demás lineamientos e instrumentos que dan vigencia a la ideología de la ciencia. Estas operan simbólicamente sancionando a través de sus normas de funcionamiento los modos de ser y de trabajo de los investigadores.

Y esto es crucial pero al mismo tiempo verdaderamente paradójico. El sujeto recibe la "investidura" desde la institución. Ser investigador es un efecto sobre todo del reconocimiento de éstas. El sujeto sólo puede ser investigador si posee las insignias otorgadas por ellas. Y esto es lo paradójico: sentirse investigador dependerá, no de si el sujeto se lo plantea desde su propio deseo de saber e investigar, sino de que la institución así lo legitime.

Pero habría que tener cuidado de pensar ingenuamente que porque esa comunidad no está aglutinada entonces tales lineamientos ideales no se promueven. Esto no impide que se compartan ciertos modos de concebir a la ciencia y al trabajo de los investigadores, pues como hemos dicho, se trata de una realidad simbólica, de un discurso objetivamente existente en el ideario sobre la ciencia desde donde se exaltan ciertos ideales y contenidos que interpelan al sujeto para que éste "se" identifique con ellos.

Esa es la paradoja. Dicha interpelación, como decíamos anteriormente, provoca una "retroversión" (Zizek) mediante la cual los sujetos creen que son ellos mismos quienes definen e impulsan dichos ideales. Y en efecto lo hacen. Pero lo hacen en cierto modo de manera inconsciente: "yo no soy investigador", "no sé investigar", "eso es muy pesado".

Esto es crucial para el trabajo de los investigadores y su reconocimiento como tales, no sólo por la "fantasía ideológica" (Zizek) que genera, sino también porque las pautas y valores vienen impulsados desde las instituciones mismas. Visto así, los criterios de cientificidad y la apropiación de la identidad del investigador no se definen tan sólo por el saber científico, sino también por los juegos de poder que se dan en dichas instancias.

Podemos recordar una vez más aquél texto de Bourdieu (1988)⁴¹, que dedica a hacer una fuerte crítica a los "sumos sacerdotes del catecismo metodológico" y todos esos discursos cientificistas que privilegian "el" método científico y sus principios abstractos, descalificando otras perspectivas epistemológicas.

⁴¹ El Oficio de Sociólogo, Bourdieu, 1988 (Décimoprimer edición)

Pero independientemente de estos manejos académico-administrativos, o mejor dicho burocrático-académicos, lo que hemos querido destacar aquí es el papel fundamental de las instituciones en la constitución de la identidad del investigador.

Esto sería decir, con Braunstein (1987): "El Otro hace pasar su deseo bajo los significantes de una demanda que encuentra el espejo de otra demanda que vehiculiza un deseo que no es propio sino también del Otro" (pp.19-20).⁴²

Es lo que se implica justamente en el concepto de identificación con el Otro: la *identificación simbólica* de la que hablábamos antes: "la identificación del sujeto con alguna característica significativa, rasgo, del gran Otro, en el orden simbólico" (Zizek, op.cit.p.146).

Esta identificación simbólica es "el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos". La identificación imaginaria, por su parte, constituye "lo que nos gustaría ser". Pero en este interjuego lo que domina es el lugar simbólico desde el cual nos constituimos. Así el sujeto se plantea "lo que quisiera ser", ser "buen" así investigador por ejemplo. Pero lo que él no sabe con rigor es que ese deseo de ser no le pertenece totalmente, es un lugar de interpelación desde el Otro.

De esa forma los ideales simbólicos sobre la ciencia y el ser investigador, demandados desde el Otro, son los lugares desde los cuales el sujeto se observa y se mide a sí mismo. Operan al nivel del Ideal del Yo en el sujeto, se colocan allí.

Esta interacción entre identificación imaginaria e identificación simbólica bajo el dominio de la identificación simbólica constituye el mecanismo mediante el cual el sujeto se integra en un campo socio-simbólico determinado -el modo en que él/ella asume ciertos mandatos... (Zizek, *ibid.*p.153)

Y sobre esto dice nuevamente Zizek:

Lacan supo extraer del texto de Freud la diferencia entre yo ideal, representado por él con "i", e ideal del yo, "I". En el nivel de "I" se puede introducir sin dificultad lo social. El "I" del ideal se puede construir de un modo superior y legítimo como una función social e ideológica. (*ibid.*p.154)

Por tanto, los ideales del ser investigador están colocados justo en ese lugar en que convergen los ideales sociales y los ideales del sujeto (parentales, yo ideal narcisista, modelos sociales): el Ideal del Yo.

⁴² Braunstein (1987), "Las pulsiones y la muerte". En: la re - flexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan.

Pero, paradójicamente, como se veía anteriormente, ningún discurso es monolítico, cerrado. No lo dice todo. Y en ese no decir todo, la interpelación al sujeto tampoco puede ser totalizante. Apunta al deseo, a la carencia, a la fantasía, al fantasma en el sujeto.

A la interpelación simbólica el sujeto responde con su incapacidad "para satisfacer la identificación simbólica, para asumir plenamente y sin constricciones el mandato simbólico" (Zizek, *ibid.*p.157).

Argumentando un poco más en este sentido plantea el autor:

El punto crucial que hay que plantear aquí en el nivel teórico es que la fantasía funciona como una construcción, como un argumento imaginario que llena el vacío, la abertura del deseo del Otro: darnos una respuesta concreta a la pregunta "¿Qué quiere el Otro?" nos permite evadir el insoportable estacionamiento en el que el Otro quiere algo de nosotros, pero nosotros somos al mismo tiempo incapaces de traducir este deseo del Otro en una interpelación positiva, en un mandato con el que identificarnos. (*ibid.*p.159)

La ideología existe, claro, y la ideología sobre la ciencia también. Son inevitables. Así funciona la sociedad. Pero algo en el sujeto "resiste a la interpelación, a la subordinación del sujeto, su inclusión en la red simbólica" (*ibid.*p.157).

Afortunadamente, algo "en el sujeto más que el sujeto" escapa a esta determinación absoluta de estructuras simbólicas. Las múltiples salidas imaginarias en el sujeto le permiten ir más allá del mandato ideal del Otro, de su enajenación radical en y por el Otro.

Esta perspectiva sobre el sujeto, es radicalmente distinta de aquella que se promueve en el discurso de la investigación acerca del sujeto. Como hemos comentado, el sujeto de la ciencia es un sujeto racional, desubjetivado, separado de sí y de su objeto. Acá, la propuesta es que el sujeto y su propia subjetividad están allí. Sujeto y subjetividad son inseparables. Pero la subjetividad no es sólo lo racional, lo intelectual. Lo imaginario está allí presente. Su realidad psíquica escapa a las determinaciones fatalistas. La fantasía hace relevo a las pretensiones de deshumanizarlo, sean estas políticas o académicas.

Y congruentes con la perspectiva que hemos venido comentando, pensamos que no es sostenible proponer un inventario de las "causas" o factores de la identidad, ni de los "rasgos" que deben constituir al "buen científico", al investigador "ideal". Lo que está en juego es la determinación simbólica de lo imaginario, el papel del Otro en el devenir del sujeto. Pero, al mismo, tiempo, las posibilidades imaginarias del sujeto que impiden su atrapamiento en fórmulas simplistas para estudiarlo y clasificarlo.

Estudiar la identidad de los investigadores educativos debe, por el contrario, sacar a la luz los resortes simbólicos e imaginarios que la sostienen. Es decir, el trabajo es a la inversa. No se trata de proponer a priori el inventario de las causas y los rasgos del ser investigador, sino, más bien, interrogar a los sujetos para que sean ellos quienes hablen de "su" manera de asumirse como tales.

El deseo de ser investigador.

El deseo insatisfecho pero sobre todo "el deseo de tener un deseo insatisfecho" Freud lo planteó desde sus primeros trabajos con las histéricas.

En Lacan el deseo es la diferencia que existe entre la necesidad y la demanda. Las necesidades del niño son interpretadas por la madre como una demanda de algo, como un llamado a ser satisfecho.

Pero el apalabramiento de la necesidad por el niño y la interpretación de la madre como demanda del niño "zanjan" al sujeto y su necesidad. El deseo queda, simultáneamente, por decirlo así, "libre" pero sometido al orden de la palabra. El objeto del deseo queda perdido para siempre, pero reaparece cada vez que el sujeto necesita y demanda, o mejor dicho, es interpretado, demandado por el Otro.

El deseo está más allá del objeto que se entrega por vía de la demanda y los dones de la madre. Al pasar por el lenguaje, el deseo se hace significante y se convierte siempre en algo que falta. Hoyo, falta, significante, desplazamiento, cadena interminable de demandas y dones alrededor de lo que nunca ha estado ahí sino a la manera de lo perdido.

Dice Braunstein (1987):

Hoyo en lo real. Que es definitivo y que lanza al ser por los desfiladeros de la demanda, a enhebrar significantes que no pueden recibir del Otro otra cosa que significantes, insuficientes por naturaleza para colmar el agujero. Esta búsqueda del significante del objeto causa del deseo en el campo del Otro es lo que se pretende delimitar con el concepto de pulsión, de deriva metonímica. Sólo existe el ser por lo insaturable o incolmable de su falta. De la falta en el ente, nos atreveríamos a proponer... (ibidem, pp.33-34)

Al producirse la diferencia, la separación, el corte entre la necesidad y la demanda, el deseo queda flotando pero tensionando al sujeto.

Deseo que como plantea Lacan es deseo del deseo del Otro, deseo de la demanda del Otro que apunta al deseo del sujeto, pero que al apalabrarse remite siempre a otra cosa. Deseo de otra cosa, de algo irremediamente perdido. Algo que no es necesariamente un objeto como cosa, sino como objeto causa del deseo, como función de falta, como objeto *a* en Lacan.

Al ser articulado por el lenguaje, el deseo siempre remite a otra cosa, a otro significativo. Desplazamiento metonímico del deseo que se fija momentáneamente en una palabra considerada representante del objeto deseable.

Sobre el objeto "a" plantea H. Morales (1991):

El objeto a, en tanto objeto causa del deseo, es eso que promueve la repetición, siendo ésta siempre fallida, pues su estatuto se anuda al de la pérdida, al del no reencuentro. La repetición, en este sentido, es un intento siempre fallido de encontrar a un (a)lgo que no está; en la repetición de la demanda al Otro se encuentra un hueco. Buscando reencontrar lo perdido se encuentra el hueco que presentifica la pérdida. La relación demanda-deseo es la puesta en escena de la dialéctica insomne de la imposibilidad del apresamiento del objeto que satisfaga el deseo en la demanda, que satisfaga la demanda colmando al deseo. (pág.141)

Y así, en ese juego en el que las palabras nombran el objeto que hay que desear, el objeto no puede colmar lo que el deseo no puede representar en el lenguaje: la falta. Y es ahí donde se instala el fantasma. Fantasma que es el velo, lo que hace pantalla al objeto metonímico del deseo.

Afirma Juranville (1992) acerca del fantasma en Lacan:

El fantasma es el modo según el cual se efectúa la puesta en relación del deseo y del objeto, y, más exactamente, el lugar de la constitución del objeto. El fantasma desempeña, con respecto al deseo, un doble papel. Lo sostiene y le ofrece sus objetos. Pero, al mismo tiempo no es lo que lo mantiene. Porque hace de pantalla entre el sujeto y la amenaza de lo real [...] (p.154)

Y sobre este carácter circular del deseo y el fantasma comenta Chemama (ibid):

El sujeto ratifica la pérdida de este objeto por medio de la formación de un fantasma que no es otro que la representación imaginaria de este objeto supuesto [como] perdido. Es un corte simbólico el que separa de ahí en adelante al sujeto de un objeto supuesto [como] perdido. Este corte simultáneamente es constitutivo del deseo, como falta, y del fantasma que va a suceder al aislamiento del objeto perdido. (op.cit.p.94)

Si el deseo es siempre deseo del Otro, es porque el sujeto queda atrapado en las demandas y dones del Otro que pone nombre a las necesidades del sujeto.

Ahora bien, si es cierto que el sujeto se constituye en el campo del Otro, y ello implica una cierta alienación, ello no significa necesariamente un viaje sin retorno porque el Otro también está en carencia, no es absoluto. La posibilidad de distanciarse del Otro existe en tanto ese Otro también es falible.

Entonces, si ambos están en carencia, es porque no existe el objeto "colmador", está perdido. En Freud este objeto imposible de recuperar es el objeto alucinado,

perdido. Para Lacan se trata del objeto *a*. Y es este objeto *a*, precisamente, el que viene a ocupar siempre el lugar incolmable de la carencia. Los objetos que se colocan allí no son sino sustitutos furtivos de ese objeto *a*, objeto representante de la función de falta. El objeto *a* sería así lo que presentifica la falta tanto en el sujeto como para el Otro. Es lo que enajena al deseo de ambos.

Y sobre el deseo del Otro Chemama (ib.) comenta:

El lugar de donde viene para un sujeto su mensaje de lenguaje se llama Otro, parental o social. Pues el deseo del sujeto hablante es el deseo del Otro. Si bien se constituye a partir del Otro, es una falta (es una falta en el Otro) articulada en la palabra y el lenguaje que el sujeto no podría ignorar sin perjuicio. Como tal es el margen que separa, por el hecho del lenguaje, al sujeto de un objeto supuesto [como] perdido. Este objeto *a* es la causa del deseo y el soporte del fantasma del sujeto [...] El nombre que nombra al objeto faltante deja aparecer esa falta, lugar mismo del deseo [...] (op.cit.pp.89-94)

Freud, por su parte, en los tres ensayos de teoría sexual (1905) habla de la "pulsión de saber" (*Wissenstrieb*) o pulsión de investigar. Ahí escribió:

La pulsión de saber. A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los tres y los cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar. La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver. Empero, sus vínculos con la vida sexual tienen particular importancia, pues por los psicoanálisis hemos averiguado que la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aún quizás es despertada por estos.

El enigma de la esfinge. No son intereses teóricos sino prácticos los que ponen en marcha la actividad investigadora en el niño. La amenaza que para sus condiciones de existencia significa la llegada, conocida o baruntada, de un nuevo niño, y el miedo de que ese acontecimiento lo prive de cuidados de y amor, lo vuelven reflexivo y penetrante. El primer problema que lo ocupa es, en consonancia con esta génesis del despertar de la pulsión de saber, no la cuestión de la diferencia entre los sexos, sino el enigma: <¿De donde vienen los niños?>... (pág.176)

En Freud, la pulsión de saber no es una pulsión elemental ni se subordina plenamente a la sexualidad. Sin embargo, como él mismo plantea, es quizá la sexualidad, con todos sus "enigmas" fundamentales (el nacimiento, la diferencia de los sexos, la castración, etc.) la que despierta y dispara en el sujeto esa pulsión por investigar a lo largo de la vida.

La pulsión de saber se vincula estrechamente con lo que él denomina "apoderamiento" y "dominio" que también son propios de la pulsión de ver.

Ambas pulsiones denotan una gran fuerza en el sujeto por el control, control que quiere apoderarse del objeto, de su propio deseo, de sí mismo.

En "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci", Freud (1910) escribió:

Sus afectos eran domeñados, sometidos a la pulsión de investigar; no amaba u odiaba, sino que se preguntaba por qué debía amar u odiar, y qué significaba ello; de ese modo tuvo que parecer a primera vista indiferente hacia el bien y el mal, hacia lo bello y lo feo. En el curso de este trabajo de investigador, amor y odio deponían su signo previo, positivo o negativo, y se transmudaban, ambos en igual medida, en un interés de pensamiento. En realidad, Leonardo no era desapasionado; no estaba desprovisto de la chispa divina, que de manera mediata o inmediata es la fuerza pulsionante -*il primo motore*- de todo obrar humano. No había hecho sino mudar la pasión en esfuerzo de saber; se consagraba a la investigación con la tenacidad, la constancia, el ahondamiento que derivan de la pasión, y en la cima del trabajo intelectual, tras haber ganado el conocimiento, dejaba que estallara el afecto largamente retenido, que fluyera con libertad como un brazo desviado del río después que él culminaba la obra. (pág.70)

En este análisis de Freud sobre la vida de Leonardo da Vinci, parece haber construido la viñeta de lo que acontece con la vida del sujeto "investigador" en general. Con lo que pasa con cada uno en tanto se está permanentemente sometiendo y sublimando el deseo, el afecto, la pasión de vivir. Racionalizando y, "desafectivizando" el acontecer cotidiano, al hacerlo pasar por el espectro del pensamiento. Espectro en el doble sentido del término: como "gama" y como imagen, fantasma.

Y un poco más adelante dice Freud: "Y aún hay otras consecuencias. Uno ha investigado, pues, en lugar de actuar, de crear" (ibidem.).

Pero observemos la siguiente afirmación: "La observación de la vida cotidiana de los seres humanos nos muestra que la mayoría consigue guiar hacia su actividad profesional porciones muy considerables de sus fuerzas pulsionales sexuales" (ibid, p.72).

No podemos extendernos más sobre el análisis que Freud hace de la vida de Leonardo da Vinci, o de los mecanismos y tipos específicos que visualiza respecto de esta pulsión de saber. Por ahora sólo nos quedaremos con estas ideas que de alguna manera esquematizan lo que podrían ser sus aspectos esenciales: dominio, pulsión de ver, reversión del placer de vivir en pulsión de investigar, sublimación del deseo. Componentes todos ellos de lo que en Freud se denomina pulsión, deseo, apetito e saber e investigar.

El deseo remite a la falta que mueve al sujeto, a la caída de un resto en la respuesta a la demanda. En ese sentido nos preguntamos si acaso ¿no es esto lo que anima el

deseo del sujeto por saber y responder a sus enigmas fundamentales?. Es la incógnita, como planteaba Freud, lo que lanza al sujeto a preguntarse, a saber.

Sobre esto Piera Aulagnier (1994) escribió:

Es por ello -aunque el sujeto se interroga sobre lo que es causa de su nacimiento, sobre lo que es causa del deseo materno, o que intente conocer lo que es causa del orden del mundo y de la organización del real que le rodea- por lo que encontramos siempre la misma interrogación en el límite de su intento por saber de qué primer deseo, qué primer Otro Deseante justifica y hace razonable tanto la aparente sinrazón del mundo como la real sinrazón del deseo. Es decir, el saber tiene una función fundadora para el sujeto del discurso: hacer surgir lo verosímil del sentido (lo que no quiere decir necesariamente lo verdadero), allí donde amenazan con hacer irrupción el sinsentido y lo no sabido del deseo que la demanda tiene la función de enmascarar. (p.164)

Plantearse una causa, un sentido, un saber acerca del deseo no sabido, es querer darle coherencia a nuestro mundo subjetivo. "Es esta función de lo verosímil, exigida a nivel del discurso, la que hace indispensable la nominación de la causa" (ibidem.).

En el campo de la investigación, en el acceso del sujeto a ese campo del "deseo de saber", del "deseo de un saber sobre el deseo" como pudiera llamársele con cierta ligereza a la expresión de la autora, encontramos también estas trampas nominativas exigidas a nivel del enunciado en el discurso, en donde el sujeto adhiere "causas" sabidas, sobre un deseo no sabido de sí, sobre su deseo de saber objetivado en la investigación.

O en los términos de Anika Rifflet-Lemaire: "En el caso en el que el objeto de la demanda es el de conocer, el de saber por ejemplo, el sujeto tendrá siempre que transgredir lo sabido en busca de lo no sabido..." (op.cit.p.272).

Quizá ser investigador sea una objetivación del deseo de saber, que se plantea en el sujeto al nivel de sus desideraciones sobre su profesión, su futuro de vida, sus posibilidades, etc.

Deseo de reconocimiento o reconocimiento del deseo. Sujeción a la identidad promovida por la institución o promoción de la identidad por la propia búsqueda del sujeto.

Ser investigador, creemos, pasa por el desafío a los cánones establecidos. Es una apuesta por la búsqueda, por la apertura de nuevos cauces, por la ruptura de la inercia. ¿No se trata de una pasión de saber que mueve al sujeto a la creatividad?. ¿No es cuestión de la imaginación radical que es imprudente y subvierte los principios de la ciencia y de las instituciones?.

Reconocer el deseo de saber del sujeto como motor que anima el gusto por la investigación es reconocer en última instancia el papel del sujeto y su subjetividad en la ciencia.

El campo científico es un campo desubjetivado donde el sujeto está excluido, excluido de su deseo, y en el que se pretende eliminar cualquier ingrediente que huela a subjetividad. No hay que confundir objetividad con objetivismo. El objetivismo no hace sino incurrir en lo que critica: dejar del lado un elemento central en el trabajo investigativo: la subjetividad del investigador. La objetividad es incluyente en tanto que se construye con "lo que es", con "lo que está ya allí", con lo real. Y la subjetividad y el deseo están allí, en el sujeto y más allá de él. La subjetividad humana se construye a sí misma en el quehacer humano, a través del pensamiento científico y social. No puede quedar excluida por más que se lo intente. Es una maniobra grotesca de un supuesto objetivismo.

En el discurso sobre la ciencia, en general, el sujeto queda reducido a un recurso más, a una variable que se controla, a un procesador que ordena procedimientos y calcula efectos. Ahí se presume ignorar los efectos provocados en el investigador por el objeto de su investigación, y viceversa. La subjetividad humana está allí, antes y después. Frente y detrás del trabajo del investigador. El método no es sino una objetivación de la subjetividad que se pregunta sobre sí misma.

Entonces, ¿qué significa ser investigador, desde qué lugar?. Sentirse investigador, ¿desde la legitimación de las instituciones y su discurso desubjetivante y burocrático?. O mejor desde el deseo que al impugnar subrepticamente la impotencia del saber absoluto por dominarlo todo incluyendo al sujeto, irrumpe demandando nuevas respuestas a los viejos enigmas metamorfoseados en teorías y dispositivos abstractos.

Cuando provocamos a los investigadores con la impertinencia de nuestra pregunta sobre lo que significa para él ser investigador, contesta el sujeto con toda su carga imaginaria, pero a fin de cuentas contesta el sujeto. Y, allí, se deja entrever el deseo, aunque más no sea sino como deseo de ser reconocido, de ser deseado, de ser el deseo del Otro.

La identidad en la investigación educativa

Para finalizar este capítulo llevaremos las consideraciones anteriores al campo de la identidad en la investigación educativa que es donde se sitúa prácticamente la problemática.

La situación de la investigación educativa en nuestro país es altamente compleja, como afirmamos a lo largo de los dos primeros capítulos del trabajo. Tanto porque aún se encuentra en proceso de constitución, como porque en su desarrollo se han dado cita múltiples disciplinas y grupos profesionales los cuales aportan maneras específicas de abordar los problemas.

La pertenencia de los investigadores educativos a diversas disciplinas y campos profesionales determina que sus trayectorias e identidad sean también muy heterogéneas. Esta diversidad genera a la vez una gran complejidad para su abordaje teórico y metodológico.

Los investigadores que entrevistamos tienen una formación profesional en el campo de la psicología y comparten en alguna medida esa situación, porque se ven enfrentados a una problemática que rebasa sus marcos formativos y confronta su identidad como psicólogos. Ello los llevó a tener que asumir una actitud más abierta y ampliar sus enfoques conceptuales iniciales, o desplazarse hacia otros enfoques, si no es que hasta renunciar a su formación de origen adscribiéndose a otras perspectivas profesionales como la sociología, la antropología, etc..

Dada esta situación y con todo lo que hemos planteado hasta aquí cobra importancia hacerse la pregunta: ¿cómo entender la identidad en este contexto?

Nosotros pensamos que estas "imbricaciones" identitarias son resultado de la adscripción de los investigadores a múltiples campos. El hecho de que los investigadores educativos provengan de distintas formaciones y prácticas disciplinarias e institucionales los posiciona de una manera particular. Quizá en el caso de disciplinas "distantes" a la educación como podrían ser las disciplinas "puras-duras" (física, química, etc.) y las "duras-aplicadas" (ingenierías, tecnologías), se produce un choque más radical con la investigación educativa que en el caso de las más cercanas como son las "blandas-puras" (historia, antropología, etc.) y las ciencias sociales en general.

En cualquier caso ello puede representar no sólo una mixtura de identidades que se manifiestan en el abordaje de los problemas, sino hasta una cierta angustia frente a ellos porque no se comportan según las expectativas profesionales de base.

Esto es lo que ha provocado, pensamos nosotros, las desilusiones y frustraciones que se expresan en actitudes como: cerrazón teórica, cambios de orientación teórica y disciplinaria, ambigüedad profesional, etc.

En último análisis lo que está en juego, pensamos, es no sólo un problema de cercanía con el objeto, sino de conflicto interno respecto de la identidad profesional.

Formación e identidad del investigador educativo se vinculan con lo anterior en términos de que las disciplinas de procedencia dotan al sujeto de conocimientos teóricos, herramientas metodológicas, valores y disposiciones acerca de los problemas y la práctica de la disciplina. Es decir, la formación en una disciplina profesional proporciona una cierta lectura de la realidad social y de los problemas que posiciona al investigador desde una cierta mirada.

Sin embargo, la práctica de investigación puede no coincidir necesariamente con la formación disciplinaria en tanto que las condiciones complejas de los campos y las instituciones, la historia del sujeto y sus condiciones particulares de vida, etc., los ubican y posicionan de manera distintas. No obstante, cualquiera que sea la situación actual de los profesionales, su formación inicial no deja de imprimirles maneras de abordar y entender las problemáticas a las que se enfrenta y, así, se produce, una mirada más rica o en todo caso ambigua acerca del campo en que se mueven.

La situación es más complicada si se piensa que en muchos casos los investigadores poseen varias formaciones académicas a la vez. Esto, como puede suponerse, crea en el sujeto una visión más compleja pero que también lo conflictúa porque lo pone a pensar la problemática desde varios puntos a la vez.

Esta problemática se vio reflejada en las intervenciones de los investigadores durante las entrevistas. Sin embargo, parecen existir dos grandes posiciones al respecto. Una que plantea que la formación profesional en psicología orienta y determina en gran medida el tipo de abordaje teórico-metodológico y los temas que se plantean. En esta postura están los investigadores que trabajan cuestiones de desarrollo psicológico, aprendizaje, lectoescritura, métodos de enseñanza, entre otros. La otra posición plantea que no hay una determinación radical porque la educación requiere de un abordaje interdisciplinario y en ese sentido plantean que no hay una gran especificidad o predominancia de la formación psicológica en la práctica investigativa.

Justamente esta ambigüedad identitaria es la que quisimos captar a través de nuestras entrevistas.

PARTE III. ENCUADRE METODOLOGICO

5. ENCUADRE METODOLOGICO DEL ESTUDIO

Nuestro proyecto se inserta como se ha podido apreciar en los antecedentes generales, en el campo de la investigación educativa en nuestro país, en el ámbito de los estudios sobre los académicos, particularmente en el de los estudios sobre la identidad.

5.1 Finalidad del proyecto

La finalidad que orienta nuestro trabajo es, en última instancia, aportar elementos a la discusión general sobre la identidad de los investigadores en educación en nuestro país.

Esta meta, sin embargo, tiene que ser especificada pues de ella se derivan objetivos y consideraciones particulares que estructuran y se abordan en el trabajo.

En principio, nos referimos a los investigadores educativos en términos generales, en tanto que ellos conforman la "totalidad" de los académicos que se dedican a la investigación de la educación. El término "investigadores educativos" en sí designa una manera genérica de referirse a los académicos y profesionales que hacen algún tipo de investigación en educación. En dicha totalidad se hallan los distintos grupos, subgrupos y miembros que perteneciendo a diferentes profesiones e instituciones realizan investigación en dicho campo.

En ese sentido, pretendemos generar cierta información relevante que contribuya de algún modo a enriquecer el debate sobre lo que se ha dado en llamar la "identidad" de los académicos, en especial la de los "investigadores sobre la educación".

Ahora bien, por diversas razones como analizaremos a continuación, nos hemos enfocado al caso de los investigadores de la educación que tienen una formación profesional de referencia en el campo de la psicología.

5.2 Fuentes del proyecto

Entre las "fuentes" y "cuestiones" que motivan los trabajos de investigación en el campo social se encuentran por ejemplo, las necesidades e intereses teóricos; las

cuestiones empíricas de la problemática; los intereses y experiencias personales del investigador, entre otras (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1986; Martínez, 1996).

Sobre el origen de los fines e intereses que motivan la realización de investigaciones en el campo social, Goetz y LeCompte (1988) plantean:

La formulación de los fines y cuestiones de las investigaciones y las orientaciones teóricas que los informan están influidas por varios factores: experiencias vitales, ideologías culturales y compromisos filosóficos y éticos del investigador, así como por las cuestiones y problemas señalados por otros miembros destacados de las comunidades científicas y de la sociedad en general. La reflexión sobre la propia actividad, las reacciones de los colegas y un deliberado cuestionamiento (en los ámbitos empírico y abstracto) de ciertas premisas y supuestos implícitos, hacen posible que el investigador se haga consciente de dichas influencias y las considere de forma explícita. (p.65)

En nuestro caso, el interés primordial por abordar la problemática de la identidad de los investigadores educativos se apunala en varias fuentes. Como planteamos en el capítulo uno, en la falta de estudios empíricos y en los vacíos teóricos relacionados con la identidad en el campo de la identidad en la investigación educativa. Pero también, en los intereses e interrogantes particulares sobre lo que significa ser investigador y los móviles que lo soportan. Cuestiones e interrogantes que, pensamos, lejos de ser "individuales", constituyen parte de los esquemas simbólicos inconscientes de los investigadores cuando se preguntan acerca de su práctica y su pertenencia al campo de la investigación. Dichos intereses, inciden también de manera fundamental en la selección de los objetos de estudio, la manera en que se abordan y hasta en el sentido de su interpretación.

Veamos lo que plantea Devereaux (1987) sobre esta incidencia de los intereses y representaciones de los investigadores acerca de su trabajo y la manera de enfocarlo:

En la investigación de la ciencia del comportamiento, el principal de estos procedimientos es el que define la posición del observador en la situación a que *se hace* producir datos de la ciencia del comportamiento [...] Incluso el sistema de pensamiento más lógico y científico tiene un significado subjetivo para el inconsciente de la persona que lo crea o lo adopta. Todo sistema de pensamiento nace en el inconsciente, a manera de defensa contra la angustia y la desorientación; se formula primero afectivamente, más que intelectualmente, y en el (ilógico) "lenguaje del inconsciente" (proceso primario). (pp.43-44)

Para referirse a las ansiedades que intervienen en el proceso de investigación propiamente dicho el autor dice:

Las ansiedades que suscita la ciencia del comportamiento presentan interés científico porque movilizan reacciones de defensa, cuya configuración y jerarquía determina la

estructuración de la personalidad del científico que es, en definitiva, la que determina la forma en que deforma su material. (ibid.p.75)

Y cuando se trata de las "defensas" que el investigador usa inconscientemente al estructurar la metodología del proceso de investigación, comenta:

Es legítimo que el científico que maneja un material anxiógeno [sic] busque medios susceptibles de reducir su ansiedad hasta el punto de permitirle realizar su trabajo eficazmente y resulta que el modo más eficaz y duradero de reducir la ansiedad es la buena metodología. No vacía la realidad de su contenido anxiógeno sino que lo "domestica" al demostrar que también puede ser entendido y elaborado por su Yo consciente. Además, se reduce la ansiedad misma por el insight y la convierte en un dato científicamente utilizable [...] Por desgracia, incluso la mejor metodología puede emplearse inconsciente y abusivamente ante todo como atarácico -adormecedor de la ansiedad- y entonces produce "resultados" científicos (?) que huelen a cadaverina [sic] y tienen poco que ver con la realidad viva [...] (ib.p.133)

Aunque aquí no es el contexto más propicio para abordar con profundidad lo que Devereaux entiende por "ciencia del comportamiento" porque ello nos llevaría a otro sitio, anotaremos tan sólo por ahora que se refiere a las disciplinas que toman por objeto lo humano, lo social, trátase de la antropología, la psicología, el psicoanálisis, la sociología, u otras. Sin embargo, como él mismo plantea, aún en las ciencias físicas y en las matemáticas, por mencionar sólo algunas, la relación del científico con su objeto de trabajo está fuertemente impregnada, quiérase o no, se lo piense o no, de sus propias posiciones, teorías y opiniones acerca de la realidad, la ciencia, lo social, etcétera.

Así, es inevitable la incidencia de "lo personal" a lo largo de todo el proceso de investigación. Trátase de los motivos que llevan a seleccionar ciertas problemáticas o de la manera en que se interpretan los hallazgos.

En nuestro caso y volviendo a las cuestiones que animan nuestro interés por estudiar la identidad en la investigación, éstas se derivan como decíamos, de la escasez de estudios sobre la temática, del lugar que nosotros mismos ocupamos en dicho campo ya que nos hemos movido al nivel de la docencia universitaria como "profesor - investigador" en el área de la psicología de la educación desde finales de los años setenta. Todo lo cual, nos ha llevado a plantearnos preguntas acerca de los significantes que sostienen las prácticas de los académicos que hacen de la investigación educativa su práctica fundamental. Preguntas que si bien tienen un origen aparentemente "personal", devienen como se ha visto, de intereses y representaciones generadas en el propio campo de trabajo.

Dicha inquietud no hace sino cuestionar en última instancia los resortes tanto simbólicos (institucionales, teóricos, académicos, etc.) como los propiamente imaginarios que sostienen dichas prácticas.

5.3 Delimitación general de la población de los investigadores educativos

El universo de los investigadores educativos es muy amplio, heterogéneo y se encuentra muy disperso por lo que resulta imposible y hasta pretencioso querer abarcarlo en su totalidad. Por esas razones, el análisis lo hemos enfocado hacia un subconjunto particular: el de los investigadores en educación que tienen una formación profesional inicial en el campo de la psicología.

Así de entrada, debido al gran tamaño de la población general de referencia, a su heterogeneidad y a su difícil acceso por el tipo de aproximación como la que representa el trabajo que ahora desarrollamos, nos vemos en la necesidad de estudiarlo indirectamente a través del sector de los profesionales de la psicología que hacen investigación en ese campo.

Ahora bien, de este último subgrupo nos dirigimos sólo a los que toman a la investigación educativa como el eje principal de sus actividades académicas. Esto es, a los que cuentan con una trayectoria y una participación activa en el campo.

En esa línea, en las instituciones de educación superior del país existe una gran cantidad de psicólogos que realizan o han realizado algún tipo de trabajo relacionado con la investigación educativa. Sin embargo, ese nivel de actividad no puede ser considerada en sí misma como una dedicación plena al ejercicio de la investigación de la educación. Nos interesaban por ahora los que se dedican con cierta especificidad al quehacer de la investigación educativa, aunque ello no significa que no realicen otro tipo de actividades académicas dentro de las instituciones en las que se mueven.

Específicamente se seleccionaron ciertos *casos*, basándonos sobre todo en el hecho de que realizaran investigación educativa de manera preponderante. Así, no importaba si eran investigadores con poca o con mucha experiencia pues lo que nos interesaba era saber cómo se asumen a sí mismos en tanto investigadores.

En ese sentido nos enfocamos básicamente a los que se consideran "*casos típicos*", de acuerdo con los planteos hechos por Goetz y Lecompte (ya citados) acerca de los criterios de selección de los participantes en el estudio.

Sobre los criterios generales de selección los autores plantean:

La selección [a diferencia de la muestra] requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno; para ello utilizará los criterios teóricos o conceptuales, se basará en las características empíricas del fenómeno o la población o se guiará por su curiosidad personal u otras consideraciones [...] Aunque algunos etnógrafos del área de la educación siguen investigando poblaciones pequeñas y diferenciadas, lo más

habitual es que seleccionen subgrupos de otras poblaciones mayores [...] Especifican las razones y métodos de la determinación del subgrupo en cuestión y calculan o estiman las dimensiones de éste y de la población. En esencia, el investigador informa del número de participantes, la forma en que fueron seleccionados, el tamaño del subgrupo y las características de la población general. Los procedimientos para la elección de participantes y otras unidades pueden variar desde las rigurosas estrategias aleatorias o de estratificación, pasando por técnicas semiestructuradas, como la selección de casos críticos, hasta las estrategias informales de selección, mediante voluntarios o según la conveniencia del investigador [...] Los investigadores identifican sus poblaciones empleando cualesquiera criterios relevantes para determinar los límites de los fenómenos. Una vez especificados, la población puede ser estudiada en su integridad; también cabe optar por seleccionar un subgrupo o extraer una muestra [...] La selección puede no ser representativa, ni haberse obtenido con estos procedimientos [aleatorios]. Los investigadores que estudian una población en su integridad o un subgrupo especial lo hacen porque no creen oportuna la realización de un muestreo probabilístico, aún cuando es posible que el diseño de los procedimientos de selección refleje principios del cálculo de probabilidades; en todo caso, lo fundamental en este tipo de selección es la definición clara de los criterios especiales que la guían. (ib.pp.86-88)

Y sobre la selección de casos "típicos", afirman:

Un procedimiento análogo es el utilizado para la selección de casos típicos. Aquí el investigador desarrolla un perfil de los atributos que posee el caso intermedio para, a continuación, encontrar un ejemplar. (p.101)

Como puede deducirse de lo anterior, nosotros nos hemos inclinado por un procedimiento de selección basado en criterios. En los criterios amplios que hemos planteado arriba. Y, luego de ello, procedimos a contactarlos como veremos a continuación

Para definir un poco más los "atributos" de los investigadores típicos o intermedios, a continuación haremos una breve descripción de la situación en que ellos encuentran para especificar de ahí lo que podrían considerarse sus características "típicas".

5.3.1 La problemática de los investigadores educativos

Dado que ya hemos descrito en los primeros capítulos la problemática de los investigadores educativos, en este apartado se describe de manera muy breve su situación general. Ahora lo haremos sólo para definir con más precisión lo que podrían considerarse algunos de los rasgos que los caracterizan.

Como comentan Weiss y Maggi (1997) en el texto que sirvió como síntesis del segundo congreso nacional de investigación educativa celebrado en nuestro país en 1993 y, en el cual se recuperó la producción que se generó durante la década de los ochenta: "la situación general que guarda el campo es altamente compleja y heterogénea".

Sobre esto los autores afirman:

El avance logrado por la investigación educativa desde 1963, cuando comienza a realizarse de manera profesional, es evidente. En su desarrollo [...] se han ampliado y mejorado, además, los enfoques y las técnicas de investigación, los investigadores alcanzan cierta especialización en el tratamiento de los temas y mejoran, sustancialmente, los insumos informativos y logísticos necesarios para realizar su labor. Desgraciadamente, todavía prevalecen condiciones de heterogeneidad que impiden hablar de una investigación nacional ya que, si bien ha crecido el número de unidades, que llegan a cubrir todo el país, su desarrollo es sumamente desigual y continúa concentrado en unas pocas unidades federativas. De ahí que se diga que "la investigación educativa es una actividad académica con carencias que requiere un mayor reconocimiento científico y social. (p.12)

La cita en sí misma es bastante clara y nos permite confirmar lo que hemos venido planteando en el sentido de que el estado general que guarda la investigación educativa en el país, sus condiciones de producción, la situación en que se desenvuelven los investigadores, etc., es sumamente incipiente, desigual y con muchas carencias.

En el terreno de la formación de los investigadores educativos los autores plantean nuevamente que:

El problema del rigor [de la investigación] se liga al de la formación y actualización de los investigadores, que encuentran serias deficiencias para su preparación en los posgrados o en las alternativas tradicionales de actualización, que muchas veces adolecen no sólo de programas y condiciones adecuadas para propiciar el aprendizaje, sino también de instructores suficientemente calificados. (ibid.p.13)

Sobre el tipo de académicos que realizan investigación educativa, Galán, et al. (1993) se preguntan:

¿Qué clase de profesional es entonces el investigador en educación? ¿Quién es, cómo se forma, en donde trabaja y fundamentalmente, qué produce? [...] Una de las características de los investigadores en educación, como profesionales de este campo, es que son: profesores, *profesores-investigadores*, analistas, evaluadores, programadores, planificadores, etc. Además está el hecho de que la investigación no es la única actividad académica que llevan a cabo. Con frecuencia se encuentran funciones combinadas: docencia investigación-administración y servicios. Es notoria la *figura de profesor-investigador*, que generó una buena parte de la literatura del campo educativo y que da lugar a nombramientos académicos con esta peculiaridad. Además conlleva a otra situación, los docentes de cualquier área disciplinaria, preocupados e interesados en la enseñanza de su materia, son investigadores de su propia práctica. [...] Por otra parte es interesante constatar que la formación profesional del investigador en educación tiene orígenes disciplinarios muy diversos, no necesariamente relacionados con la educación o con las ciencias sociales o humanidades. (pp.28-29)⁴³

⁴³ Cursivas nuestras.

Y concluyen:

no es fácil elaborar un perfil profesional del investigador educativo, entre otros aspectos en virtud de que hay una gran diversidad de profesiones de origen, realiza diversas funciones, muchas de ellas [...], combinándolas. (ibid.p.33)

Relacionado con la formación y la situación de los académicos que hacen investigación en educación, la figura académico-laboral del *profesor-investigador*, es desde hace ya varias décadas y hasta nuestros días una de las tendencias más importantes y probablemente lo siga siendo durante mucho tiempo, ya que a través de ella se ha intentado resolver los problemas de la educación pero también la formación de investigadores. Sin embargo, y como se ha planteado en infinidad de textos, ambas prácticas tienen lógicas y finalidades distintas, que si bien se acercan en algunos puntos, no se asimilan mutuamente.

Esta pretendida fusión no pasó más allá de la mera denominación y, por el contrario, generó fuertes contradicciones no sólo empíricas sino epistemológicas y de identidad.

Los profesores se han visto enfrentados de un momento a otro, cuando son promovidos a su nuevo nombramiento académico de "profesor-investigador", a nuevas funciones para las que no estaban preparados y para las cuales no recibieron, en la mayoría de los casos, una formación adecuada. Es decir, al pasar de ser fundamentalmente docentes a ser "profesores-investigadores", los académicos se ven en la necesidad de desarrollar algún tipo de "investigación" para la cual no tienen una adecuada preparación.

Ello representa no sólo un problema de formación o de cambio de actividad profesional, sino también de identidad personal porque el profesor no puede cambiar la percepción de sí por efecto de un dictamen de tipo administrativo que le exige desempeñar actividades académicas radicalmente distintas y altamente especializadas. El nuevo status administrativo no remueve por sí mismo, por lo menos en el corto plazo, la identidad profesional de la que el sujeto se ha ido apropiando a lo largo de muchos años. La identidad académica no cambia ni se asume repentinamente por disposición institucional.

La determinación institucional tiene fuertes efectos en el sujeto, ello no se puede negar de ningún modo, pero las estructuras del sujeto no se modifican ni a voluntad ni por mandato. Sobre todo cuando se trata de un sujeto "hecho" en el pleno sentido del término, cuando el sujeto posee una cierta constitución subjetiva, sea esta funcional o no.

La identidad personal está íntimamente intrincada con la identidad profesional, por más inestable que sea su balance. Ellas no se encuentran abismalmente

escindidas la una de la otra. Existe, pensamos nosotros, una especie de complementariedad entre ambas, por más que se trate de una situación ambivalente o hasta reactiva si se quiere. La estructura psíquica del sujeto y su actividad profesional guardan una relación muy estrecha que las más de las veces permanece inconsciente para él.

Y es en este punto donde se inserta y cobra relevancia nuestro trabajo, en el sentido de que nos interesa conocer cómo se apropia el sujeto de esta identidad, cómo asume él esa determinación institucional, qué significantes retoma él para sostener su identidad.

Nos interesa interrogar al sujeto respecto de su deseo de ser investigador. En qué medida se trata tan sólo de una determinación que le viene impuesta o en qué medida se mueve según su "propio" deseo de saber, su deseo de investigar, su pasión, su "pulsión epistemofílica" (Freud).

Ahora bien, la coyuntura institucional a la que aludíamos arriba, del paso de ser profesor a ser profesor-investigador, es tan sólo (una variable, un pretexto) una manera de aproximarnos al problema, porque lo que realmente está de fondo es la pregunta por el deseo de investigador.

Trátase de una determinación institucional, simbólica o bien del deseo del sujeto por investigar, nuestro interés radica en saber qué es lo que hace a alguien dedicarse a la investigación, qué razones del orden de la subjetividad individual sostienen a una persona en su quehacer investigativo. La determinación de la naturaleza de una identidad profesional, creemos nosotros, pasa por el sujeto en tanto éste es el soporte concreto de aquélla, y no sólo por esa entidad abstracta llamada identidad social que no considera a los sujetos en su devenir como sujetos histórico sociales concretos.

En la dificultad de poder deducir las características específicas de los investigadores educativos a partir del universo total, y ya que todo intento por hacerlo es en sí mismo arbitrario, hemos establecido el subconjunto más específico para poder aproximarnos a ellos.

Ese grupo aparentemente simple en su composición, está sobredeterminado, como se verá en las entrevistas, por un entrecruzamiento de modos de ser complejos constituidos por los diversos imaginarios disciplinarios y profesionales, prácticas institucionales y curriculares e imaginarios individuales. Y ello es lo que nos interesa analizar aquí: cómo se apropian imaginariamente los investigadores de esa complejidad identitaria. Cómo cada quién cree ser en cierta medida autónomo de las condiciones y construye su discurso propio sobre ello.

No estamos afirmando de ningún modo que el sujeto produce aisladamente los discursos o las condiciones en las que vive, o que produce individualmente su propio discurso. No. Sin embargo, paradójicamente el sujeto construye su "realidad psíquica", cree que sus versiones sobre la realidad y sobre sí mismo son producto de él mismo. Así, la construcción de la identidad profesional no pasa sólo por las determinaciones institucionales y disciplinarias, sino también por las construcciones que la sociedad y el sujeto forman sobre ello. Esas visiones coexisten en el terreno social. No se excluyen sino que se sobreponen mutuamente. Están en relación de continuidad donde lo exterior - interior no puede demarcarse arbitrariamente.

De manera que el abordaje de la problemática que a primera vista parecía simple debido a nuestra cercanía con el campo, en realidad demandaba una fuerte vigilancia para tomar una "distancia óptima" de las cuestiones que por ser conocidas no son re-conocidas. La distancia respecto de esta cotidianeidad sólo puede darse a través de varios mecanismos que operan simultáneamente: mediante una teoría que aporta nuevas interrogantes sobre lo ya sabido; por medio de una lectura cuidadosa de los significantes recurrentes en el discurso de los investigadores; y a través de un análisis de los vínculos transferenciales que se manifiestan entre el investigador y su trabajo.

En este relativo distanciamiento, y porque se trata del sujeto y del sujeto en la investigación, el psicoanálisis aporta sobre todo interrogantes que permiten descentrar el discurso del sujeto de su inmediatez con los fenómenos y con su propia percepción de ellos. El análisis de la transferencia que se juega en el proceso de investigación tanto a nivel teórico como en el contexto del análisis personal, coadyuvan a deslindar relativamente las implicaciones que se dan entre el investigador y su "objeto de estudio". Adicionalmente, "la escucha de la escucha" en sentido psicoanalítico, es decir, como análisis de las entrevistas por un tercero que aporta otras interrogantes para el estudio de cada caso, significa un apoyo invaluable y un descentramiento radical de las implicaciones en el trabajo.

Una actitud de explicación totalizadora en el análisis de los discursos de los investigadores no es sólo imposible sino una falacia que opera una clausura de la reflexión y pretende colocarse en un lugar de omnipotencia frente a los otros. Así, más que pretender dar respuestas acabadas sobre la identidad en la investigación, aportamos preguntas que ayudan a su reflexión posterior en el ámbito de los estudios del sujeto y de la identidad de los académicos.

La reflexión sobre lo sabido, sobre lo que se nos presenta como cotidiano y transparente, debe ponerse de relieve a fin de alcanzar un conocimiento objetivo pero humanizado. O en los términos de Castoriadis (1993):

Es decir, que conciencia no quiere decir ciencia, y pensamiento no significa reflexión. La reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo sobre sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuestos y fundamentos. Pero [...] esos presupuestos y esos fundamentos no le pertenecen, le han sido proporcionados por la institución social, como el lenguaje, entre otras instituciones. La verdadera reflexión es en consecuencia *ipso facto* un cuestionamiento de la institución dada de la sociedad, un cuestionamiento de las representaciones sociales instituidas [...] La reflexión es, por tanto, definible como es esfuerzo de romper la clausura en la que en cada caso estamos necesariamente cautivos como sujetos, provenga esta clausura de nuestra historia personal o de la institución social-histórica que nos ha formado, a saber, humanizado. (pp.45-49)

El análisis de los presupuestos y fundamentos de las representaciones sociales instituidas que se vehiculizan en el lenguaje y otras instituciones sociales, dice Castoriadis, es lo que constituye la verdadera reflexión.

En el caso que nos ocupa, cuestionar los fundamentos de las nociones que se encuentran al nivel de las teorías sobre la identidad y del discurso de los investigadores sobre su ser investigadores, es lo que constituye el objeto central de nuestro trabajo.

5.3.2 El caso de los psicólogos en la investigación educativa

Como mencionábamos atrás, el mundo de los investigadores educativos es tan amplio, heterogéneo y se encuentra tan disperso, que resulta prácticamente imposible definir *a priori* sus características específicas y acceder a ellos con facilidad. Los investigadores de la educación provienen de múltiples disciplinas profesionales; se mueven en instituciones con ordenamientos y modos de funcionamiento específicos; pertenecen a grupos académicos con perspectivas teórico metodológicas y maneras específicas de representarse a sí mismos y su actividad; y se ubican, además, en lugares tan distantes entre sí que es verdaderamente difícil acercarse a ellos para determinar sus particularidades.

Por ello, hemos optado por hacer una segmentación del universo de los investigadores en educación a partir de las consideraciones propuestos por Goetz y LeCompte (1988) en ese sentido:

El muestreo estadístico, sin embargo, puede no resultar apropiado en ciertas circunstancias, que se producen a menudo en las investigaciones etnográficas. En casos como los que se enumeran seguidamente, es preciso adoptar otros procedimientos de selección: 1) cuando aún no se han determinado las características de la población mayor; 2) cuando los límites del grupo no son naturales; 3) cuando la generalización no es un objetivo importante; 4) cuando las poblaciones están compuestas por subconjuntos separados y sus características se distribuyen entre éstos de forma irregular; 5) cuando sólo uno o unos pocos subconjuntos o características de una población son relevantes para el problema a que intenta responder la investigación; 6) cuando algunos miembros de un subconjunto no están vinculados a la población de la que se pretende extraer la muestra; ó 7) cuando los investigadores no tienen acceso a la totalidad de la población. (p.92)

Así, siguiendo a Goetz y LeCompte, el subconjunto de académicos por estudiar se ha seleccionado basándose en que: la población es sumamente amplia y heterogénea y no se pueden determinar sus características específicas; no se busca generalizar por ahora las conclusiones, sino tan sólo comenzar con una exploración de dicho subgrupo para que a partir de ahí se realicen posteriormente otros estudios más amplios; se aborda un sector de la población: los investigadores educativos que tienen una formación profesional en psicología (los cuales no abundan como puede constatarse en los directorios de las instituciones de investigación que consultamos); y, además, no se tiene acceso a la totalidad de la población dada su gran dispersión y por las desventajas logísticas del trabajo individual.

Aunque nuestro trabajo no es estrictamente hablando de tipo etnográfico, la decisión de optar por *criterios específicos de selección* de un subgrupo (que no de una "muestra"), se justifica, no sólo por los criterios citados sino también por razones epistemológicas dado que se trata de procesos de naturaleza subjetiva, discursiva, en donde lo que conviene es un trabajo más analítico, de deconstrucción, para delinear los aspectos más relevantes del discurso de los investigadores sobre la manera en que perciben su identidad profesional.

5.3.3 Selección de los investigadores

Luego de especificar las características centrales del grupo de académicos que queríamos estudiar, esto es, su pertenencia al campo de la investigación educativa y con una formación profesional en psicología, nos encontramos inicialmente con la disyuntiva de especificar o no una tipología específica del subgrupo que diferenciara los niveles de investigadores que ahí se incluirían, pues, acostumbrados como estamos a pensar todo desde una visión *lógico-identitaria* (Castoriadis) de la realidad, dudamos durante cierto tiempo en que ese era el camino que debíamos seguir para abordar a los investigadores. Esto es, dado que esa lógica clasificatoria permea todo el pensamiento humano científico y social, creímos en un primer momento que debíamos construir una tipología de los investigadores definiendo sus "características" para diferenciarlos entre sí.

Pero concluimos luego de pensarlo con mucho mayor rigor, que proponer una tipología no sólo era innecesario sino incongruente con la *alógica inconsciente* (Castoriadis) intrínseca al objeto que pensábamos estudiar, ya que lo que estaba en cuestión no eran sólo características o comportamientos externos de los investigadores que debieran ser taxonomizados, sino, esencialmente, representaciones (Freud, Lacan), que por su naturaleza misma no obedecen a la lógica diurna del discurso consciente y no pueden ser coaguladas en significados rígidos o traducidos a "cualidades personales o académicas" (edad, sexo, años de experiencia, escuela de adscripción, etc.).

Se trata de significantes singulares que no soportan operación alguna de clasificación ajena a su naturaleza intrínseca de servir sólo como representantes, representantes en el imaginario del sujeto. Esta asunción de la identidad, que no pasa tan sólo por las determinaciones simbólicas o institucionales (distinciones académicas, condiciones institucionales, discurso pedagógico, discurso psicológico, etc.), sino también por el registro imaginario individual, permite repensar esos lugares de reconocimiento imaginarizados por el sujeto y el valor que les confiere.

Sobre este interjuego de los registros simbólico e imaginario en la constitución de la identidad del sujeto, Remedi, et al. (1989a) plantearon:

Sin embargo, apelar al orden simbólico como referente central para la comprensión de la constitución de identidad del sujeto obliga a [...] considerar el carácter heterogéneo del mundo simbólico, sea socio-cultural, sea lingüístico. El sujeto no se encuentra con un mundo simbólicamente coherente, ordenado, unívoco [...]. Así en algunos planteamientos el referente simbólico aparece como determinante central, al ser éste considerado como campo homogéneo y estable al que se enfrenta individualmente el sujeto el cual tiene que dar sentido de su nivel de inclusión. Aquí se conceptualiza al sujeto como individuo autónomo, que debe dar cuenta de la aprehensión simbólica para sí, es decir de lo que el sujeto considera para él. (p.40)

Y en particular sobre la constitución de la identidad (docente) los autores afirmaron que:

En función de lo anterior pensar la problemática de identidad del maestro, es reconocer las referencias simbólicas más significativas para el sujeto, su apropiación imaginaria y también entender el lugar que el sujeto cree ocupar con respecto a ellas. (ibidem.p.41)

Concebir así la identidad nos llevó entonces a indagar cómo se asume el sujeto a sí mismo como investigador y no sólo desde las determinaciones socioculturales, institucionales o discursivas, que como hemos comentado, también se encuentran en falta y a las que el sujeto les imprime un cierto carácter totalizante.

Visto desde ahí, al "seleccionar los casos" nos basamos en pensar la identidad desde sus múltiples aristas, en donde lo simbólico y lo imaginario juegan un papel fundamental no excluyente. Y donde lo real, siempre está más allá de la simbolización, fuera de lo significable en el lenguaje. Por tanto, definir al sujeto, su identidad, siempre está más allá de lo que se puede decir de él, o de lo que él puede decir de sí como sujeto real, empírico. Y afrontar lo real como lo existente siempre escapa también a la significación.

De manera que el principal criterio definitorio de "los casos típicos", fue sobre todo, su cercanía con la práctica de investigación. Eso nos permitió usar criterios incluyentes más que criterios arbitrarios de diferenciación. Así se eligieron a aquéllos que hacían de la investigación en educación su principal actividad sin

importar si se trataba de alguien que estaba apenas incursionando en el campo o de alguien que tuviera una larga trayectoria en él.

Consideramos que esta posición es un tanto abierta pero congruente con el objeto mismo, pues nos permite convocar al sujeto, hacerlo hablar para escuchar si se percibe o no como investigador, cómo, porqué y desde qué lugar. Ya se tratara de investigadores "jóvenes" o de investigadores con prestigio en el campo.

Resulta claro entonces por todo lo que hemos planteado hasta aquí que no adoptamos ni intentamos producir una tipología o concepción sobre lo que se considera ser o debiera ser un investigador. Hacer esto último contraviene como hemos sostenido, la lógica interna del objeto mismo que no es otra cosa que la apropiación imaginaria de las determinaciones simbólicas. Y ello no pasaría, por tanto, de ser una elección claramente ideológica de lo que se considera ser investigador con mayúsculas.

Análogamente, tampoco partimos de teorías totalizantes de la identidad y la investigación, ni pretendemos arribar a ellas de ningún modo, pues ello implica no sólo asumir el lugar de dominio que ocupan las instituciones sino también clausurar la reflexión posible. Nos proponemos una tarea modesta pero no por ello banal: examinar a partir del análisis del discurso de los investigadores, los que pueden considerarse los significantes que sostienen su imaginario identitario y su deseo como investigadores. Nuestra perspectiva se enfoca básicamente a la visión que el sujeto tiene de su ser y práctica como investigador.

Apelamos a una concepción del sujeto, y a un sujeto de la investigación en este caso, que recupere su subjetividad. Porque en nuestros días el sujeto es equiparado a una máquina cibernética y el investigador a un simple productor de tecnología, a un sujeto racional desubjetivado. En suma, a un sujeto deshumanizado.

5.3.4 Establecimiento de contactos con los investigadores

Por último, después de definir los criterios sobre los que se basaría la búsqueda, se procedió a analizar los directorios de varios organismos de investigación y educación superior para detectar a los investigadores que podrían colaborar en nuestro estudio.

Como no estábamos interesados en abarcar a la totalidad de los psicólogos que hacen investigación en educación, nos enfocamos básicamente a los centros donde se concentran los investigadores que tienen como una actividad preponderante la investigación en educación.

Así nos dirigimos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); al Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU); la Facultad de Psicología de la UNAM; la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Iztacala (ENEP I) y la ENEP Aragón.

Se identificaron entonces los posibles "candidatos" y establecimos contacto personal con ellos para comentarles el objetivo de nuestro trabajo y solicitar su anuencia para ser entrevistados.

Como se esperaba, el número de psicólogos que hacen investigación en educación en los organismos mencionados no es muy alto y puede establecerse probablemente en unas cuantas decenas. En las ENEP la situación es relativamente distinta en tanto que ahí se encuentran más psicólogos haciendo algún tipo de actividad relacionada con la investigación pero ella no era su tarea preponderante.

Así, aunque no establecimos contacto con todos porque algunos se encuentran realizando actualmente otras actividades profesionales o están de comisión académica o se hallan fuera del país, se pudo conseguir la colaboración de una decena de ellos.

5.4 El Método Clínico

Mucho se ha escrito sobre la metodología de la investigación en las ciencias sociales y existe una infinidad de textos y manuales desde diversos enfoques epistemológicos y disciplinarios. Por esa razón consideramos que este no es el lugar más idóneo para hacer una exposición completa de la materia, sino sólo de aquello que nos permite fundamentar la manera en que abordamos nuestro objeto de trabajo.⁴⁴

Existen diferentes acepciones sobre el concepto de método, las que según Grawitz (1975) pueden sintetizarse en las siguientes:

a) El método en sentido *filosófico*. Es el sentido más elevado y más general del término, como procedimiento lógico de operaciones intelectuales de una disciplina particular, como un conjunto de reglas independientes de toda investigación y contenido particular, que aspiran a procesos y formas de razonamiento y percepción para captar la realidad (p.ej.: el método materialista)

b) *El método como actitud concreta en relación con el objeto*. Se refiere por ejemplo al método experimental, al método clínico, donde la posición filosófica se da por supuesta. Establece formas concretas de enfocar y organizar los diferentes niveles, etapas y procesos

⁴⁴Para tener una panorámica de lo que significa en el contexto de las ciencias sociales y la etnografía pueden revisarse por ejemplo: Grawitz (1975); Taylor y Bogdan (1986); Woods (1989) y Martínez (1996) por mencionar algunos.

por los que se atraviesa en una investigación. Esta acepción no dicta por sí misma ningún tipo de manipulación.

c) *El método ligado a una tentativa de explicación.* Es el caso por ejemplo del método dialéctico, el método funcional y el método histórico. Se vincula más o menos a una posición filosófica y puede influir en tal o cual etapa de la investigación. Mediante estos métodos se persigue un esquema explicativo que puede ser más o menos amplio.

d) *El método relacionado a un dominio particular.* Se justifica esta acepción cuando se aplica a una esfera específica y supone una forma de proceder que le es propia: el método histórico, el método psicoanalítico. A veces se siente uno tentado de ampliar esta noción tan restringida de método y confundirla con la de teoría. Esto se explica por el hecho de que los métodos psicoanalíticos, y otros también, se relacionan igualmente con una concepción teórica de conjunto de la psicología o de la sociedad. (pp.290-291)

Como puede apreciarse, las acepciones del método son diversas y en cierta medida incluyentes, pero son usadas frecuentemente de manera simplista, sobre todo desde su significación empírica como mero arreglo de condiciones, momentos, técnicas, procedimientos, etc.

Sobre esta concepción de la metodología Bleger (1989) plantea que:

tenemos que precavernos de un riesgo de otro tipo, pero no de menor gravitación: el de la "metodología divulgada". Comprende todas aquellas exposiciones muy claras y convincentes, en que todos los pasos se siguen cronológicamente en forma muy diferenciada. Son las exposiciones de los "puristas" metodológicos, con una profunda disociación entre teoría y práctica. Con la metodología de los textos no se investiga nada ni nadie investiga, de la misma manera en que nadie piensa con los procedimientos de los textos de la lógica. [...] El purismo metodológico es el lujo de los que no hacen nada y se mantienen en una idealización estereotipada de la ciencia. Muy frecuentemente se presentan los métodos científicos como si fueran cañas de pescar, que es suficiente instalar para que se realice la investigación, olvidando que los métodos son cambiantes y móviles, tanto como el conocimiento mismo, y que se forman y desarrollan en la medida en que se los aplica sistemáticamente; por otra parte, la investigación no se compone solamente de manipulaciones, sino que siempre interviene el ser humano con sus categorías de pensamiento, su personalidad total, sus reacciones frente al objeto, su ideología, etcétera. (pp.185-186)

En concordancia con esta crítica hemos recurrido a la acepción de método como una *actitud intelectual* con una postura sensible y prudente frente al objeto. Como una actitud *vigilante, flotante*, que viene determinada por nuestro posicionamiento teórico frente al objeto. Se trata de una posición abierta mediante la cual lo propiamente metodológico viene determinado por el objeto mismo y no por una estructura metodológica rígida determinada a priori.

Visto así, el método clínico nos permite una aproximación adecuada respecto de la investigación de lo humano. Retomando nuevamente a Bleger (ibidem.) éste dice: "la psicología clínica es siempre el campo y el método más directo y apropiado de acceso a la conducta de los seres humanos y a su personalidad" (p.200).

Ahora bien, nuestra apropiación del método clínico como método de investigación no es "total" sino sólo de algunos de sus elementos esenciales, ya que no se visualiza una finalidad estrictamente terapéutica o de "investigación de la personalidad".

No nos proponemos la adopción ingenua del método clínico y mucho menos la del método psicoanalítico, porque si bien se trata de un problema que tiene que ver con lo imaginario individual, no hay una demanda de cura y no se trabaja con los síntomas del sujeto ni el análisis e interpretación de la transferencia, etcétera.

Es un hecho que lo que está en juego es algo del orden simbólico: una identidad profesional que se apuntala en ciertos discursos disciplinarios, en lo institucional, lo sociocultural y en última instancia en el lenguaje, pero que paradójicamente se refleja en lo imaginario, en las representaciones que el sujeto ha conformado para explicarse su historia, sus modos de ser y su modo particular de ser y sentirse investigador.

Entonces, dado que lo que nos interesa son los puntos de vista de los investigadores acerca de su modo de apropiarse de una identidad que les llega desde distintos lugares, el dispositivo metodológico concreto que usamos porque nos pareció epistemológicamente más congruente con ese problema, es el aportado por el método clínico con su correlativa técnica fundamental de entrevista.

Del método clínico existen tantas corrientes como escuelas de psicología. Así por ejemplo están: el "método clínico" usado por Piaget en sus estudios sobre el desarrollo intelectual; el de la "psicología clínica" con orientación experimentalista; el que utiliza la psicología clínica de corte humanista; el de la corriente de los grupos operativos; por mencionar sólo algunos de ellos. Nosotros hemos elegido la que se orienta por el psicoanálisis porque la manera de concebir nuestro objeto de estudio parte esencialmente de dicha teoría.

De esa concepción hemos retomado sólo algunos aspectos que ayudan al abordaje del problema, pues como ya dijimos, otros elementos como el encuadre analítico, la investigación de los procesos mentales y del funcionamiento general de la persona, la transferencia, la interpretación, etc. sólo son pertinentes en el dispositivo propiamente psicoanalítico.

A nosotros nos interesan esencialmente, la *actitud clínica* y la *estructura de demora* (Ulloa 1974). La actitud implica una cierta postura frente al objeto. Es una actitud que estructura el *campo de relación* (Bleger, 1985) que se establece al interior del proceso.

Como afirma Etchegoyen (1997) sobre esto:

lo que se llama <dar cancha> en nuestro lenguaje popular. Para lograrlo, el entrevistador trata de participar lo menos posible, de modo que tanto mejor está el campo cuanto menos participe. Esto no significa, por cierto, que no participe o pretenda quedar fuera, sino que deja la iniciativa al otro, al entrevistado. (p.60)

Se trata de "meter el cuerpo" (Ulloa, 1974). Como él afirma: "En clínica conocemos las cosas en función de nuestro accionar sobre ellas" (p.1).

En este accionar la *actitud clínica* es, como puede apreciarse, la actitud que aunque se manifiesta al inicio de la relación, se manifiesta durante todo el proceso e implica "*ser mirado*", dejarse sobredeterminar por la información.

La *estructura de demora* por su parte es, luego de "dejar venir la información", recibirla activamente, "romper la significación inmediata sobredeterminante". Es pensar, hacer distancia respecto de la sobredeterminación del objeto. Es "estructura de ruptura" entre el sentir y el pensar teórico, entre lo propio del objeto y lo propio del investigador. Es un "acceder del acontecer al objeto científico" (Ulloa).

Sobre esta "actitud hecha acción" (Ulloa) y sobre ésta posición de "observador participante" (Pichón Riviere) Etchegoyen nos comenta:

Si nos involucramos más allá que lo que nuestra posición de observador participante dictamina, sea preguntando demasiado (interrogatorio), dando apoyo, expresando simpatía, dando opiniones o hablando de nosotros mismos, vamos a desvirtuar el sentido de la entrevista, convirtiéndola en un diálogo formal, cuando no en una chabacana conversación. (ibidem.pp.60-61)

Desde un punto de vista psicoanalítico propiamente dicho, la actitud clínica y la estructura de demora se relacionan sobre todo con la "transferencia", la "asociación libre" y su correlativa "escucha libremente flotante" y la "estructura de demora".

Como es evidente, no intentamos hacer aquí una exposición detallada de las diferencias sutiles que existen entre las diversas acepciones sobre los conceptos psicoanalíticos que hemos citado. Sirvan los siguientes comentarios tan sólo para evidenciar el papel que juega por ejemplo la transferencia en el proceso científico. Cuestión que por lo demás ha sido ampliamente trabajada por G. Devereaux y que más adelante presentaremos.

La estructura de demora como se vio, tiene que ver con una actitud frente al material, el cual debe ser analizado antes de que se pueda hacer cualquier tipo de intervención (comentarios, señalamientos, preguntas, devolución, etc.). Es un momento indispensable tanto a nivel teórico como transferencial, en el que el entrevistador "asimila" la información que se está jugando durante la entrevista antes de devolverla al entrevistado, para, evitar así, transmitirle al entrevistado o

8) Puesto que la existencia del observador, sus actividades observacionales y sus angustias (aun en la observación de sí mismo se producen distorsiones que son no sólo técnica sino también lógicamente imposibles de eliminar),

9) toda metodología efectiva de la ciencia del comportamiento ha de tratar esos trastornos como los datos más significativos y característicos de la ciencia del comportamiento y,

10) debe usar la subjetividad propia de toda observación como camino real hacia una objetividad auténtica, no ficticia,

11) que debe definirse en función de lo realmente posible y no de lo que "debería ser".

12) Si se pasan por alto o se desvían por medio de resistencias contratransferenciales disfrazadas de metodología, esos "trastornos" se convierten en fuentes de error incontroladas e incontrolables, mientras que

13) si se tratan como datos básicos y característicos de la ciencia del comportamiento, son más válidos y productores de insight que cualquier otro tipo de datos.

En suma, los datos de la ciencia del comportamiento suscitan ansiedades, a las que se trata de eludir por una pseudometodología inspirada por la contratransferencia; esta maniobra es la causante de casi todos los defectos de la ciencia del comportamiento. (pp.19-20)

Cuando Devereaux habla de "contratransferencia" se basa en general en la teoría freudiana de la transferencia que plantea una especie de respuesta transferencial del clínico ante la transferencia del paciente. Así, la contratransferencia del clínico es una especie de producto despertado por la transferencia del entrevistado sobre el entrevistador. Esta discusión no se agota ni con mucho en lo anterior, pues sobre la transferencia se ha escrito una gran cantidad de materiales.

Para efectos de nuestro trabajo lo que nos interesa rescatar es que hay significantes que preexisten a la relación de investigación, tanto del lado del investigador como del "sujeto" (los "sujetos del estudio") los cuales se infiltran en el proceso a distintos niveles y tienen efectos sobre él sin que sean conscientemente percibidos por el investigador.

La transferencia del investigador sobre su trabajo de investigación está presente y se juega a lo largo de todo el proceso, desde la concepción de la idea general y el nombre del proyecto hasta la interpretación de los resultados y la publicación del trabajo, pasando por la construcción teórica y el diseño de la estructura metodológica.

En nuestro caso hemos explicitado que nuestros propios intereses y necesidades se ven reflejados en toda la concepción del proyecto y las demás fases del proceso como planteamos más arriba. En las consideraciones finales comentaremos los aspectos transferenciales que hemos logrado percibir en nuestro propio proceso de trabajo.

Por su parte, la "asociación libre" y su correlativa "escucha libremente flotante", son elementos fundamentales del dispositivo analítico y clínico en general. De ellas tomamos la idea de plantearle al entrevistado que hable lo que desee sobre algunos temas que le vamos a sugerir al principio de la entrevista (ya que esta se considera

una entrevista "no estructurada"). Por nuestra parte nos dedicamos tan sólo a escuchar y registrar sus puntos de vista y que en algunos momentos habremos de intervenir sólo con la finalidad pedir que profundice o aclare algunos puntos, pues lo que importa son sus puntos de vista y no los nuestros ya que no se trata de una conversación o de un intercambio.

Las asociaciones que le pedimos no son en estricto sentido como las que se generan en el contexto analítico. Ni con mucho, pues las finalidades son distintas en cada caso. Las asociaciones no son libres en ningún caso pero en el contexto de la investigación social, la posición desde la que habla el entrevistado es muy defensiva ya que este habla y se juega desde teorías, conceptos, textos, prácticas, etc. Sin embargo, aunque se muestre defensivo ello es sólo relativo porque en cualquier caso algo del sujeto siempre se expone. Las resistencias son inconscientes pero hablan de él y por él.

Aún ahí el inconsciente y el deseo se muestran, a más no sea sino para esconderse y camuflarse en los significantes y en los enunciados conscientes. Si bien el sujeto muestra a través de su discurso las formaciones inconscientes como son los lapsus, los olvidos, los chistes, etc., no nos abocamos en sentido riguroso al *sujeto del inconsciente* como es tomado en el psicoanálisis lacaniano.

Aludimos en todo caso a que el sujeto no es lo que enuncia a través de su discurso. Este no puede tomarse literalmente a través de los significados que él enuncia, sino como significantes de otra cosa, significantes que remiten a otros significantes.

Como plantea J. A. Miller (1991) sobre esto:

El sujeto que habla no es el amo y señor de lo que dice. En cuanto habla, en cuanto piensa que utiliza la lengua, en realidad es la lengua quien lo utiliza a él, en cuanto habla siempre dice más de lo que quiere, y, al mismo tiempo, dice siempre otra cosa. [...] En cuanto se habla, de hecho uno es hablado por la lengua. El descubrimiento del inconsciente por Freud no es sino esto [...] Hay que dar un pequeño paso más y darse cuenta que el hombre es también un ser hablado, por eso Lacan creó este significante que quizás pasará a la lengua francesa: [...] *parlêtre* -el hablante ser [...] Entonces, el *hablanteser* dice siempre otra cosa que lo que quiere decir, pide ser [...] entendido más allá de lo que dice. (pp.33-34)

Desde esta perspectiva, la singularidad del sujeto se constituye a través de su inserción en el mundo simbólico, Rifflet-Lemaire (1981) afirma: "Recordemos que el sujeto no se constituye en su singularidad sino a través de su inserción en el orden simbólico que gobierna el mundo de los hombres, ya se trate del lenguaje o del simbolismo sociocultural" (p.116).

Finalmente, creemos que bordear los significantes particulares que sostienen al investigador, que lo hablan, en su imaginario, nos permite acercarnos a lo que se piensa socialmente como la identidad.

5.4.1 Sobre la entrevista y su uso en el estudio

La entrevista como ya se ha planteado, no es una técnica rígida sino una parte esencial del método clínico del cual toma su sentido.

Es una manera de aproximarse al sujeto para conocer y deconstruir los significantes mediante los cuales estructura su mundo imaginario y a través de los cuales habla y es hablado como ser hablante. Mundo imaginario al que Freud denominó, como se sabe, "realidad psíquica".

Ahora bien, es importante hacer ciertos deslindes sobre el dispositivo particular de la entrevista que se utiliza en el estudio.

Se trata esencialmente de una modalidad de entrevista "*no estructurada*" en tanto no se planteó un guión rígido sino sólo algunas preguntas que dieron la pauta para que el sujeto pudiera abordar la temática en cuestión. Estas preguntas se elaboraron basándose en las categorías generales que comentamos en el capítulo anterior.

Sin embargo, la pregunta central que animó y estructuró todo nuestro trabajo y que nos permitió abordar a los investigadores para que hablaran acerca de su identidad como investigadores fue: ¿para usted qué significa ser investigador educativo?. Esta cuestión, como se verá más adelante, dispara por sí misma una serie de interrogantes sobre la historia y la situación del investigador. Las cuestiones sobre su deseo en la investigación, los móviles que lo llevan a ella, las trayectorias profesionales y de formación etc., se veían posibilidades por la movilización íntima que esta pregunta generaba.

Nos interesamos esencialmente en sondear cómo se coloca el sujeto respecto de su quehacer, cómo se posiciona frente a su deseo de ser investigador a partir de los discursos que lo hablan y lo estructuran simbólicamente. Pero ello no equivale a plantear una asunción absoluta de la teoría y la técnica psicoanalítica para abordar al investigador.

Se trata primordialmente de presentar al método clínico desde la perspectiva analítica como un medio para aproximarse a la subjetividad del investigador respecto de su ejercicio profesional y su identidad como investigador.

5.4.2 Las preguntas de investigación

La pregunta central que animó nuestro estudio, es, como ya hemos dicho: ¿qué significa para usted ser investigador educativo?. Pero muy asociadas con ella, se encuentran otras dos: ¿para usted qué significa hacer investigación?, y, ¿considera que hay alguna especificidad de la psicología en el campo de la investigación educativa?. Estas preguntas como hemos dicho, abren una gama de problemáticas sobre: las trayectorias de formación y trabajo; las identificaciones del investigador; su deseo en la investigación; los discursos sobre la investigación y los modelos de científico ideal desde los cuales valora su trabajo; así como las imbricaciones identitarias que caracterizan las prácticas de la investigación educativa entre las que se encuentran las de la psicología, la pedagogía, la sociología, etc.

Estas preguntas se construyeron a partir de la problemática teórica y de la revisión de los trabajos existentes sobre la temática. En ese sentido, los ejes que especificamos antes nos sirvieron de guía para el análisis de las entrevistas. Mediante ellos se pretende enfocar las identificaciones del sujeto; su deseo de ser investigador; los principios e ideales sobre los que finca su práctica y la forma en que concibe la relación de la psicología con la investigación educativa.

Dichas interrogantes convocan al sujeto para que hable acerca de lo que él es, de lo que él cree que es y que cree que hace, pues al hablar, habla desde los múltiples lugares que lo habitan, desde los significantes que se han constituido en su persona. Recordemos que la palabra persona remite a la de máscara en latín, que se refiere al papel, a los roles que el sujeto actúa. O más bien, por los cuales es actuado desde lo simbólico, creyéndose él mismo el productor de las representaciones y las imágenes que evoca.

Algunos autores han equiparado el concepto de identidad con el concepto del yo en Freud. Sin embargo, como hemos dicho antes, el yo no puede ser reducido a la noción de identidad pues la desborda dados los múltiples rostros y procesos psíquicos que lo estructuran.

El yo en Freud tiene que ver (por supuesto entre otras consideraciones *metapsicológicas*) con esa síntesis compleja de identificaciones sustitutivas de las cargas de objeto originarias abandonadas y la historia de esas identificaciones y pérdidas.

Braunstein (1987) escribió que el carácter es "credencial de identidad y coraza". (ibid.p.21)

Podemos afirmar dentro de este contexto, que la identidad del sujeto podría ser pensada como una *encarnación* de lo imaginario en el sujeto. Como una careta que

lo representa pero que al mismo tiempo lo disfraza y lo esconde. Es un disfraz de sí mismo con el que se lo identifica y con el cual se identifica. Es un término que lo designa, lo interpela, lo constituye. Es una imagen que lo inviste y lo viste a los ojos de los demás, que lo enajena de sí mismo.

La identidad ha llegado a usarse como término "ómnibus" al que le cabe de todo y mediante el cual se subsumen múltiples procesos. Es una noción cómoda que se presta también a los reduccionismos.

En síntesis y a manera de antecedentes para el análisis de las entrevistas, diremos que en el estudio no nos interesamos en determinar sincrónica y diacrónicamente los diferentes eventos que se fueron sucediendo a lo largo de la vida de los investigadores como para establecer una base comparativa de las trayectorias sociales o para construir tipologías. Ello es importante, sí, para efecto de otros tipos de estudios y enfoques disciplinarios. Tampoco consideramos necesario confrontar las concepciones de los investigadores sobre la educación o las relaciones psicología - educación, etc. Y no por ser esas problemáticas poco relevantes en sí mismas, sino que por el contrario, son temáticas que requieren un análisis tan amplio que aquí no se puede realizar. No obstante, dado que era seguro que a lo largo de las entrevistas surgieran estos y otros temas relacionados, los visualizamos como problemáticas de fondo más que como nuestros objetos de trabajo en sí mismos.

6. ENTREVISTAS E IDENTIDAD

En este capítulo analizamos las entrevistas realizadas con los psicólogos que hacen investigación educativa que accedieron a participar en nuestro estudio.

Iniciamos con algunos comentarios sobre los criterios generales para el análisis de las entrevistas, para pasar luego al análisis de las mismas de acuerdo con cada una de las categorías que se definieron previamente.

Antes de citar las intervenciones en las entrevistas que los investigadores nos concedieron, queremos aprovechar aquí la ocasión para agradecerles ampliamente su colaboración desinteresada, ya que sin ella no hubiera sido posible concretizar nuestro trabajo.⁴⁶

6.1 Consideraciones para el análisis de las entrevistas

Como hemos afirmado en múltiples ocasiones, no intentamos partir de ni derivar una "tipología" para analizar los rasgos y tipos de investigadores, pues lo que está en juego no es determinar y describir sus características "personales" o sus trayectorias en sí mismas, sino las representaciones que sostienen su actividad. Representaciones que aluden tanto a sus identificaciones imaginarias, como a sus identificaciones simbólicas: cómo se perciben a sí mismos desde un cierto lugar: un cierto discurso sobre la ciencia y el ser investigador. Pero, si bien no nos interesaba construir dicha tipología, sí incluimos una cierta gama de investigadores que nos permitiera contar con puntos de vista variados: desde los que suelen ser considerados como investigadores que se están iniciando en el campo hasta los que cuentan con "reconocimiento" dentro del campo. Sin embargo, de ninguna manera estamos diciendo con lo anterior, que el ser investigador, el sentirse y reconocerse como tal, tenga que pasar necesariamente por su clasificación o reconocimiento administrativo. Eso es justo lo que intentamos problematizar con nuestro trabajo: la identidad del investigador educativo, el ser y sentirse investigador pasa y debe pasar por el propio deseo y no sólo por el reconocimiento institucional. Asumirse investigador tiene que ver, independientemente de las filiaciones, con la pasión y la inquietud de saber. No es sólo asunto de distinciones institucionales. El deseo de investigar no está alienado a las demandas de la institución. Es una pulsión que mueve al sujeto a buscar conocimiento para responder a sus interrogantes, que como veíamos anteriormente, atañen también a los enigmas personales.

⁴⁶ Como es de suponerse, hemos protegido totalmente su intimidad personal, omitiendo sus nombres y cambiando los datos que pudieran hacer alguna una alusión a su situación personal.

La estructura teórico-metodológica que hemos construido, permitió abrir un espacio de reflexión sobre el sujeto en la investigación y problematizar las maneras en que se le ha concebido. Con ella nos propusimos convocar al sujeto, concitar sus opiniones, usarlas como un pretexto para llamar a la reflexión, a la reflexión sobre nuestras prácticas y modos imaginarios de ser investigadores.

Por último, las categorías de análisis que planteamos en el cuarto capítulo nos ayudaron a organizar la discusión. No están pensados como una manera de clasificar las respuestas de los investigadores. No son compartimentos estancos o lógicos. Son "preguntas-líneas" que convocan significantes. Significantes que no son excluyentes ni rígidos en su significación.

Así, luego de plantear preguntas como: ¿qué significa para usted ser investigador?, ¿qué significa para usted hacer investigación?, o bien, ¿considera que exista alguna especificidad de la psicología en el campo de la investigación educativa?, los investigadores respondieron con elementos que están de alguna manera implícitos en las diferentes preguntas y ejes. Esta manera de proceder, lejos de reducir y simplificar el discurso, lo abordaba en su complejidad específica, lo cual es un reflejo mucho más fiel de la manera en que piensan las personas acerca de los temas que se le plantean.

Ahora bien, si dichos rubros se construyeron basándonos tanto en las problemáticas conceptuales como en las categorías usadas en otros estudios, no nos hemos cerrado a la posibilidad de que en el análisis pudiera ser pensado de otra manera. Por el contrario, dichas coordenadas deben ser puestas a trabajar para analizar su pertinencia, y contribuir en todo caso, a una mejor comprensión de los fenómenos de la identidad en la investigación: del sujeto de la investigación.

6.2 Análisis de las entrevistas

Antes de citar las intervenciones de los investigadores en las entrevistas que amablemente nos concedieron, reiteramos nuestro agradecimiento por su colaboración desinteresada, ya que sin ella no hubiera sido posible aterrizar nuestro trabajo.

Se definió un procedimiento básico para el análisis que consiste en que, al entrar a cada una de las categorías se hace un comentario general de lo que se encontró en cada una para pasar inmediatamente a un análisis más específico de lo que nos planteó cada investigador al respecto.

La secuencia de los casos que analizamos se definió en términos de las tendencias que se apreciaron en las afirmaciones de los investigadores. Así se agruparon los

casos de acuerdo con cada una de las tendencias. Para la primera categoría no se siguió un ordenamiento especial porque todos los investigadores en general compartieron la misma tendencia: el investigador debe ajustarse a lo que puede considerarse el "científico ideal". Para la segunda categoría los casos se aglutinaron en dos grandes tendencias: por un lado los que planteaban que son las "condiciones externas" (trayectorias académicas y profesionales, condiciones institucionales de trabajo, etc.) las que definen lo que significa ser investigador; y por otro, a los que opinaban que son los intereses, la curiosidad, la satisfacción personal, etc., los que lo representan. Para la tercera categoría se ordenaron con el mismo criterio: los que piensan que sí hay una especificidad de la psicología en la investigación educativa y los que piensan que se trata más bien de un trabajo multidisciplinario. Cabe señalar que aún cuando se agruparon los casos siguiendo esas tendencias, las respuestas de los investigadores denotan ciertos desplazamientos temáticos entre ambas posturas, lo cual refleja una cierta arbitrariedad en la agrupación del material. Pero también, como decíamos, de la no congruencia interna del discurso del sujeto quien pretendiendo hablar sin contradicciones, al hacerlo desde los diferentes lugares identificatorios que lo constituyen no hace sino expresar la multiplicidad de voces que lo habitan.

Es prudente comentar que hicimos dicho análisis en términos del sentido general del discurso, no de la orientación teórica ni de la estructura lógica del discurso en sí mismo. Es decir, nos enfocamos a lo que puede considerarse el sentido general de los significantes de su discurso, y no a las preferencias teóricas o las estructuras lingüísticas por sí mismas.

Sobre el discurso

Puede destacarse de entrada que el discurso de los investigadores no es una construcción cerrada, lineal, ni plenamente coherente.

Su discurso nunca es cerrado. Siempre remite a otras cosas. Inevitablemente el lenguaje mismo siempre los llevaba a otros lugares que no pretendían abordar, que no se planteaban de antemano. Allí aparecían significantes que los sorprendían como efecto del desplazamiento mismo de la cadena discursiva. Como cuando decían: "ahora que lo pienso" o, "no había pensado en eso pero ahora que recuerdo". O como cuando abordaban cuestiones que parecían no venir al caso.

Los desplazamientos de sentido en el discurso se daban, según pensamos, sin que el sujeto se diese por enterado con claridad, y por las diversas *identificaciones* desde las cuales habla. Estas identificaciones que pertenecen a diversos modelos (padres, maestros, ideales sociales, discursos formales, etc.) no son coherentes entre sí, pero pertenecen al mundo imaginario y simbólico del sujeto. De manera que cuando se comunica, lo hace desde alguno de esos registros y lugares heterogéneos

entre sí. Ello alude a lo que comentábamos atrás en el sentido de que el sujeto del enunciado aparece digamos en una cierta acción o contenido, pero el sujeto de la enunciación no es claro para el mismo sujeto. Pertenece al campo de lo inconsciente. El sujeto no registra con claridad ese lugar de constitución múltiple desde el cual habla. Así por ejemplo, al principio de la entrevista sostenía cierto punto de vista, y en algún momento posterior se daba un desplazamiento hacia otro un tanto distinto o por lo menos más inclusivo (y en alguna ocasión hasta opuesto), como cuando se decía: "bueno, además de lo que dije, se podría incluir que...". O a veces la contradicción no era conscientemente registrada, como cuando luego de venir argumentando que el ser investigador viene dado por el reconocimiento y el apoyo institucional, el investigador llega a plantear que: "bueno, creo que es muy importante lo que a ti te gusta, porque si no, pues no te sientes satisfecho", etc.

También, ante la impertinente pregunta por lo que significaba para ellos ser investigador, les parecía inevitable tener que hacer un recorrido por su historia personal para hablar de cómo se fueron incorporando a la profesión y al campo de la investigación. Visto desde los propios investigadores, con lo cual nosotros coincidimos absolutamente, el ser investigador tiene que pensarse, no como si se tratara de un "rasgo de personalidad", sino desde la constitución subjetiva donde se entremezclan complejamente diversos procesos subjetivos junto con las determinantes sociales objetivas. Para los investigadores se trataba de hacer un recuento de su historia. Re-cuento de sus cuentos una vez más. Pero, quién sabe, pensamos, si esa manera de contarse su historia personal deba ser tomada como tal al pie de la letra, porque lo que se dice no corresponde a los hechos reales sino a su actualización significativa, a su significación retroactiva que pretende darle a los hechos un sentido que en ese momento no tenían. Se resignifican para usar un término freudiano. No es cuestión de encontrar el hecho objetivo, pues lo que queda de él, es el cuento que el sujeto ha reconstruido y desde el cual piensa. Hay que considerarlo desde ahí, sí, pero, sin perder de vista los desplazamientos significantes que se han venido produciendo de manera muy poco lógica. No es tomar el discurso de manera literal pero hay que partir de él deconstruyéndolo.

Salta a la vista la manera en que el sujeto habla y se comunica con el otro ya que siempre lo hace desde este. Es decir, el sujeto siempre habla desde el otro, está vigilante de sus respuestas del otro, de su aprobación. Habla para el otro. No es una comunicación que sale del sujeto mismo, es una comunicación que se demanda desde el otro de la interacción y el Otro del discurso. Y esto se ve perfectamente cuando al transcribir las entrevistas nos encontramos a cada paso con esa figura del lenguaje que denota la aprobación del otro ¿no?, ¿sí?, ¿verdad?.

Cobra sentido decir aquí, precisamente, que en las transcripciones de las entrevistas, hemos evitado interrumpir el flujo de las intervenciones de los

investigadores dejando de introducir a cada momento estos: ¿no?, ¿verdad?. Es decir, hemos eliminado al máximo posible estas figuras y hemos respetado absolutamente la forma y el sentido, introduciendo sólo algunas puntuaciones básicas para darle cierta continuidad al discurso.

Por último, hemos hecho transcripciones amplias del material para mostrar las tendencias generales expresadas por los investigadores y evitar con ello, tergiversaciones personales de la información.

Identificaciones y Científico Ideal

Frente a la pregunta ¿qué significa para usted ser investigador?, el sujeto respondía, entre otras cosas, desde sus identificaciones y sus modelos ideales de ciencia y científico. Es decir, sobre todo desde lo que se considera debe hacer un investigador, las características de su trabajo, los requisitos formales de investigación, etc. .

Pensamos que es así, porque al responder, el sujeto hacía un recorrido por su historia aludiendo a los "motivos", las causas, "lo familiar", "tus maestros". Motivos que fueron destacando del relato respecto de su "elección profesional" y de su incorporación al mundo de la profesión y las instituciones de educación e investigación, etc. Aquí cabría cuestionar si el concepto de "motivo", como concepto psicológico, da cuenta de los procesos del sujeto que, a partir de su constitución subjetiva como tal, le permiten enlazarse con estos rasgos que lo unen con el objeto de identificación. Esto remite a lo que planteábamos antes en el sentido de que no se trata de una decisión "personal", de una "elección" (vocacional, laboral, etc.) en el pleno sentido de los términos. Es más bien, una concatenación, una actualización de los rasgos del objeto inconscientes que lo llevan a "identificarse" con eso otro.

Por esa vía, prácticamente todos los investigadores coincidieron en señalar el papel determinante que juegan los profesores, los tutores y los compañeros, en la "elección" de una carrera o con el acercamiento y la iniciación al campo.

Pero no sólo respondieron desde lo que podría considerarse como las identificaciones con sus maestros y tutores. Sino también desde lo que significa ser investigador como tal. Es decir, desde un cierto punto de referencia como modelo ideal de ser investigador. Así, aquí se aludía a cosas como: "bueno, desde ese punto yo no me considero investigador", o "eso es muy pesado para mí", etc. Esto, pensamos, confirma la idea que hemos venido planteando en el sentido de que la identificación no es precisamente del sujeto. Viene desde lo simbólico, en este caso representado por los discursos sobre la ciencia y el científico ideal que se promueven desde diversas instancias. Se trata del ideal al que se debe aspirar para

llegar a ser un "buen investigador" y desempeñarse de acuerdo con los "cánones" de cada disciplina.

Entremos a pensar lo que nos dijeron los entrevistados a este respecto.

Para el siguiente investigador, la identificación se genera a partir de ciertas actitudes que transmiten "los profesores que son investigadores", o a veces desde la licenciatura:

como formas de investigación de los profesores, hasta pasos o, lo que tú quieras ¿no?, otro tipo de cosas ¿no?. [...] lo que transmiten los profesores eh, que son investigadores a las gentes que están formando ¿no?, y entonces hay esa transmisión, o en esa docencia que ejercen los investigadores, a la gente que están formando, transmiten un conocimiento implícito, aparte de los contenidos tienen que tener un amplio dominio de los temas, del contenido que están enseñando, transmiten, eh, formas de acercarse a la indagación de cierto tema ¿no?. [...] De repente no, no hay como demasiada conciencia, ni del investigador, ni del estudiante, cuando están en ese proceso de tomar clases, bueno del alumno de tomar clases con el profesor, no hay demasiada conciencia en esos procesos, pero finalmente ese es el tipo de conocimiento implícito que el estudiante, sin percatarse lo adquiere ¿no?. Como el hecho de, esto que te decía de ser como muy riguroso en la cita de fuentes, o en la búsqueda de los datos o etcétera. [...] No se trata como solamente de esa transmisión de contenidos, sino de una manera de acercarse a los contenidos, una manera de acercarse, o de hacer investigación ¿no?.

Para él lo que define la investigación es principalmente la producción académica, y el intercambio con la comunidad de investigadores a la cual se pertenece. Lo que define al investigador son ciertas características propias de la actividad científica. Lo que significa ser investigador pasa por el hecho de reunir ciertas habilidades características del quehacer científico como "cierto tipo de producción", "diálogo", etc. . No sólo por el deseo de serlo, aunque ahí se manifiesta la "actitud inquisitiva".

sí tiene que haber un cierto tipo de producción de la gente que se dedica a la actividad de investigación ¿no?, [...] tener como contacto o diálogo, o intercambio con la gente del mismo gremio ¿no? [...] es el "conocimiento de los pares", o la "política de los pares" [...] tendría que ver como con la actitud ¿no?, que es como la actitud inquisitiva ¿no?. Que bueno, algunas gentes hasta los llama como rasgos de obsesión por las cosas ¿no?, que si eres muy escrupuloso, muy meticoloso con lo que escribes, con lo que indagas, con lo que investigas. Eh, si no tienes el dato, no eres capaz de ponerlo de manera general ¿no?, que no te atrevas a poner un dato que no hayas corroborado, o del cual no estés cierto ¿no?. [...] La especialización, lo de pertenecer a una cierta comunidad, y de esa producción ¿no? de cosas; creo que esas serían fundamentalmente las características que deberían tener. [...] Los académicos, eh, qué rasgos típicos ideales tendría que tener un académico ¿no?. Y entonces por ejemplo, lo definirían por cuatro o cinco rasgos ¿no?. Y uno por ejemplo, eh, la "vitalidad intelectual" ¿no?, y esto de la "vitalidad intelectual" bueno pues es la búsqueda de grados académicos ¿no?; eh, la movilidad laboral, es decir, que tú ingresas a un espacio institucional con un cierto tipo de grado, y en un cierto nivel y categoría ¿no?, la movilidad laboral bueno pues querría decir que al cabo de tal tiempo, tú tendrías que haber ascendido en ese puesto laboral ¿no?, que ese es digamos otro de los rasgos; y el otro, es lo que le llaman el "ethos cultural", que es como digamos rodearte de ese gremio, de esa área, o esa actividad en la que tú estás, pertenecer a esa comunidad ¿no?. Eh, bueno, hay como otro rasgo que la verdad ya no recuerdo ahorita. Pero

esas serían. [...] ahora no sé si es por la investigación educativa, o es por esa formación, tengo esa obsesión por los datos, o sea, yo no puedo hacer afirmaciones si no tengo esa evidencia empírica [...] tu tienes que tener una parte de investigación empírica, si no tienes investigación empírica, pues es como difícil. Digo, pueden ser como reflexiones teóricas, que, sí son importantes y muy buenas, pero una parte de investigación educativa tiene una investigación empírica, eso me ayuda, y cuando uno escribe, o hace su trabajo tienes que dar la evidencia, los datos ¿no?, y no puedes hacerlo en abstracto ¿no?, hasta cierto límite, exacto, no puedes hablar ni con metáforas, ni elucubrar, tienes que dar evidencia ¿no?.

Para nuestro colega ser investigador es cuestión de manifestar rasgos que refieren a las habilidades y modos de pensar y hacer el trabajo: vitalidad intelectual, movilidad laboral, "ethos cultural", una ética del investigador, hacer investigación empírica, etc.

Para otra investigadora, es mejor iniciarse a la investigación con un tutor, un grupo y una línea de investigación desde la licenciatura, "más que si te metes a cursos formales":

A mí si se me hace básico, que en tu formación puedas entrar a trabajar con alguien que está ya dentro de una línea y en un proyecto de investigación, por eso yo creo que es la mejor iniciación a la investigación, mucho más que si te metes a cursos formales ¿no?, de métodos, técnicas y demás de investigación. [...] La idea es que tú tengas un tutor, una gente que esté también ya con una línea de trabajo y que de hecho entras como de lleno ¿no? a colaborar con él, y a desarrollar tus cosas. Y ya después ahí sí, siento que seguí haciendo muchas cosas de investigación [...] Siento que a partir también de esa experiencia desarrollé mucho interés, hacia el área de la psicología educativa. Esa fue una primera situación, otra fue cuando estaba yo ya entrando al área, siento que esa también me definió mucho, hacia ingresar al área de psicología educativa, pero cuando estaba ya ingresando al área lo que te decía ¿no?, si tu entras a formar parte de un grupo de investigación, o de un proyecto académico y está en marcha, pues eso te estimula mucho a permanecer, yo entré tanto haciendo el servicio social, como participando en los programas de prácticas con ...⁴⁷

Sobre el modo de hacer investigación, la colega plantea que esta debe tener un anclaje empírico y ser sancionado por los colegas del campo: desde ciertos escenarios y problemas que plantea la realidad, etc. También pasa por "hacer un trabajo más colegiado", "más de Academia":

Me parece que ese es otro factor bien importante que tú no estés nada más con la idea de investigación de escritorio, o investigación de leer un libro, o leer un reporte, sino que te vas a escenarios, estás enfrentando situaciones que es importante resolver, conceptualizar y pues sobre esa base si deberás construir ¿no? un conocimiento hacia la investigación [...] Te das cuenta que también es mejor si haces un trabajo más colegiado, más de Academia ¿no?, más de proyecto de mediano y largo alcance para poder impulsar un trabajo de investigación, que si lo haces bajo el clásico esquema de que hago mi trabajo, en el que llego un día y hago una prueba y al siguiente un postest, cambia mucho esa idea de la investigación, pero como que es otra visión [...] Pues tratamos de conformar grupos, tratamos de hacer grupos institucionales, de vincularlos con gente que tiene intereses en temas afines en otros países [...] Yo sí creo que sea una cuestión más compleja y que más

⁴⁷ El Subrayado es nuestro.

bien a veces lo que sucede es que pues tú le llegas al problema pues por un ángulo y construyes tu objeto de conocimiento, pensando en una perspectiva, a la mejor tú ya no te enfocas hacia todos esos factores sociales externos, coyunturales y por ahí profundizas, o [...] También pueden llevar al interés de tratar de hacer algo en relación a ello, o sea entenderlo explicarlo, pero también tratar de intervenir, tratar de cambiar, tratar de optimizar, tratar de generar algo para, ¿sí?, hacer que las cosas estén mejor de lo que están. Entonces como que en síntesis siento que para mí, investigación te lleva por un lado a tratar de conceptualizar, construir, entender tus objetos de estudio, explicarlos, y por otro lado tratar de intervenirlos para mejorar ¿no?. Yo creo que ahí vendrían las dos grandes tareas ¿no?, de la gente que estamos en psicología educativa, tratar de intervenir para que las cosas caminen.

Y continua en la línea de la diferencia entre la investigación conceptual y la que es "más bien de la práctica":

Podríamos hablar de gente que hace investigación como la que hago yo con mis compañeros, como la que está haciendo gente del CESU, etcétera, donde es esa idea de investigación que está más cercana hacia la disciplina, la construcción conceptual ¿no?. Pero también creo que hay otro nivel de investigación, que no creo que tenga que ser menor, ni de menor calidad, ni de menor status que es esta idea de investigación que va más bien de la práctica hacia, ¿sí?.

Y habla también de identificarse con procesos, prácticas, perfiles, tareas o "roles" que vienen "normados", "arbitrados", "bendecidos" desde ciertos lugares:

hay una serie de procesos, de prácticas, de perfiles, de tareas, digamos institucionales, o no sé si llamarles roles, que juegas para identificarte como investigador, que a lo mejor es esa parte, estar adscrito a un lugar de investigación, generar una producción que tenga ciertas características que están normadas ¿no?, por la comunidad científica a la perteneces, que esas publicaciones las comuniqués a través de los canales que están ahí instituidos: léase revistas, libros, arbitrados, en nuestro caso avalados con la "bendición de la APA" etcétera, etcétera ¿no?, y que informes, tengas foros de comunicación, intercambios que son congresos etcétera. A lo mejor por ahí puedes definir o delinear, no sé si llamarlo más a nivel de entre sociológico, profesiográfico, lo que pudiera ser perfil del investigador. Pero aparte fue este otro componente ¿no?, más subjetivo, más personal, pero te digo que ahora que estamos platicando siento que hay otro nivel o, otra idea que podríamos manejar en investigación, pero en esto como investigación de reflexión hacia la acción para el cambio y que de ahí también pueden salir cosas muy valiosas ¿no?.

Y aquí asoma ya en esta investigadora lo que comentaremos más adelante sobre su deseo de investigar, que ella llama "realización o desarrollo personal". Está también lo relativo al compromiso, a las aportaciones, a la ética del trabajo. Pareciera que la realización del sujeto depende de lo que estoy aportando, ofreciendo. Del compromiso con el Otro: la comunidad de investigadores, la disciplina, la sociedad, etc.

También ya que hay una parte que te compromete en esto ¿no?, en lo ético, en lo que vas a dar, en lo que tienes que aportar, a los otros como resultado del trabajo que tú realices, y siento que esa es parte, a mí me parece muy importante, de eso que te comentaba, algunos

llaman como una especie de realización o desarrollo personal ¿sí?: qué de lo que yo estoy haciendo está aportando o está dando para beneficio de alguien.

La siguiente investigadora se enfocó también al "impacto" de los profesores, y agregó por otra parte, que, sobre la elección de la carrera no se tiene mucha claridad. Opina que existe una determinación tanto de lo social como de lo "personal". Ella se coloca, dice, en una posición un tanto intermedia. También destaca la importancia de realizar investigaciones con cierta aplicación al campo social:

Yo siento que sí tuve un impacto muy fuerte, de varios de los profesores [...] La carrera de elección en realidad eh, yo no sé que tanta claridad tenga la gente, realmente en esta etapa de elección de carrera, no sabe uno realmente, yo hasta la fecha no, no sé realmente, yo lo pienso y bueno...

[...] Hay una combinación de elementos ¿sí?, en forma meramente individual no lo puedo concebir así, porque no concibo la psicología así ¿no?. Yo concibo al individuo dentro del grupo y dentro de una realidad, pues andamos navegando y a veces somos sujetos históricos. Hay veces que tenemos la posibilidad de elegir, a veces pensamos que estamos eligiendo, y a veces la vida nos da dos opciones, no diez ¿sí?. Entonces en lo concreto ¿sí?, pensando no sé, en espacios para investigar por ejemplo ¿no?, no son muchos entonces eh, y yo estoy en la postura de la, de la combinación de los dos elementos aún cuando si ciertamente me he topado con gente que me dice que no es la aproximación psicológica, digo: no, es que no puedes negar lo psicológico dentro de lo social, ¿no?. Aún cuando se enfoque, o aún cuando trabaje uno más lo estructural, lo institucional, lo social, ¿no?. No yo por lo pronto no lo niego. Bueno si hay una gran cantidad de gentes que están más por el otro lado, y dicen que no. Ahora las posiciones meramente individualistas, pues, si, yo creo que [...] Como objeto de estudio se puede hacer un recorte ¿no?, pero yo creo que es un poco ficticio ¿no?, y el abordar el estudio de un individuo sin conseguir una serie de cosas, o sea metodológicamente se puede hacer ¿no? pero, pero finalmente existe el riesgo de no incorporar elementos que en un momento dado nos pueden enriquecer la perspectiva o la explicación. Yo estoy en la posición de intermedia.

[...] Teníamos en común, yo creo que una, bueno por un lado una tarea y una actitud, la actitud era muy abierta de escucharnos ¿sí?, y por otro la, y de respetarnos, y por otro lado eh, pues teníamos una encomienda que era sacar estas investigaciones que eran aplicadas y usando el método de investigación social.

Otro investigador comentó que la práctica de la investigación depende del contexto en el cual se ubique. Además, plantea que un investigador en México es aquél que combina y diversifica sus "herramientas" en términos de tres intereses: el educativo, el tecnológico y el básico.

Cómo se visualiza la investigación, depende del ámbito donde uno trabaja [...] en países como México, la figura del investigador en psicología en particular ¿verdad?, la figura del investigador básico, no es tan fundamental o importante todavía ¿no?. Sino más bien es la del investigador que puede pasar con facilidad de una cosa a otra, de la investigación básica a la aplicada, tecnológica, a la docencia. Es así como lo percibo, como más importante dentro del grado de desarrollo que hemos tenido ¿no?. Entonces yo trato de cubrir eso

¿verdad?, desde luego, eh, siempre he tratado de vincular pues [...] En resumen yo percibo al investigador, en este país ¿verdad?, como alguien que está dispuesto a, diversificar sus herramientas en términos de los tres intereses ¿no?, el educativo - docente ¿verdad?, propiamente el práctico - tecnológico, y el básico ¿no?.

Coincide también que ser investigador implica "confrontar no sólo con la propia comunidad" en la que éste se inserta sino también "por la sociedad".

Algo que llama la atención en esta intervención es que se alude, que *un motivo* para ser investigador es el de "pasar a ser como la moral de la sociedad". Esto se explica en términos de que para ello el investigador ha abandonado ya previamente el nivel mágico de las pseudoexplicaciones.

Esta última opinión nos parece que ejemplifica bien lo que se ha planteado en el sentido de una identificación con el Otro: "el investigador se convierte", se dice. O mejor dicho: desde el Otro, se es convertido. Otro, que aquí está revestido por el discurso de la ciencia que se coloca en el lugar del amo absoluto. Por el discurso científico como árbitro del saber sobre el otro. "Es propiamente el árbitro", se afirma:

Confrontar después no sólo con la propia comunidad de investigadores, sino pues con la sociedad en general, dentro de los diversos motivos el investigar es, es eh, el de pasar a ser como la moral de la sociedad". [...] "El investigador se convierte, bueno, cuando es un investigador que está involucrado en cuestiones que son importantes socialmente, porque también hay investigadores que no, bueno, cuyo tipo de trabajo es muy, vamos a decir, "cerrado", ¿no?. O digamos, en este caso, ¿sí?, es que es propiamente el árbitro de, de muchas decisiones sociales, en ese sentido es que es, eh la moral pues, sobre todo en psicología ¿sí?. El investigador de psicología, es una fuente importante de consulta en la toma de decisiones también importantes ¿no?. Políticas de políticas sociales en educación, no solamente la técnica en particular que se va a emplear, sino en términos de las políticas más generales ¿verdad?, las de salud, pues desde el momento en que el investigador tiene ese aspecto social, pues es finalmente él el que representa esa moral, porque tiene que, conscientemente pensar cuáles son las soluciones que está ofreciendo y sus consecuencias, más allá ¿verdad? del mero hecho pues que pretende introducir.

Para él, el investigador es aquel que reúne ciertas cualidades. Cualidades que vienen dadas por cierta concepción de la ciencia y la investigación, por ciertas formas de "razonar", "pensar metodológicamente" "habilidad de decisión metodológica", etc.

Solamente con cierto grupo de gentes pasa a la siguiente fase ¿verdad?, que es la fase ya activa ¿verdad?, que tiene también muy distintos niveles ¿no?. ¿Quién es un investigador?, bueno el que reúne varias cualidades ¿no?. No digo como en sentido pretensioso, porque lo que cada persona es requiere que se reúna cierto conjunto de cualidades ¿no?. Entonces es lo que un investigador es, requiere que se reúna cierto conjunto de cualidades también al mismo tiempo ¿no?. Este ser investigador implica ¿verdad?, pues una forma muy particular de razonar y ver las cosas ¿verdad?, implica la capacidad de simplificar los fenómenos al nivel apropiado, sin llegar a trivializarlo, por ejemplo, ¿verdad?. Una vez que se ubica eso,

requiere la capacidad de identificar los elementos que componen ese nivel que uno ha seleccionado para investigar las cosas ¿verdad?, esa reducción que uno ha hecho de la realidad, dentro de esa reducción identificar los elementos ¿verdad?, para integrarlos en una forma de ver esa pequeña realidad ¿no?. A veces esa forma ya viene hecha ¿verdad?, por el pasado. Es lo que se llama teoría o modelos ¿no?. Otras veces se construye cuando no hay más elementos ¿verdad?, uno la construye a veces explícitamente, a veces no la dice, sino que se la guarda uno y lo que tiene en el exterior son relaciones puramente empíricas ¿verdad?, pero siempre hay detrás de eso una teoría, una guía ¿verdad?, entonces la capacidad para pensar metodológicamente. Buena parte de la metodología puede efectivamente enseñarse ¿no?, pero la habilidad de decisión metodológica este, viendo el tipo de solución metodológica que dan algunas personas, muchas veces no llega uno a pensar en ello más que como un don (ría) especial ¿verdad?, tal vez no sea cierto pero eh, como están las cosas a veces, a veces es así ¿no?. Luego también la capacidad como conocimiento para otras personas ¿no?, entonces si se conjugan varias cosas ¿no?.

Nos saltó a la vista que a pesar de que el investigador parte de una concepción eminentemente experimental de la ciencia y la psicología, en variadas ocasiones recurre a nociones como "don", "vocación", "gusto", "felicidad", "capacidad", etc. Sin embargo, no por el hecho de que este investigador u otros utilicen términos que parecieran afines con nuestra perspectiva significa que coincidan con nuestros puntos de vista o que sean los conceptos que nosotros sostenemos en sentido estricto. "Tal vez no sea cierto pero como están las cosas a veces es así, ¿no?", afirmó el colega.

Si nos parece importante destacar, que dichos significantes representan algo, remiten a algo. Dejan ver en cierto sentido los procesos a los que se alude sin que necesariamente se tenga claridad o se coincida conscientemente con ello. Si se quiere decir más simplemente: pensamos y somos como hablamos sin que ello sea totalmente claro ni directo para nosotros ni para un observador externo. Recurrir a ciertos significantes puede denotar en cierto sentido la manera como analizamos la realidad.

En la siguiente cita se observa lo que planteábamos atrás sobre las tipologías y formas de clasificar a los investigadores. Clasificaciones que de alguna manera implican valores sobre lo que significa ser investigador y quién es considerado como investigador ideal:

Hay diversos niveles ¿verdad?, hablábamos de, por ejemplo gente que trabaja en investigación, pero que no pasa de ser el asistente de investigación. Yo creo que es un investigador, lo que pasa es que yo no estoy muy seguro que sea por incapacidad, por gusto o por vocación por esa parte de la investigación. Realmente he visto gente que es muy feliz trabajando directamente [...] Todavía más hay gente que no sale de los cuatro metros cuadrados de su escritorio, y que desde ahí dirige todo, y que son grandes investigadores, pero que no tienen contacto con nada, bueno es decir, desde luego con libros, con números, con cosas así ¿no?. Generalmente ese es el tipo de investigadores líderes ¿no?, esto son todos esos niveles, para mí representan la vocación del investigador. La mayoría de nosotros estamos en el medio, ni somos investigadores así, grandes líderes de escritorio, ni

tampoco tenemos un contacto así tan puntual con la realidad, sino que estamos en el medio ¿verdad? [...] Otras personas que son líderes en investigación, en el sentido de este, bueno de haber creado pues propiamente un espacio con un punto de vista particular y algo más eh, de mayor envergadura vamos a decir ¿no?, yo más bien todo *lo ubico en, dentro del contexto propiamente institucional*, por eso digo que estoy ahí en el medio ¿no?

Para otra colega también fue importante el papel que jugaron sus profesores y compañeros, tanto al nivel de la licenciatura como al nivel profesional. También destaca la importancia de su familia. Esto se nota por ejemplo, en las temáticas que ha investigado, entre otras.

Me animé a estudiar la maestría en psicología educativa en la Facultad, pero yo me animé a estudiarla porque la coordinaba ["X"], que era una maestría en educación [...] Nos identificamos con los compañeros, con los amigos, nos identificamos, no necesariamente económicamente hablando, sino culturalmente, socialmente, eh, ahí empieza a haber una interacción, con la misma carrera. Los mismos maestros de alguna forma, van dando una orientación [...] Influye muchas veces la herencia familiar, en muchos sentidos.

Y como veremos en la siguiente categoría pero adelantamos ya: algo del propio deseo como deseo en cierto sentido enajenado desde el Otro, en este caso, lleva al sujeto a ser siempre otra cosa distinta de la que ha querido ser. Así se habla de:

Pero no, en mi caso yo creo que no, ya te expliqué que yo tenía otra visión, ser publicista. Y en realidad es una frustración decir de repente, ¡ay qué hubiera pasado si hubiera estado en una publicidad, ahorita sería millonaria, o me hubiera ido muy bien, ¡qué lástima!, y ese tipo de cosas, ¿no?. A lo mejor ya tendría mi propia empresa publicitaria [...] Nos influye mucho la formación, definitivamente la formación si influye mucho y lo estoy viendo también con los ingenieros. Es decir, a pesar de los gustos personales, la herencia familiar, llamémosle de alguna manera, las motivaciones de la formación.

Como en otros casos, su práctica investigativa está matizada también por esa concepción de la ciencia que plantea lo empírico y lo pragmático como criterios importantes:

Yo creo que más bien ahí se puede desprender porque me gusta hacer investigación, un poco más concreta, más pertinente, menos, o no [...] Yo no me consideraba en ese entonces una investigadora, porque yo siempre he tenido una cierta reserva a que la investigación, y sobre todo cualquier tipo de investigación, sobre todo educativa, no esté acompañada de una dosis empírica, o de una investigación de campo consolidada ¿no?. Es decir, una cosa es la investigación de escritorio y gabinete, si tú revisas, pues, los Perfiles Educativos eran ensayos, escritos sobre: qué opino, qué dicen o una síntesis, un resumen, que no deja de ser investigación en el estricto sentido de la palabra, porque es un esfuerzo, es indagar, digo, la búsqueda documental, no es cualquier cosa, la síntesis de toda una serie de documentos, el estado del arte de ciertos objetos de estudio. Yo creo que no es una cosa que se puede hacer cumplir tranquilamente, pero yo no me consideraba, yo me sentía muy incompleta, no poder desarrollar nada con una investigación de campo ¿no?.

En las citas pueden verse esos lugares de referencia ideal desde donde se sostienen que el ser y sentirse investigador dependen de hacer cierto tipo de investigación,

en este caso como en otros, de tipo empírica. Para ser investigador hay que ajustarse a cierto tipo de requerimientos dados por la comunidad, la teoría, etc. .

Bueno yo, esto, no me considero todavía consolidada como una investigadora, como tú lo dices ¿no?⁴⁸ La verdad, no lo considero, creo que me falta mucho todavía, yo no sé cuál es el criterio que tú señalas para decir que si uno está iniciando, otro está, y ahí por productividad pues ya me ganaron muchos. Es decir, por productividad, en cuanto a publicaciones en cuanto a participación en congresos así es. Tal vez tenga hasta pues, no sé, más participaciones hasta, por ejemplo, que ya estoy entonces en medio ¿no?. Pero no sé cuál es el criterio que dices, consolidados no lo hay, y no me considero como tal [...] Bueno yo pienso que no, porque todavía me falta mucho, es decir, ya te hice mi trayectoria, ya te das cuenta, no es mucha, los objetos de estudio que he estado investigando.

"No me considero como una investigadora, creo que me falta mucho". El sujeto en falta ante lo cual el Otro se propone como lugar ideal de completud. E identificándose desde esa mirada simbólica presentificada por la "academia", por la comunidad de científicos comentó:

La Academia, yo creo que es un elemento también de identidad [...] Yo creo que se es parte, somos parte de esa comunidad ¿no?. Tenemos nuestras formas de lenguaje, nuestras formas de expresión, nuestras formas de desestimación, de perpetuación, de ciertos conocimientos, de cómo avanzar y, no se te acepta cualquier cosa. Sí, y algunos hasta nos dejamos llevar por los principios digamos éticos.

[...] Digamos la ciencia es pública, la ciencia debe estar al alcance de todos, el conocimiento debe ser, debemos decirlo, plantearlo a todo mundo, debemos dar a conocer ese vínculo con la sociedad. Igual está muy mediado con la comunidad, por esa comunidad científica que está en medio ¿no?, que es la que, ya una vez que nos convalidan nuestros resultados nos permite darlos a conocer a la sociedad.

[...] La polémica que hay detrás de todas estas, y cuál es la mejor investigación, eso es lo que está en dilema, en controversia. Pero el investigador, eh, nos pasa unos índices el CONACyT, pues, por productividad. Si me comparas con.

Para el sujeto, los valores o rasgos que se promueven desde el ideal de ciencia, son suyos, "son nuestros". Es decir, el sujeto piensa que es él quien se identifica, quien los produce y los promueve. Y en efecto es así, pero de manera imaginaria. Acá lo que está de por medio, es quién puede ser considerado el "intelectual verdadero" como dice el mismo Bourdieu.

Otro investigador refiriéndose a los campos alude de alguna manera a las preferencias, a las tipologías, a la necesidad de usar la investigación con fines sociales prácticos. Él valora a los investigadores educativos a partir de ese lugar:

⁴⁸ Esto lo comentamos en el apartado "Análisis de la transferencia" en el siguiente capítulo.

Sobre los investigadores educativos, es para no despreciar ningún campo ¿no?. Los habrá unos mejores que otros, pero digamos, a no decir cuál es la buena y cuál es la mala. Yo obviamente estoy hablando de preferencias. Yo siento que hay que hacer eso, yo enfatizo mucho eso, pero si alguien quiere hacerlo, hacer avances teóricos, pues bueno lo que pasa, siento es que otra vez se ha caído mucho en ello.

Ser investigador desde el lugar del científico ideal, "es muy pesado, es una aspiración, se requiere un poco de humildad, ¿no?. Para mí es muy fuerte lo externo". Dice:

Siento que es muy pesado el título ¿no?, o sea, no cualquiera debería de ponérselo, creo que es algo muy serio, muy difícil, que requiere muchos años, y que sería como una aspiración ¿no?. También un poco de humildad ¿no?, un poco de *ver las cosas desde un punto de vista más humilde* ¿no?. Se me figura como, ("híjole"), un gran peso ser investigador, me sentiría como, como que ya llegué ¿no?, siento que todavía no. Creo que la, como una responsabilidad de, de lo difícil que es ese campo y lo requiere ¿no? [...] A lo mejor porque tengo prejuicio contra los del gobierno. A lo mejor por ahí, para mí es muy fuerte lo externo.

A pesar de que lo externo es muy fuerte, el deseo sale a flote: "es una gran curiosidad de preguntarte ¿no?. Lo que define al investigador es "una característica personal".

Todo lo que es un científico ¿no?, esa curiosidad, más que nada, es una gran curiosidad de preguntarte ¿no?, porqué las cosas son como son, o porqué las cosas no son como deberían ser. Que esto, yo creo que define lo que es un investigador, es como una característica personal, y otra que en otras personas yo he visto tanto en mí como en otros, yo creo que la obsesividad ¿no?, [...] La gente es como "superobsesiva", todo lo hace muy meticoloso: Yo creo que esto es lo que te define, y finalmente encontrar espacios yo creo que eso es importante ¿no? [...] Mi ideal es que el mundo académico va a hacer crecer al mundo profesional, algo que tiene que hacerse ¿no?.

Sobre las identificaciones con su maestro, otro investigador plantea: "estábamos en "unidad con él", "nos metió mucho el rollo de". Pero paradójicamente, el sujeto dice: "fue una elección mía".

Ahora que lo veo, eh, este, lo vinculo ahora, después de 20 años entonces, pero eso fue una elección mía. Entonces, yo trabajaba con [cierto profesor] [...] *estábamos en unidad* con él, nos metió mucho el rollo de, del saber del intelecto [...] entonces a mí me gustó mucho ese rollo.

Investigar es siempre investigar para el Otro, como una función institucional y social de generar conocimiento:

La investigación o el hecho de investigar significa pues, no sólo conocer nuevas cosas, sino cumplir una función social determinada, una función institucional y social que es con la intención de generar este tipo de conocimiento que te ayude a, no sé, a varias cosas, ¿no?. Por ejemplo, a tener elementos con la finalidad de planear, con la finalidad de evaluar, con la finalidad de un poquito pensar hacia el futuro, determinar el estado de conocimiento.

Sobre las actividades que el científico "debe realizar" se plantea "seguir ya una cierta metodología":

Hay ciertas actividades necesarias que debe realizar un investigador para hacer una investigación, por ejemplo, desde la problemática que te hace investigar, ¿no?, en relación con eso, comenzar a investigar, sea a un nivel bibliográfico, a un nivel teórico, o sea a un nivel ya práctico, aproximarse a la problemática, etc. Y para esto debe seguir ya una cierta metodología, porque pues hay una cierta vinculación. Ah, yo veo una vinculación muy estrecha entre el método que tú sigues y las concepciones teóricas que tienes acerca de la problemática y de cómo aproximarte a ella, ¿no?. Yo creo, yo veo que hay gente que vemos una problemática [...] pero en cierta forma el hecho de pensar en resolver un problema, el hecho de tratar de conocerlo a fondo te indica dos caminos diferentes, ¿no?, entonces esto, pues, determina pues la relación con, con el marco teórico, metodológico, ¿verdad? [...]

Las actividades que realiza el investigador educativo son principalmente, pues este un poquito en el sentido que te decía de, plantearse un problema, *seleccionar un problema más o menos que sea de importancia* ¿no?, dentro de la problemática amplia de la educación, seleccionar una problemática, abocarse a estudiarla, ver quiénes la han trabajado o cómo la han trabajado, ¿no?, lo que se ha encontrado, cómo está el estado actual de esa problemática, qué la determina, por dónde le entramos, ¿no?. Y, por ejemplo, ver si realmente es tan importante, entrarle, ¿no?, a esa problemática determinada.

El ser investigador, el hacer investigación también pasa por un lugar de reconocimiento social, por el lugar desde el cual se mira el sujeto, por el lugar de sus identificaciones simbólicas, pero al mismo tiempo desde su yo ideal: lo que él quiere ser:

Proyecto una imagen diferente de mi persona, ¿no?, pero yo creo que hay muchos rasgos que se van formando [...] hay muchos rasgos que se van dando por la actividad misma, se van, se van formando.

El deseo de ser investigador

Sin poder hacer un corte tajante entre lo que se contestó a las preguntas básicas de la entrevista, encontramos en general dos grandes líneas de pensamiento en lo que se refiere a lo que sostiene el trabajo del investigador, lo que lo lleva a ser investigador. La que plantea que ser investigador, dedicarse a la investigación, pasa por la formación previa, las condiciones institucionales (nombramientos, programas, apoyos, recursos, etc.): las determinantes sociales en una palabra. O bien, como algo que tiene que ver con el deseo de serlo, con el placer de dedicarse a la investigación, con la búsqueda, la curiosidad, la "satisfacción personal", etc.

Nosotros no vamos a discutir aquí si ciertos principios, teorías y métodos deben ser considerados o no como científicos, si cumplen o no con los requisitos del "método científico". Lo que como podrá verse de entrada ello es ya de por sí cuestionable. A este respecto podrían ubicarse las críticas de Bourdieu sobre los "epistemócratas" y los "sumos sacerdotes del método", o también las que podrían dirigirse a quienes

se sienten los "gurúes" de los métodos cualitativos, quienes se colocan como la última palabra de lo que hay que puede considerarse o no digno de llamarse científico. Esa es una discusión epistemológica que debe realizarse en otro contexto. Nosotros lo que cuestionamos aquí es el hecho de que un investigador no se perciba como tal a pesar de que dedique gran parte de su trabajo a ello, simplemente porque aduce que no tiene las condiciones institucionales, porque la institución, la academia, la comunidad o los pares no legitiman, o porque sus trabajos no se ajustan a los cánones establecidos por dichas instancias.

Nosotros queremos dejar bien en claro que, no nos interesa en este momento "reclamar" o discutir teóricamente los criterios de lo que se puede o no, denominar como científico. Pero sí sacar a la luz, la descalificación y el efecto obturante de la sanción institucional sobre el deseo del sujeto. No pretendemos decir que por dichos efectos las instituciones tuviesen que desaparecer. La profesionalización de la enseñanza y de la investigación pasan por la institucionalización como un proceso inevitable. Pero la descalificación y la autodescalificación como efecto de la interpelación discursiva pasan indiscutiblemente por esas vías.

Pensamos que ahí hay un entrapme: la institución interpela para que se cumpla con los criterios y principios de lo que pueda ser considerado como "relevante" y digno de ser considerado como "científico", y los sujetos se juzgan desde ahí.

Nosotros cuestionamos si el ser, si el deseo de ser investigador, el deseo de investigar se ciñe tan sólo al reconocimiento y la legitimación de la institución.

Hemos dicho que el deseo en el sujeto es deseo del Otro, deseo del deseo del Otro. Sí. Y en efecto, en esas prácticas se manifiesta con todas sus letras. Pero al abordarlo ahora lo que estamos haciendo es dimensionarlo, tanto en lo que se refiere a lo imaginario que se juega en el sujeto en el sentido de que cree que cumpliendo con los criterios de científicidad "entonces sí" ya es o va a ser investigador. Y también respecto del carácter canónico, burocrático y a veces hasta perverso de cómo se juega la evaluación de la investigación en las instituciones en general.

Y esto lo observaremos de hecho en los comentarios de los investigadores que hicieron a este respecto:

Ser investigador, es fundamentalmente una actividad profesional, que si uno piensa como una actividad, en la cual gira uno, y es su principal trabajo que desempeña, debe reunir cierto tipo de características. Y en primer lugar se trata de la generación, el avance del conocimiento, el área de la que sea ¿no?, en la que uno se especialice ¿no?. Y bueno, si hablamos de educación pues es el área educativa, y si se trata de la generación y el avance del conocimiento, pues uno tendría por lo menos rasgos típicos, ideales, uno tendría que estar como enterado de los debates y de las producciones más recientes de ese campo ¿no?. [...] desarrollar un trabajo más o menos intensivo de producción ¿no?.

Este investigador remitió, por insistencia del mismo entrevistador, al problema de los rasgos⁴⁹. Es decir, ser investigador tiene que ver con "reunir ciertas características", sean estas personales, técnicas o simbólicas.

Desde el '84, hasta acá, al crearse el Sistema Nacional de Investigadores, la Federación, el Estado Mexicano reconoce quién es mejor investigador, y quiénes no. Aunque no necesariamente por no pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores, uno se diga que no es investigador ¿no?. Digamos ese es un rasgo, si tú perteneces al Sistema Nacional de Investigadores, tu puedes tranquilamente decir en cualquier parte que tu estás reconocido por el Gobierno Mexicano como investigador ¿no?. Ese es un primer dato que es. El otro es en relación a las instituciones ¿no?. A diferencia de decir que si tú eres profesionista o lo que seas, pero formalmente como científico ¿no?. Pero si hay, nombramiento de profesor e investigador ¿no?, institucionalmente la Universidad reconoce que tú eres un profesor o un investigador. O en el caso de la UAM que tú eres profesor - investigador ¿no?. Entonces ese es otro indicador, el tipo de nombramiento institucional, pero ni todos los eh, gentes que están reconocidos como investigadores podrían ser, ni viceversa ¿no?. Entonces ese es como uno de los límites que hay ¿no?. A eso me refiero con los tipos de nombramientos institucionales o formales ¿no?. Que son los títulos que te da institucionalmente. Pero también es como difícil que tú, sin permanecer en una Institución, seas considerado como investigador, yo creo que no, no tendría idea.

No necesariamente todos aquellos que reciban ese nombramiento efectivamente son investigadores ¿no?. [...] Una de las puntas de la curva, y la otra que sería la mayor parte de esta curva de personas que efectivamente se dedican a esa actividad, y que tienen una producción intermedia ¿no?. Y digamos hacia el final del otro lado de la curva, pues tendrías a la gente que es como la más productiva, o por los menos la que está en el circuito de eventos en educación ¿no?.

Digo a mí me parece muy saludable y muy alentador, que los profesores lo hagan, pero simplemente no, institucionalmente no tienen las condiciones para hacerlo.

[...] O sea y si no tienen nombramiento de investigador pero digamos su trabajo expresa que es un investigador, bueno pues habrá que reconocerle como tal. No institucionalmente, porque si tienen el nombramiento de profesor, es como decir que se lo cambien, pero si se mueve en un circuito de publicaciones y de eventos en los que se le reconoce como investigador. bueno se le reconoce si no tiene ese nombramiento, pues se supone que tendría que haber algo en lo que residiera ese reconocimiento de la comunidad de investigadores ¿no?. Y ese algo pues digo solamente podría ser su producción ¿no?. Entonces digo aquí es como lo más fundamental ¿no?, si tiene la producción, esa será como en última instancia el, la condición mediante la que se le reconozca ¿no?.

[...] Muchos de los profesores no tienen las condiciones para ser investigador, pero si juega en su imaginario ser investigador ¿no?. [...] Vuelvo a reiterar esas son como condiciones desventajosas, las que tienes para hacer investigación, pero eso es como un motor que los impulsa ¿no?, que los impulsa a ser investigadores, a trabajar aunque sea en condiciones desventajosas, y bueno producir lo que se pueda producir, ¿no?.

⁴⁹ Véase el análisis de la transferencia en las Consideraciones Finales.

Pareciera notarse un cierto desplazamiento, un corrimiento en el discurso del investigador. Desplazamiento desde el reconocimiento por la institución hacia cierto reconocimiento del propio "motor" de hacer investigación. Sin embargo, el investigador no termina aceptando la importancia que esto último tiene. No para el "desarrollo" de la disciplina o de la institución, sino para el del sujeto mismo en tanto que el reconocimiento del propio deseo permite un desarrollo más satisfactorio en ese y en otros ámbitos.

Para el investigador, es la institución y la producción académica lo que puede llegar a definir en última instancia quien puede ser o no investigador. En ello podríamos estar de acuerdo, siempre y cuando no implique necesariamente la descalificación absoluta de ciertos enfoques y modos de abordaje de los objetos de estudio. Pero también mientras exista un mínimo razonable de trabajo y fundamentación del mismo.

Otro investigador también da un cierto peso mayor a las condicionantes institucionales más que al deseo del sujeto. Aunque en algún momento llega a incluir el papel de éste en la práctica de la investigación, no le otorga un lugar preponderante. Parece haber una cierta oscilación entre ambas dimensiones pero parece inclinarse por las condicionantes institucionales y hasta existenciales. Dice por ejemplo:

Tiene que ver con la intención personal pero también tiene que ver con el contexto institucional y social en que estamos, ¿no?. Yo veo investigar, no solamente porque yo tengo la necesidad personal de querer saber como está la situación de la investigación educativa [...] no nomás uno puede pensar hacer investigación con el fin de conocer, verdad, que yo creo ese es el fin principal digamos. Yo, yo creo que todo el mundo tiene una concepción un poquito, este, en ese sentido también de la gente, yo creo que todos los días estamos haciendo cosas, ¿no?.

[...] Creo que hay que vincular ambos niveles. Si uno investiga por sí mismo pues no tiene mucho sentido. Tiene que *estar detrás de ti una institución* y si trabajas todo el tiempo investigando para una institución, ¿no?, y sin considerar tu interés personal, tampoco estás haciendo una actividad satisfactoria, ¿no?.

[...] La actividad es lo que principalmente define a alguien ¿no?, pero no creo que haya más rasgos personales como por ejemplo que lo introvertido, lo extrovertido, por ejemplo.

Sobre la cuestión de qué es lo que sostiene al investigador en su quehacer, en su identidad afirma:

Te sitúas en un campo que es muy poco favorecido y de repente recibes dinero extra, beca, etc., por realizar actividades que te gustan, pues como que te refuerzan un poco la idea de seguir ahí, de continuar ahí.

[...] Yo creo que en principio no lo sabe, al principio cuando decide trabajar en el ámbito de la educación y luego en el de la investigación educativa, no sabe si va a estar mal

remunerado, y entonces ya después depende de sus intereses [...] depende de las intenciones e intereses de cada individuo, ¿no?. Si tú lo que quieres es dinero y no te está cayendo a pesar de que la actividad sea muy que te guste, pero si tú lo que quieres es dinero y no te está llegando, pues la vas a dejar, ahí yo creo que uno pone como sus prioridades [...] si no hubiera pasado eso, pues yo hubiera cambiado, me hubiera ido por ejemplo a una institución privada donde hay dinero o algo así.

Dice: "quedan descartados los elementos personales, están presentes los factores externos". Pero vuelve a enfatizar su gusto personal por lo que hace. Gusto que de cualquier manera viene mediado por sus efectos en los otros en la medida que beneficia el desarrollo de la gente de la educación, etc.

[...] Quedan descartados, quedarían descartados los elementos personales [...] están presentes por ejemplo los satisfactores personales y los satisfactores económicos que serían los externos ¿no?. Digamos que para poder sobrevivir necesitas que te paguen bien. Entonces vamos sobre el otro ¿no?. Los personales, a mí me gusta lo que hago, ¿no?, alguien puede decir a mí me gusta mucho lo que hago, a mí me gusta hacer investigación educativa ¿por qué?. Porque me da la oportunidad de conocer, de conocer muchos aspectos de la educación, sobre todo relacionados con personas ¿no?, los chicos ¿no?, su desarrollo, los maestros como plantean su problemática en el momento de enseñar ¿no?, los padres de familia, las autoridades, o sea cualquier cantidad de elementos que están ahí presentes. Todo eso me gusta mucho, me gusta hacer investigación educativa porque a la vez te da, empiezas a meter información, a compactarla, integrarla, ¿no?. A escribir algo que no es ya nada más la que leíste por ahí en otras partes, sino que ya es una posición personal etc., ¿no?. Por eso también me gusta hacer investigación educativa, me gusta hacer investigación porque de repente aprendo muchas cosas que, que en otra situación no te da oportunidad de conocer [...] La investigación si me gusta pero también es mi trabajo.

Otro investigador, quien hace investigación educativa desde una orientación psicológica "básica" (experimental) y se ubica más radicalmente en la tendencia que estamos comentando, deja ver a pesar suyo, la vertiente del deseo que se juega en el hecho de ser investigador. Como hemos dicho antes, no analizamos el discurso de los investigadores como discurso teórico propiamente dicho, sino en términos de las representaciones que se plantea respecto de su deseo de ser investigador. Así nos dijo:

En la Universidad [X], al terminar, ahí es donde empezaron a surgir mis intereses por, por ciertas temáticas de la educación [...] seguí sosteniendo el interés por el trabajo con niños en general ¿verdad?. También me interesó mucho lo que es investigación básica de procesos de aprendizaje y condicionamiento.

Este investigador habla de vocación, interés, gusto, etc., pero afirma que no basta con ello para ser investigador. Se requiere de trabajo y de condiciones:

La vocación por generar conocimiento acerca de los problemas [...] no basta con la vocación, el interés, creo que una gran cantidad de personas en cierto sentido tiene esa vocación ¿verdad?. O al menos la vocación por aprender ¿verdad?, pero se quedan en el

punto de, de aceptar el conocimiento que se produce y adquirirlo.

[...] No estoy muy seguro de cuál es mi mayor vocación, si la enseñanza o la investigación ¿verdad?

[Para ser investigador]:

Se conjugan dos cosas, las habilidades que decía, y las circunstancias ¿no?. Este mundo es un poco azaroso, ¿no?. O sea, no es así como, como que una vez que se tienen las habilidades, la trayectoria está decidida ¿no? [...] Se conjugan las dos partes ¿verdad?, que es un medio favorable para el desarrollo de estos intereses y éstas habilidades ¿verdad?, junto con, precisamente las habilidades y las condiciones para hacer investigación, pues es entonces que se produce un investigador ¿no?. Entonces no es, yo no creo que haya una razón así en particular ¿no?, quizá muchas veces tenemos esa impresión, porque el tipo de formación que tenemos para ello es de naturaleza biográfica ¿verdad?, autobiográfica [...] [...] Entonces si hay algo ¿verdad? que uno pueda identificar como causa ¿verdad?: es la capacidad para identificar ¿verdad?, los lugares en que se puede propiciar algo que a uno le interesa.

En la afirmación que acabamos de transcribir hay un reconocimiento de la participación de "ambas cosas". Luego afirma que no hay una razón particular que lleve al sujeto a ser investigador. Pero hacia el final de ese contexto de la entrevista dijo "¿entonces sí hay algo verdad?: la capacidad para identificar". Capacidad que bajo nuestra interpretación remite a la búsqueda, a la identificación del propio interés. Búsqueda e interés que hablan, según nosotros, del deseo por responder a los enigmas personales fundamentales.

Y continúa, exacto en el sentido de que "cuando se tienen intereses", "lo que percibe es un mundo de satisfacción". Nosotros podríamos interpretar eso en términos de que el dedicarse a lo que a alguien le gusta, le proporciona un mundo de satisfacciones. Sin embargo, no deja de estar presente el reconocimiento de las condiciones de posibilidad a través de las instituciones. O al revés. Este investigador parece insistir más bien en estas condicionantes que en el interés personal. Pero a final de cuentas, nos parece a nosotros, se manifiesta esa especie de vacilación, de ambigüedad respecto de reconocer el deseo como motor del trabajo del investigador.

Hacer investigación en México significa trabajo institucional, no hay otra manera de hacerlo. El trabajo en universidades, ya concretamente, y a veces en otro tipo de instituciones como la Secretaría de Educación Pública, pero eso sólo hasta recientemente, investigadores en psicología sólo estábamos alojados en universidades. Y para decirlo más claro, solamente en muy pocas del total de universidades que hay en el país ¿no?. Entonces cuando alguien tiene esos intereses ¿verdad?, bueno lo que percibe efectivamente es un mundo de satisfacción desde el punto de vista de la investigación. Pero desde otro punto de vista un futuro un poco incierto ¿no? [...] otras personas que vienen a integrarse a grupos de investigación, no lo hacen con el interés de ser investigadores, sino de contar con eso como parte de su formación [...] pero no este como algo que llene sus intereses vocacionales.

Al hablar de la vocación dice que es el resultado de un proceso y no al revés:

Vocación es el resultado de un proceso, y cuando ese proceso culmina, uno dice, la vocación de éste individuo es la de ser músico ¿no?, tuvo la vocación por la música ¿no?. Pero cuando uno lo ve desde esa perspectiva parece que la persona siempre hubiera tenido la vocación por la música ¿verdad?. [...] Yo creo que lo más común es que cuando una persona tiene ciertas habilidades ¿verdad?, y esas habilidades son reconocidas y estimuladas por el grupo social, la persona entra en un estado de satisfacción consigo mismo y con lo que hace ¿sí? Y en la medida en que los demás este, de que esto le permite avanzar socialmente ¿verdad?, pues acaba siendo una vocación ¿no?.

Y cómo pensar, se plantea él mismo, el hecho de que a pesar de que la vocación no haya sido "estimulada" sino rechazada la persona se mantiene ahí:

La otra posibilidad ¿verdad?, es de que la vocación es tan fuerte que la persona con vocación es capaz de aceptar hasta el fracaso, y la humillación y el rechazo de todo el mundo ¿no?.

Y luego de la argumentación en la línea de que se requiere tanto del gusto como de las habilidades y las condiciones para ser investigador, parece concluir, aunque no con mucha claridad al respecto: "el origen deber ser el gusto, ¿verdad?:

[ciertos investigadores] tienen las dos cosas ¿no?. Y el origen debe ser, bueno ese gusto ¿verdad?, y esa habilidad por las cosas que son necesarias para realizar la tarea que se ha seleccionado ¿no?.

Ante la pregunta qué significa ser investigador, nos comenta:

Un medio de vida, como cualquier otro trabajo, pero a diferencia de muchos trabajos ¿sí?, es un tipo de trabajo que trae una recompensa intrínseca al hacerlo ¿no?., Vamos, parte del salario que uno recibe es precisamente el hecho de conseguir haber explicado un fenómeno o encontrar una relación importante, y todo eso ¿no?. Ahí hay este desde luego una recompensa inmediata ¿no?. También está uno dentro de una unidad especialmente interesante desde el punto de vista de desarrollo intelectual de la persona ¿no?. Entonces ese medio pues fortalece ¿no?. Y yo diría que son cosas más o menos de ese nivel ¿no?, de las que hacen que uno persista pues como investigador ¿no?.

¿Cómo podríamos pensar lo que ha planteado este investigador respecto del deseo en la investigación?. Creemos que algo del deseo se juega a partir de sus propios significantes: "recompensa intrínseca", "gusto por", "capacidad para identificar el lugar en que se puede propiciar algo que a uno le interesa", "los intereses", etc. Y no sólo como un problema teórico que es de donde él se afianza para defenderse del uso implícito que hace de los términos. Sino como algo que es del orden mismo del deseo: como un "empuje hacia una búsqueda" de lo que no se puede dar cuenta muy conscientemente pero que insiste y lleva a buscar objetos y lugares que son siempre distintos, pero que remiten a una cosa común: la falta, la carencia: el deseo.

Y en una posición verdaderamente radical respecto del deseo como deseo del Otro, otra investigadora nos respondió: "a mí me mandan a", "uno está sujeto a", "la institución me dicta", "me cambian", "me ponen en", etc. Planteó que no se hubiese convertido en investigadora a no ser porque trabajó en cierta institución, porque, "no es suficiente con el: me gustaría", "no puede ser una cosa personal".

Me mandan a educativa.

[...] Me formé ahí como investigadora en el CISE, y no lo hubiera podido hacer si no estaba en una institución con esas condiciones ¿no?. Creo que eso es un punto fundamental. En sí yo admiro a los maestros ¿no?, sobre todo si son de, por hora o de varias horas, que todavía tienen la dedicación de, o la fortaleza o el interés de dedicarse a la investigación, y sin contar con las condiciones institucionales ¿no?, propicias ¿no?. Porque no es suficiente con decir "ay, me gustaría este tema, voy a investigarlo". Mira que tienes que contar con una infraestructura ¿no?, apoyos de tiempo, apoyos financieros, al menos una carta que diga: "maestro fulano de tal está haciendo una investigación", para poder realizar las intervenciones en el campo ¿no?. Yo creo que eso es fundamental, y yo diría que sería, no tendría, no sería la investigación teórica, tiene que ser institucionalizada, si no, no puede ser una cosa personal.

Otros cambios, es decir, uno está sujeto a los cambios, me cambian otra vez de departamento, y me ponen en un rollo de planeación, entonces ahí me meten

[...] Entonces un investigador necesita, encontrar, motivarse por ciertos objetos de estudio, por cierta problemática, que ellos quieren investigar, y aplica teorías, construye explicaciones, obtiene datos empíricos de la realidad, que a mí me [parece], yo soy muy partidaria de la investigación de campo, y aunque no nada más quedarnos en la descripción de lo que sucede

[...] Pero sí, yo me considero investigadora en primera porque es a lo que me dedico ¿no?; en segunda porque para eso me pagan; en tercera porque esto en un Centro de Investigaciones; porque tengo un nombramiento de investigador; porque tengo que publicar, porque estoy en verdad desarrollando una indagación, constatación, explicación, todo lo que es una problemática, un objeto

[...] Qué tal, si yo no hubiera tenido, es muy probable que si a mí no me invitan a colaborar en el CISE, muy probablemente me hubiera dedicado a los cursos, a estar dando cursos, cursos, cursos. Tal vez hubiera abierto un despacho ahí, de cursos, o de capacitación, o cosas por el estilo ¿no?. Pero de hecho nada más estuve un año y ocho meses, dando cursos ¿no?. Yo pienso que si no me voy al CISE, pues no me hubiera hecho investigadora, sin mi título, yo no lo voy a negar, ahí me hice investigadora.

Cuando le hicimos una pregunta complementaria acerca de qué era lo que llevaba a alguien a convertirse en investigador, contestó:

Pues muchas veces casuísticas ¿no?. Es decir, si tú, no nos deberíamos asustar por eso.

Y a pesar de que no se escuche a sí misma con suficientemente atención para poder percibir lo que se expresa en ella, el deseo se filtra entre sus palabras cuando dice por ejemplo:

Yo pienso que, insisto en el caso de los jóvenes no basta con meterlos "órale vente, termina el proyecto, un año y adiós, a ver qué haces" ¿no?. Es muy probable que a ese muchacho le guste, le guste lo que pasó, lo que está pasando y se busque dedicarse a investigación.

Pero vuelve a quedar atrapada:

pero si no hay las condiciones, para hacerles decir, es muy probable que diga " gracias, adiós terminó la beca", pero eso no lo va a, porque no puedes, por lo que sea. Ojalá esa persona, vas a tener que hacer un, y busque una vez, y busque otra vez entrar. La verdad es que no hay lugar para hacer investigación y mucho menos educativa.

[...] Pero me dicta que el único lugar donde podía trabajar como tal, era en [...] en ningún otro lugar. Y sí significó una especie de frustración, porque ni siquiera estar en la Facultad. Pero cuando me invitan a la ENEP, bueno, "ahí voy a poder hacer lo que no pude hacer en la Facultad", ¡pero no es cierto, era una docencia!. Ahí por ejemplo yo entré a la Facultad de psicología, porque yo quería ser publicista ¿no?. Sí, en realidad yo quería dedicarme a la publicidad, ¿no?, a la comunicación de televisión [...] Entonces alguien me dijo "bueno estudia psicología, te metes a social, y hay muchos psicólogos trabajando en el ámbito de la publicidad. Entonces sí, así le hice, pero no, no me llevó la Facultad para eso, qué hizo la Facultad para reorientar mi gusto y dedicarme a la experimental ¿no? [...], al análisis experimental de la conducta, porque no sé, me fue muy bien ahí, me interesó el tema, no lo sentí difícil me pareció muy apasionante, muy retador, y después me dicta que no me sirvió para nada. Y volver a empezar.

Esta posición nos pareció algo dramática porque su deseo parece verse siempre sometido al deseo de un otro que representa en todo caso el deseo del Otro, "que invita, dice, manda, dicta, mete". Ser investigador significa "tener un nombramiento", "una institución que te dé al menos una carta que diga", etcétera.

Y en ello hay realmente sufrimiento del sujeto pues: "sí significó una especie de frustración". Sufrimiento porque aún después de todo el sacrificio de sometimiento al deseo del Otro: "me dicta que no me sirvió para nada. Y volver a empezar".

Drama del sujeto porque no parece escucharse en sus propios enunciados. Su deseo se convierte en otra cosa: "yo quería ser" [otra cosa], pero alguien, me dice: "bueno estudia" [tal otra], "te metes a", "la institución me dicta".

Pero aún dentro de todo ello el deseo asoma en la proyección: "admiro a los profesores que", "no basta con meter" a los jóvenes, "es probable que a ellos les guste", y "busque una vez, y busque otra vez entrar" y "se busque", y "dedicarse".

Otra investigadora, ubicada más del lado del propio deseo plantea el interés, el gusto, etc., como lo que lleva al sujeto a moverse dentro del campo. Pero ello lo dice no sin dejar de ponderar también la importancia que juegan las instituciones y las condiciones que lo propician.

Desde el C.C.H. como que desde ese nivel se promovía cierto interés, una cierta visión hacia cuestiones de investigación, de indagación, de revisión crítica del conocimiento. Entonces yo te diré que mi trayectoria siento que ahí hay un primer punto de interés.

[...] Mi tesis de licenciatura que siento que es la investigación más mía, más en forma que yo generé, pues está centrada en eso, la teoría del aprendizaje significativo, los modelos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje. Y en particular, pues probar si estos dispositivos instruccionales, como son los organizadores avanzados, resúmenes, etcétera, como apoyos o ayudas pedagógicas para los alumnos. Entonces ahí es donde yo te diría que siento que un poco más ya labores de investigación más profunda en el trabajo.

Y apuntando al efecto que tienen las identificaciones y los proyectos iniciales en el deseo de ser investigador, la investigadora nos dice:

proyectos que tienen que ser buenos, tienen que ser, estar bien dirigidos, que tienen que ser interesantes, que si no me imagino que en lugar de motivarte, sales corriendo y dices yo no vuelvo a meter en este asunto pero para nada ¿no?

[...] Te vas orientando hacia lo que sientes que te interesa, o te gusta más.

Para ella tanto los "factores externos como internos" van llevando al sujeto al campo: "tu personalidad", "gustos", "capacidades", "la valoración que te haces de ti mismo". Y hasta otro tipo de "vivencias" de tipo familiar, etc. :

Alguna experiencia muy significativa que lo jaló más, y dices, bueno, aquí predomina tal vez esta cuestión externa, o una cuestión de carácter interno. Yo creo que son ambas, también claro que tienen que ver pues tu personalidad, tus gustos, tus capacidades, las áreas en que te vas sintiendo más fuerte ¿no?. Toda esa parte que a lo mejor los psicólogos explicamos. Todo este concepto, la valoración que haces de ti mismo y las áreas en las que vas viendo que eres fuerte y débil, y te vas orientando hacia ellas. A la mejor hasta otro tipo de vivencias o cosas que tienen que ver con lo de la familia, que yo creo que también esas son importantes ¿no?. Por ejemplo yo ahorita pensaba, mi mamá es educadora, ella estudió para maestra educadora, entonces como que ya tenía un interés a hacer cosas educativas, [...] las cosas que hacen tus padres pues también te transmiten algo ¿no?, te dicen muchas cosas.

Y también es cuestión de voluntad, decisión, juicio, preferencias, toma de opciones, dedicación: etc. Todo lo cual remite, pensamos nosotros, justamente al deseo: deseo de ser, empujando también a las circunstancias, jugando las cartas del deseo:

Yo si pensaría que son factores de ambos tipos, esos que te van llevando también sí, yo creo que también una cuestión mucho de voluntad, de decisión, de juicio, de toma de opciones, yo quiero esto, o prefiero esto, me gusta esto ¿no?, incluso en la carrera tienes un momento en que puedes optar y decir, yo me meto a esta área, me meto a esta, yo me voy a dedicar a generar proyectos de, intervención y a la práctica profesional con "x" característica. O me quiero meter a docencia, o sea yo si creo que sea tan, entre que está la posibilidad de que te la construyen, entre que tú también, tú haz decidido hacia donde te orientas.

No es lo mismo decir en el registro del deseo: "tú te acercas a un campo de interés", "te planteas interrogantes para ver qué hay detrás", "puedes optar", "yo me meto a", etc. que: "me metieron", "me vi metido", "me dicta", como vimos en las afirmaciones de la investigadora citada atrás:

Hacer investigación, es como que tú te acercas a un campo particular de interés, digamos yo creo que tú ahí te planteas una serie de interrogantes, de cuestionamientos que pueden ir formulados hacia tratar de entender, de explicar, de comprender, de ver que hay detrás de eso que a ti te interesa [...] Entonces como que en síntesis, siento que para mí, la investigación te lleva por un lado a tratar de conceptualizar, construir, entender tus objetos de estudio, explicarlos. Y por otro lado tratar de intervenirlos para mejorar ¿no?. Yo creo que ahí vendrían las dos grandes tareas ¿no?, de la gente que estamos en psicología educativa, tratar de intervenir para que las cosas caminen.

Ante la pregunta de qué significa ser investigador se lo plantea como una "opción de vida":

Ay pues no sé, significa en cuanto a qué, en cuanto a tiempo, en cuanto a proyecto de vida, condiciones, vínculo con la institución, creo que muchas cosas ¿no?. Te digo, por un lado lo veo como una cuestión de una opción de vida.

Al relatar una encuesta que la investigadora aplicó para preguntarle a la gente en qué medida se dedica a la investigación o se siente investigador, nos dice que la gente contestó que: "porque le gusta", "porque quiere ampliar ese ámbito de trabajo". Y frente a ello, haciendo suyas esas palabras dice: "Veo como una búsqueda, una realización, una satisfacción personal":

Te comentaba, lo que encontramos es, que la gente decía que se dedica a la investigación, ahora sí, porque quiere, porque le gusta, porque quiere ampliar todo ese ámbito de trabajo. Porque yo creo que también es todo un componente, no sé si sea una palabra ridícula pero como que veo una búsqueda, una realización personal, una satisfacción personal ¿no?. Eso se ha encontrado mucho, incluso ahora los estudios que están haciendo sobre frustración del docente, se ha visto que mucho de la frustración, aparte de salarios, condiciones, estrés, pérdida de status social, mucho, este componente de "no realización", de no encontrar un espacio creativo, personal, de aportación tuya, donde lo que te gratifica es lo que estás haciendo, porque encuentras un sentido en sí mismo.

Hablando de que, a excepción de los institutos de investigación, en las instituciones donde la docencia es la función más importante, los docentes realizan algún tipo de investigación "porque realmente les interesa y les gusta":

Salvo los que son institutos de investigación como tales, los que están reconocidos, salvo donde sabes que ya está concentrado digamos no sé si se llama "la creme de la creme" [...] lo que] más encuentran son docentes que tienen esa como la función principal y que aparte se les está pidiendo trabajo de investigación. Porque si no, no están en el perfil que la institución pide, y tienes que hacer investigación. O aquellos que realmente lo hacen porque les interesa y les gusta. Pero te diré, siento ahí, la identidad de la gente en el campo educativo si lo viéramos así, te digo mayoritario. Es más en esa figura de la docencia, y un poco colateral o secundaria la cuestión de la investigación.

Las siguientes citas expresan muy bien la postura de otra investigadora para quien el "gusto", "la identificación", el "interés", la "motivación", la "vocación", etc., son importantes condiciones subjetivas para convertirse y ser investigador, sin ignorar lo que podrían ser las condiciones institucionales que son "terreno fértil para ir desarrollando tu trabajo":

Una identificación de interés, no sé si usar la palabra vocación, pero algo similar, algo personal, una elección personal, creo que tiene que estar presente eso. Nunca te va a funcionar, algo que te lleve a encontrar eso, un proyecto, proyecto personal de vida ¿sí?, a una cuestión que tu quieras, que teijas como una meta, como un destino, un propósito, por un lado. Y pues por otro lado que puedas tener todas estas otras condiciones ¿no?, que hemos planteado, que tienes terreno fértil para ir desarrollando tu trabajo, y puedes ir construyendo, digamos esa trayectoria orientada hacia lo que a ti te interesa [...] La vocación, como el que existan también condiciones personales favorables para, pues qué bueno, ¿no?. Pero no la idea de vocación como nació para, ya es algo predeterminado en mí mismo ¿no? [...] A lo mejor en un primer momento te conectas digamos en ese canal, en esa dimensión de lo institucional, y de tu adscripción y pertenencia, y en otro lado te conectas en la parte que es ya pues tuyo, lo propio. Pero incluso, yo me temo que cuando uno se conecta en lo suyo propio, es más como el yo, el yo que siento, que pienso, mis actitudes, mis gustos. Y por eso esa parte que ahorita estamos viendo, más ética, más de compromiso, más de interés social. También será porque esa es la parte que no, como te decía no vemos tanto lo tangible en un medio como el de nosotros ¿no?.

[...] Cuando hablas de azaroso, al menos de la idea azaroso, es como que algo que se va dando y te va llevando, que te está como jalando, de repente pasa esto y pues como que vas con la corriente. No creo que sea. Sí, fíjate yo creo que esta parte muy de elección, de decisión, de proyecto, a veces no es que uno lo tenga muy consciente, porque creo que también las personas no siempre somos tan conscientes de las cosas ¿no?, pero necesariamente hay una elección, hay una decisión, hay un interés. [...] Yo no le llamaría [condiciones] azarosas, yo diría que a veces son entre coyunturas y situaciones que vienen de procesos sociales que se van dando en un contexto. Yo creo que nada es gratis, no creo que sea el azar.

Ante la pregunta de qué significa hacer investigación ella nos dijo:

Implica madurez, implica transición, implica este asumir una línea de trabajo, implica muchas cosas ¿no?. Pero yo creo que básicamente es crecer ¿no?. Crecer y comprometerse con una serie de cosas ¿no?. A mí me ha resultado grato ¿no?. La verdad, aún cuando repito, a veces ha implicado este, una gran carga de costo personal ¿sí?. Porque en México no hay muchas condiciones para la investigación. Hay costos, hay status, y las áreas con mayores recursos y, un mayor reconocimiento internacional ¿sí?, son las áreas duras y, bueno de ahí, hasta lo que hacemos nosotros, entre otros campo, que bueno, a veces dices, serán investigación o no serán ¿no?. Quién sabe qué sea cierto, en fin, todo esto que implica ir construyendo y avanzando ¿no?.

Hay una asunción del deseo y también el reconocimiento de las condiciones institucionales. Asunción y toma de una cierta opción, que aunque no deja de implicar el deseo como deseo desde el Otro, conlleva el interés, el gusto, el "resultado grato".

Ella alude tangencialmente a los criterios definitorios de lo que puede considerarse investigación, que, como dice: "quién sabe qué sea cierto". Y hace mención también al problema de la identificación con los maestros, que son como "hilitos", que enganchan para adentrarse al mundo de la profesión. Implica también para ella un sentido "lúdico".

Me encantó entrar a psicología, sin embargo, bueno, me costó un año y medio digamos comprometerme [...] A mitad del primer año, yo creo que fue mi misma interacción con los profesores que me lograron, pienso que fueron como "hilitos", hasta que me enganché, y fue de ir llevando materias [...] pero fue porque, ya hubo una, alguna madurez mía, algo pasó ¿no?. Entonces ya ahí me comprometí, dije ante mí que sí me interesaba, que me gustaba y que lo iba a hacer bien.

[...] Es una cuestión de opción, opción personal, eh por, creo que tiene que ver con parte de lo que debe ser mi estructura [...] Entonces ahí fue donde empecé yo a leer a educadores psicólogos, pero también a, a Pablo Latapí educador ¿sí?. Muñoz Izquierdo, fue mi primer digamos eh, por ahí empecé a entrar, tratando de entender cuál era el inicio de problemas y cómo vincular mi práctica como psicóloga educativa.

[...] Yo hago lo que me gusta realmente, hay mucha gente que está trabajando en cosas pues que no, no le gustan ¿no?. Por cuestiones de historia de la vida, yo siempre busqué tratar de insertarme, y lo cultivo así como si fuera una plantita, a veces se me va, sigo medio, medio dividida [...] pero regreso siempre, siempre estoy, persisto en lo que hago ¿no?. Entonces trato de cultivarlo aún cuando siento que me falta mucho, tengo que aprender mucho, tengo que crecer en muchos sentidos en mi labor de investigadora. O sea tiene también un sentido digamos de realización, lúdico. ¿Por qué lúdico? [...] Yo creo que necesita a uno gustarle [...] creo que tiene que ver con la estructura de, cómo se va conformando la estructura de la persona de cada quien ¿no?. Hay muchas gentes que son investigadoras y nunca han pasado por la universidad, ¿sí me explico?. Igual en el campo de la educación ¿no?. Yo creo que en el campo de la educación, bueno, ya implica toda una formación y un conocimiento. Pero hablando de la figura de investigar, sería digamos el origen, pues yo creo que tiene que ver con todo un germen. Podemos decir que se va conformando por "X" situaciones, no sé que tanto sea parte de lo genético y parte, toda la parte vivencial que tiene que ver con la conformación de estructuras y rasgos de personalidad, ¿no?. Evidentemente yo creo que tiene que ver con algunos elementos que se articulan y que hacen que en un momento dado haya un interés por esta actitud de inquisición, de búsqueda, como germen ¿no?. Ya cómo se va conformando, pues ya yo creo que ya depende de cada persona, de la historia de vida de cada quien.

Llama la atención esa afirmación de que hay personas de que son investigadoras sin haber pasado por la universidad. Esto nos permite pensar con la investigadora que el ser investigador no pasa necesariamente por el reconocimiento institucional sino por un "sentido vivencial lúdico de inquisición, búsqueda, de germen".

Por último, en una postura todavía más definida del lado de una actitud "medio filosófica", de "la búsqueda de la verdad", de "responder preguntas", de "medio de un satisfacer una curiosidad", podemos citar al siguiente investigador:

Yo creo que es, la cuestión filosófica, la conclusión de la búsqueda de la verdad, o de responder preguntas, yo creo que básicamente ¿no?. Es un poco medio filosófico, medio de un satisfacer una curiosidad, yo creo que esa parte no se nos debe olvidar ¿no? [...] que la gente haga preguntas [...] como ponerme a reflexionar de algo que se nos olvida mucho, a veces, como que nos vamos por la parte metodológica, la parte de diseño, la parte técnica ¿no?, que obviamente es importante, pero como que se nos olvida esta cuestión de que en verdad la investigación es otro evento ¿no?. Hacer preguntas que siempre van a dar con otras preguntas, y luego van a surgir otras ¿no?. Es una tarea de nunca acabar, entonces y pues es una parte de lo que es la ciencia ¿no?. O sea continuamente estarte confrontando ¿no?, comentando de lo que sabes, hablar de lo que sabes, yo creo que eso es muy importante, eso te lo debe dar la investigación; porque es la "mano" que te hace progresar.

La investigación, la investigación del deseo, el deseo de investigación, es hacer más y más preguntas" y es un juego de nunca acabar.

Frente a la pregunta de qué es ser investigador nos respondió que le cuesta mucho trabajo asumirse como investigador porque es una "carga muy pesada". Evidentemente esto remite otra vez a lo que planteábamos en la categoría anterior pero que ahora vuelve a salir: el ser investigador se piensa desde ciertos modelos ideales:

Me vi muy sangrón porque me negué mucho, como que me cuesta mucho trabajo asumirme como investigador ¿no?, me cuesta mucho trabajo, ahí hay algo ¿no?. Eh, es lo que ahorita traté de explicarte, creo cuando empezó la entrevista, traté de explicarte porque no me quería yo ver así, [no] quiero un poco verme un tanto como encerrado ¿no?, como encerrado en una cierta cúpula, o muy metido en la parte metodológica, entonces esa parte no me gusta, porque en realidad me gusta mucho la práctica, la práctica, y yo creo que eso mismo me ha llevado a un diferente lugar [...] Yo lo que critico, es el vínculo de una metodología, o una aproximación con problemas reales, de situaciones reales ¿no?. [...] generalmente se ve al investigador, como alguien muy avanzado, con mucho conocimiento, con mucha preparación ¿no?, pero totalmente alejado, lejano, totalmente alejado de mí, que lo puedo ayudar ¿no?. Entonces yo creo que es vincular estas dos cosas, vincular toda una manera de actuar, toda una formalización, una sistematización que tiene el investigador. Un investigador es una persona que tiene muy organizado, muy sistematizado su trabajo, y que lo hace de esa manera, pero vincularlo con problemas que tiene el maestro por ejemplo ¿no?. Yo creo que esa parte cuando se logre más ese vínculo, vamos a avanzar muchísimo.

Pero aparte de esa dimensión digamos teórico-metodológica implícita en el proceso de investigación, está esa otra que los investigadores denominan como "personal", "interna", "personalidad", etc. :

Creo que la otra es personal, la otra me desagrada mucho como que encasillarme [...] un conjunto de situaciones, a veces medio azarosas, creo que sería desde obviamente actitudes ¿no?, actitudes de búsqueda de preguntas, o sea yo creo que es muy importante eso, no tener miedo a pensar por tí mismo, yo creo que es algo que a veces la propia preparación te, te quita. Yo creo que es, debes de tratar de conjugar eso, porque a veces tus preguntas, que tú te vas peleando contigo mismo, y de repente encuentras que años después eso en que tú andabas es el tema de moda.

[...] sobre todo la curiosidad más que nada, y también otro conjunto de factores externos ¿no?, que encuentres tú un campo, un lugar donde te paguen por eso, o puedas tú, bueno, eso forma parte de tus obligaciones, de tus compromisos ¿no? laborales, lo cual es un privilegio ¿no? en cierta parte. Entonces yo creo que habría eso, como ese conjunto, conjugar esas dos cosas ¿no?, y que se dan en un momento dado, que ocurren y que entonces tú empiezas a trabajar en un área y obviamente, yo creo que todo eso va implícito, el gusto ¿no?, yo creo que eso es, muy importante ¿no?. O sea, yo creo que lo despierta más o menos, lo que te gusta simplemente, te consideras realizado, porque te consideras que lo que haces, te gusta ¿no?, te llena ¿no?. Aunque bueno, no todo lo que hagas esté bien ni mucho menos, pero te toca una parte de tu, sentirte útil, para mí esta es una parte que, yo me acuerdo que es muy importante para mí sentirme útil, esto es un elemento más ¿no?, o sea que no ser sólo investigador creo que daría [...] Yo creo que sí, a lo mejor tú entras por azares del destino, entras a una institución como esta, puede tomar parte de tus compromisos laborales, son hacer realidad esto, entonces tú lo haces un poquito más por el "puntito" ¿no?, pero yo me sentiría como [...] haciendo algo que no me gusta, que en realidad me dé el interés fundamental, es más bien monetario, que es válido ¿no?. Pero yo creo que es más importante para mí, mucho más una manera de ser, o sea yo trato de hacer cosas que me gusten, o sea que disfruto haciéndolas, independientemente ya de la recompensa económica que también es importante, también es algo que debes [...] yo creo que para mí sería muy feo, que digamos si yo estuviera haciendo algo que me pida la Institución, yo no me sentiría bien, como que hacerlo por hacerlo, que es como si la institución te pide que bailes, o que te vayas con un oso, tú verías qué hacer. Como que ahora si no sé, yo no sé, por eso lo vi más, porque yo siento que evidentemente sí, el impulso, si lo importante es el impulso personal, [...] Yo creo que si te gusta lo vas a hacer ¿no?, tal vez lo harías mejor si tuvieras más apoyos, más bien pero yo no le pondría tantas cosas que, yo no hago investigación porque siento que la institución no me deja, yo siento que la gente que dice eso es por una justificación ¿no?.

[...] Yo no me considero investigador, tal como se concibe el término, o como la imagen digamos que se tiene el investigador: el investigador que sigue una cierta metodología, que hace ciertas cosas, que está viendo ciertos temas. Pero sí me considero investigador en cuanto a la aptitud, en cuanto a tratar de hacer investigación en instituciones donde no se dedican a eso y hasta lo castigan ¿no?. Entonces, es como una especie de provocación, ¿no?.

[...] La cuestión de búsqueda ¿no?, del cambio, también es importante que no tengas miedo a ver las cosas distintas, entonces es como estar alerta a nunca darte como que ya lo sabes todo ¿no?, a asombrarte siempre por el mundo [...] es importante que a ti no te impongan cosas, yo de hecho odio las imposiciones de todo tipo ¿no?, las odio, odio. [...] La gente que es investigador es gente que tiene mucha fuerza de voluntad, porque tiene que luchar contra muchas cosas, porque el medio no te lo permite, no te lo favorece. Yo creo que lo ideal es que tanto tus capacidades y tus habilidades, encuentren eco en una situación externa, entonces sería lo ideal.

Qué más puede agregarse a estas afirmaciones donde es evidente la firmeza del deseo del sujeto que, ajustándose en cierta medida a las condiciones externas, a las necesidades "del" discurso científico, no deja de preguntar, "buscar estar alerta", "provocar", "no dejar de asombrarse", "buscar el cambio", "no tener miedo a lo distinto", "odiar las imposiciones".

Con esto no estamos diciendo de ninguna manera que hacer "investigación" radique en hacer lo que venga en gana, romper con el rigor teórico - metodológico necesario, o negar los avances de los distintos saberes disciplinarios. O que el ser y moverse como investigador equivalga a desconocer los lineamientos y las condiciones institucionales y profesionales. Pensarlo así sería desconocer el papel de lo simbólico en la determinación de lo humano. Lo que sostenemos es la importancia capital del deseo de saber en la práctica de la investigación, su incidencia subjetiva.

La identidad del investigador educativo

En este eje hemos querido plantear la problemática relativa a la forma en que los investigadores se perciben como investigadores educativos propiamente dichos. Aquí la pregunta era (como ya se ha dicho): ¿usted considera que hay alguna especificidad de la psicología en el campo de la investigación educativa?. En ese sentido nos interesaba saber cómo se representaban los investigadores dicha especificidad si es que consideraban que hubiera alguna o no. O en todo caso, cómo se plantean las imbricaciones o ambigüedades identitarias, que son producto de sus trayectorias, formación, especialización académica y pertenencia a varios ámbitos y disciplinas.

Como se podrá apreciar enseguida, algunos investigadores piensan que se trata más bien de un campo multidisciplinario en el que hay que plantearse los problemas desde varias perspectivas. Consideran a la educación como el campo o el objeto en el que se insertan esas distintas miradas. Sin embargo, esa esquema conjunto de trabajo no se definió con claridad. Pero hay otros investigadores que opinan que sí existe una cierta especificidad, que se debe tratar de conservar una cierta mirada propia desde la psicología. Que la psicología debe aplicar y aportar sus propios métodos y resultados de manera independientemente a partir de su propio interés disciplinario.

Es importante reconocer que las problemáticas teóricas acerca de la multidisciplinaria y la multireferencialidad implícitas en esta categoría son tan amplias y diversas que no pueden ni con mucho ser explicitadas en el dispositivo de entrevista. Requieren un extenso análisis que en este lugar no podía realizarse. En ese sentido aquí nos referimos tan sólo a la cuestión de la ambigüedad identitaria que puede estar implícita en ellas. Por tanto, las respuestas a ese respecto que se dan en el contexto de este trabajo no podían dejar de ser sino parciales, tanto al nivel de nuestro abordaje como al de las intervenciones de los investigadores entrevistados.

Un investigador que se ubica en la primera tendencia, considera a la educación como el campo en el cual se inscribe el trabajo de los investigadores educativos sin importar su visión disciplinaria específica.

Creo que sí hay como una distinción entre los investigadores del área educativa y de otros campos ¿no?. Por ejemplo, a diferencia de otro tipo de áreas, en el caso de la educación, bueno tendrían que ser, tendría que tener como un enfoque multidisciplinario ¿no?. Aunque tú te especialices en una visión, ya sea psicológica, sociológica o política, o tengas una aproximación con estas diferentes disciplinas, pero tendrían, a la educación por sí misma como campo, como objeto de estudio, pues es difícil que solamente los psicólogos o los sociólogos se aboquen a ella ¿no?. Tendría que tener una aproximación multidisciplinaria ¿no?. Entonces este contacto, o este acceso, si es que así lo decides, acceso a la diferente producción de esta gente que se acerca a ello, bueno pues ya como que te abre un panorama un poco más amplio ¿no?.

[...] Si debe existir una aproximación unidisciplinaria, es muy difícil hablar de aproximaciones desde una sola disciplina en el campo de las ciencias sociales y las humanidades ¿no?.

Sobre la consistencia identitaria que implica pertenecer a un campo profesional consolidado el investigador nos plantea:

La investigación educativa es una área más o menos reciente, digo, apenas de a partir de los 90's empezó a constituirse el gremio como tal. Digo el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es de 1992 o 1993 ¿no?. Eso te habla, a diferencia por ejemplo de los abogados, los ingenieros, o los médicos que a comienzos de siglo tienen sus asociaciones y han seguido permaneciendo.

[...] A diferencia de ese, si algo se empieza a constituir, tú te sientes parte de él, y este eso te da a ti cierta identidad, pero no tiene esa solidez que le da el del pasado ¿no?.

Aquí parece reconocerse una cierta especificidad del campo psicológico en la investigación educativa pero inmediatamente después agrega que lo psicológico no agota lo educativo:

Pues yo creo que es tan variable como el tipo de disciplinas que hay, yo creo que se trabaja muchísimo muy diferente un sociólogo, un politólogo, o un psicólogo ¿no?, en el caso del campo educativo ¿no?.

[...] Tiene algo que decir en relación a la educación, y que es importante que lo diga, yo creo que el problema mayor es que se trate de ver que el asunto educativo se agota en esa parte que le corresponde a lo psicológico, porque fundamentalmente se coloca en una perspectiva individual ¿no?, sea de los procesos de aprendizaje, o sea del asunto de las identidades, o que son como dos de los temas más frecuentemente abordados dentro del ámbito de la psicología, en el campo educativo ¿no?.

Aquí admite una cierta ambigüedad producida por el hecho de provenir de una formación en psicología. Lo que trata inmediatamente de corregir aseverando que él se alejó de ella insertándose en una perspectiva sociológica más amplia. Parecía poder leerse en este académico una cierta actitud de rechazo hacia su formación profesional inicial como planteamos antes.

yo creo que más bien me alejé [del campo de la psicología]. Ha sido como medio ambiguo quizás para mí, o difícil de discernir. O sea, siento que con todo, [al] adquirir un cierto tipo de formación

[...] Pero después tuve que, digo yo, cuando [ingresé] a la maestría, yo más bien no me reconozco en una perspectiva psicológica. O sea yo más bien me inserté en una perspectiva sociológica y política. Entonces, en realidad ya no, disciplinariamente yo no seguí en esa pista de insertarme en la investigación educativa a través de la psicología. Más bien fue de la sociología y de la política. Entonces sí fue importante, o sí me acerqué a la investigación educativa con resabios de psicología. Es posible, pero explícitamente no, o sea explícitamente mi formación fue en sociología, en política en el caso de la maestría ¿no?

Otra investigadora plantea que la psicología educativa es una de las áreas que intervienen en el área educativa {campo educativo} junto con otras como la psicología social. Se trata como en el caso del investigador anterior, de un trabajo que toma en cuenta las diversas perspectivas disciplinarias que intervienen en un determinado problema. En todo caso, opina, se puede trabajar desde cualquier disciplina, pero sería mejor trabajar desde la concurrencia de varias.

Yo estoy combinando ¿no?, psicología social, es uno de los campos, todo lo que yo trabajo, lo trabajo desde la perspectiva, en un primer momento social, para insertar al objeto en una realidad ¿no?

La psicología es una de las áreas que tienen espacio en lo educativo pero con la concurrencia de otras. La especificidad del objeto, opina, determina en buena medida las opciones teóricas desde las que se puede abordarlo:

Yo tengo un gran respeto por lo que se hace a nivel educativo en términos generales, donde hay psicólogos, psicólogos sociales y psicólogos educativos. Donde hay sociólogos de la educación, donde hay economistas interesados en lo educativo ¿sí?. Donde hay gentes de diferentes áreas ¿no?. Entonces, la psicología educativa creo que es una de las áreas que tienen espacio en lo educativo ¿sí?, a través de aportaciones teóricas y metodológicas y técnicas a campos y espacios propios del nivel que se tratan. Y eso es lo educativo en escuelas, en educación no formal, no sé ¿no?. Pero desde luego con la concurrencia de otras. Puede uno trabajar nada más dentro de lo educativo desde la psicología educativa ¿sí?, o puede uno trabajar desde lo pedagógico. Yo ahorita por ejemplo voy a empezar a estudiar a un psicólogo social para la investigación ¿no?. Pero igual he revisado sociólogos ¿sí?, por qué, por especificidad del objeto, pero no con un psicólogo educativo, sino mi objeto de estudio me ha demandado eso.

Y plantea nuevamente la cuestión del interés personal en la elección del objeto de estudio de la investigación:

Y bueno, cómo elegí el objeto por ejemplo de mi última investigación, pues por interés ¿sí?. Este es un problema que sería importante de investigar, porque no, bueno sí hay investigaciones de esto, lo que más me interesaría ver, por qué y bueno tal vez de ahí se me generen más dudas digo, pero bueno es entrarle a la búsqueda de esto ¿no?. [...] El investigador educativo no necesariamente implica que tiene que ser una gente de bagajes personales y formativos ¿sí?, que sean propicios para desarrollar estas labores ¿no?

Otra investigadora también se adscribe a esa posición de que la psicología es un enfoque muy particular respecto de los problemas de la investigación educativa y, en ese sentido, ella declara que se fue alejando paulatinamente de dicha disciplina para colocarse desde una perspectiva sociológica más amplia.

No tuve nada que ver con educativa, o sea todas, todas las materias fueron del área de experimental, de hecho yo me acuerdo que no me gustaba el área educativa en ese [momento].

En diversas ocasiones los investigadores identificaban psicología con psicología educativa al relacionarla con la investigación educativa. Nosotros nos preguntamos si esa es la única manera de pensar dicha relación o si existen otras. Creemos que estos modos de relación pueden ampliarse a otros sectores como la psicología como la social y la clínica, entre otros.

La investigadora se refirió también al hecho de que durante su formación inicial no tuvo mucho que ver con el "área educativa": la cual por lo demás "no le gustaba". En todo caso se fue asimilando a ella en la medida en que empezó a trabajar en ese campo. Luego, cuando ingresó a sus estudios de maestría, se distanció todavía más de la psicología educativa".

Ahí empecé a abandonar ya toda la parte psicológica, es decir el objeto de estudio psicológico, porque, bueno, ahí casi no había psicólogos y los psicólogos que había, no tenían la línea.

[...] Fue una cosa ya muy gradual, pues ya no me considero, insisto, en la maestría no estudié psicología, yo estudié educación, No vi para nada psicología, ni mi tesis es digamos de psicología. Bueno si lo es, tuvo que serlo porque era de la Facultad de Psicología. Pero la intención no era esa, en cierta forma, a mí me hubiera gustado darle otra explicación teórica ¿no?. Pero ya no, estoy totalmente fuera de, de onda, de lo que es la psicología, y en, yo pienso que por eso te decía al principio, creo que en la trayectoria de cualquier profesionalista, y de los investigadores, porque no creo que los investigadores seamos "improfesionistas" [sic] eh, nos marca el primer empleo, nos marca la primera historia.

Estas afirmaciones nos llevan a pensar, sin poder responder en este momento, a las condiciones tanto objetivas como subjetivas que llevan a los investigadores a este alejamiento de la formación profesional inicial. Quizá como decía la investigadora anterior, debido a las necesidades teóricas, metodológicas y sociales planteadas por las problemáticas concretas. Y junto con ello porque el enfoque psicológico es en cierto sentido reduccionista como planteó el primer investigador.

Pero probablemente también porque la "elección" vocacional inicial no estuvo de acuerdo con lo que aquí hemos puesto de relieve a lo largo del trabajo: las identificaciones y la cuestión del deseo en el propio sujeto. Elección que muchas veces corresponde más bien a una especie de sujeción al deseo de los padres, los familiares o los amigos y poco tiene que ver con el deseo "del" sujeto.

Sin embargo, tampoco se da un total alejamiento de la formación inicial, porque como lo comentó otro investigador, y en cierta medida ella lo afirma en las últimas líneas de la cita anterior, la trayectoria marca, tratándose de la formación profesional, la trayectoria profesional o de los modelos de identificación del sujeto.

Por otra parte también habría que pensar en qué medida, además de las anteriores consideraciones el sujeto está siempre respondiendo de alguna manera al deseo del Otro, es decir, ajustándose a los requerimientos del momento que no son otra cosa que demandas del Otro.

Otra investigadora reconoce que la psicología es una disciplina "paradigmática" con "varias visiones", pero que sí tiene una cierta especificidad dentro del campo. Al mismo tiempo reconoce que ello implica una cierta limitación respecto de los "ideales del trabajo". Dice:

La disciplina psicológica es una disciplina paradigmática ¿no?, por definición, y es una disciplina en un proceso de construcción muy diferente al de las ciencias experimentales, donde ves un enfoque más o menos hegemónico, teorías más integradas, más acordes, etcétera, a diferencia de un campo como el nuestro, donde son varios paradigmas, varias explicaciones, varias visiones mismas de lo que es la propia psicología, y tu sólo das una parte ¿sí?, o tú centras la formación sólo hacia una cuestión pues, siento que eso limita mucho los ideales de trabajo.

Luego hace una crítica a los enfoques experimentales de la psicología que limitan aún más la investigación de los psicólogos del campo de la educación:

Siento que en el caso de la Facultad [de Psicología] también limita mucho el que sólo se haya dado, creo que eso está cambiando mucho afortunadamente, una visión hacia la experimentación que es también muy cerrada, en particular una visión muy experimentalista, muy casada sólo con una cierta idea de lo que es investigar, una cierta idea de lo que es el método experimental, los diseños. Es la visión sólo positivista ¿no?, que, digo, tiene que estar presente, si creo que tiene que estar presente, pero que tampoco tienes que reducir la investigación a eso, y mucho menos en casos como los de nosotros ¿no?, los educativos, que son inminentemente campos que entran en una dinámica en la que no te "cuadran" muchas cosas. Entonces siento que esa es la parte que no, no veo tan afortunada en la formación que se da, y no nada más aquí, sino en otras instituciones que hacen investigación en psicología y en educación en particular.

La identidad es a decir de esta investigadora:

Te digo es una concurrencia de factores ¿no?.

Para ella la investigación educativa está muy asociada a la formación:

Creo que mucho de la investigación la hace uno en México asociada a tu formación académica ¿no?, o sea la investigación también te impulsa porque estás en la maestría, porque estás en el doctorado y también porque muchas veces.

Opina dejar un poco del lado la "psicología de los procesos básicos", y orientarse a una visión más educativa o socioeducativa, pero sin que pierda su "carácter psicológico":

Dejar una visión que yo te diría muy de la psicología de los procesos básicos, y a meterse ya en lo que sería una visión más educativa, más propiamente educativa, más socioeducativa yo creo, sin que pierda su carácter psicológico, y siento que eso varía también el enfoque de los programas y de las tareas y métodos de investigación.

La identidad del psicólogo en el campo de la IE se genera según ella como una suma de las cuestiones de la disciplina, el campo, los problemas actuales, las teorías, etc.:

Creo que es una suma de varias cosas las que te llevan a irte definiendo ¿no?: experiencias tuyas, cosas coyunturales y el desarrollo de la disciplina, los campos de interés, los problemas que en ese momento están surgiendo, las cuestiones más relevantes para la profesión, y bueno, pues la orientación o líneas en las que estés también metido y las que apoyas en una escuela. Y esas experiencias tempranas que te digo, que se me hacen, creo que como no las hay mucho. La verdad es que poca gente puede entrar a trabajar en investigación a escala Licenciatura, y lo único que tienes son los cursos de metodología, pues a la gente no le interesa, ni le interesa nunca la investigación, no se va a meter por ahí.

[...] Yo sí creo que hay una especificidad, sí, creo que además se ha ido construyendo como un campo más específico de la psicología de la educación [...] en realidad es psicología de la educación, la psicología, que, bueno, hay un fundamento, una base disciplinar psicológica, y la estás llevando a un ámbito de explicación particular, que es el ámbito de la educación. O sea habrá principios y cosas que se recuperen digamos de la psicología general, si es que se puede llamar así, pero también tiene que haber una especificidad y una construcción particular del campo.

La investigadora opina que se está construyendo una psicología específica, sí, pero "holística", más cercana a los factores del acto educativo:

Se ha ido clarificando y ya se ha visto que las cosas no son así, que se tiene que construir una psicología de la educación pues mucho más específica, mucho más situada, mucho más en contexto, mucho más cercana a los factores del acto educativo, tomando en cuenta todos los factores y cosas más, de una visión más holística me parece. Ya no es el brinco de la psicología a la educación, y exactamente lo mismo lo brincas a lo social, a lo clínico y etcétera. Entonces sí creo que tenga una especificidad y un campo en sí mismo ¿no?, la psicología de la educación.

Sobre la identidad como investigador, plantea que no se trata de una identidad depurada, sino de una identidad como académico en la que se mezclan otras diversas funciones que se cumplen en la universidad: ser profesor, investigador, etc.

Aquí en la UNAM, pues eso, lo tienes que tener siempre vinculado hacia otras funciones de identidades. No creo que digas, yo por ejemplo no te puedo decir soy investigadora, y no soy nada más. Creo que no, no lo asumiría así, porque además bueno yo estoy en una

Facultad, y mi plaza, mi adscripción, mi identidad digamos más formal y real, es más bien profesor, profesor de carrera, entonces la labor de investigación que yo realizo, pues también está asociada a toda una labor y todo un trabajo en donde tengo que estar participando en cosas de docencia y formación, tanto en la Licenciatura, como en la maestría ¿no?, apoyando otras cosas, entonces siento como que es un círculo donde una cosa va pegada a otra ¿no?

Ella piensa que, en su caso, ha podido conciliar, integrar esas dos funciones:

Siento que bueno yo en mi caso, por todo lo que hemos comentado, he logrado integrar digamos, las dos figuras, aunque suena ya medio así a "cliché" el docente - investigador. Sí, en algunas cosas me meto más a la docencia, en otras combino las dos, en otras estoy trabajando directamente cuestiones de investigación.

Esta integración de la figura del docente-investigador de la que nos habla la investigadora, habría que pensarla más ampliamente en términos de que si se trata tan sólo de un concepto administrativo abstracto, o si existe una especificidad de tal figura. Es decir, si sólo representa un intento administrativo que pretende resolver ciertas problemáticas o, realmente podría plantearse una especie de "integración" de ambas, en donde no se trate tan sólo de sobreponer problemáticas sino de un trabajo de construcción mucho más específico. Más adelante uno de los investigadores propone varias cuestiones a este respecto.

Otro investigador, desde la perspectiva de los "procesos psicológicos básicos", plantea que sí hay y debe haber una especificidad de ésta en el campo de la investigación educativa:

Hemos estado trabajando en proyectos sobre educación, en el sentido más amplio del término ¿verdad?, que es el papel de las instituciones para adaptar a los niños al grupo social, vamos a decirlo, de manera competitiva; entonces por eso trabajamos, desde un punto de vista del desarrollo: el comportamiento del niño en el medio preescolar.

Pare este investigador, la educación es más bien un campo de aplicación de la psicología:

Yo creo que la investigación en educación, específicamente en educación, es investigación que se debe quedar en México, cuando es hecha por un mexicano, porque es para el interés del propio país ¿no?. Trabajar en educación es trabajar en un ámbito de aplicación ¿no?, y en eso estamos pues.

Pero, si bien reconoce una especificidad y hasta una cierta independencia del trabajo psicológico respecto de la educación y la investigación educativa, también tiene presente que, en el campo educativo propiamente dicho, se requiere del trabajo conjunto de los profesionistas que debe girar en torno de las políticas públicas en esa materia. Veamos esto:

De hecho nosotros funcionamos, los psicólogos, de hecho cualquier profesión funciona con una sociología de las profesiones que ya ha sido trascendida por la realidad ¿no?. Si es que estoy entendiendo bien la pregunta sería como reconocer que los problemas de educación requieren un conjunto especializado de conocimientos ¿verdad?, que sólo está al alcance de un profesionalista particular ¿no?. No es así exactamente, el psicólogo, si bien tiene una caracterización más o menos reconocible debido a lo que es la psicología, lo que le llaman el flujo principal ¿verdad?, también tiene muy diversas opciones. O sea, hay psicólogos tan distintos unos de otros que serían incapaces de sostener una conversación sobre psicología más allá de un minuto ¿no?. Entonces no es así. De hecho cuando un psicólogo, vamos a decir, una persona como yo con una cierta visión de la psicología, decide atacar problemas educativos ¿verdad?, pues esa decisión inmediatamente lo lleva a hacer sus planteamientos en el contexto de otros profesionalistas, de otros puntos de vista en los que se ubica el trabajo de uno ¿no?. Entonces es el momento en el que, los que se llaman políticas multidisciplinares deja de ser teoría y, se vuelve una obligación ¿no?.

[...] El profesionalista muy especializado ¿verdad?, bueno si no tiene esta idea del trabajo conjunto ¿verdad? de distintas perspectivas pues se aísla ¿no?. La realidad de los problemas educativos no tienen una imagen o una presentación muy eh, como de, diríamos, definida ¿verdad?. Es una gama de problemas muy amplio, entonces desde luego, yo creo que el psicólogo es una persona importante en ese medio ¿verdad?, desde el punto de vista de que es una persona capacitada en investigación, sobre todo en investigación en lo que se refiere al comportamiento social ¿verdad?, y del ser humano así dicho muy en general. Entonces es importante pero debe de ajustarse a las condiciones especiales ¿no?.

Otro colega también piensa que hay que defender la especificidad de la psicología porque, argumenta, se ha abusado demasiado de otros enfoques y disciplinas como la sociología para el análisis de problemáticas en las que la psicología tiene una participación importante.

Yo creo que en el campo de la investigación educativa, como que se ha dado mucha prioridad a los análisis sociológicos, políticos ¿no?, o sea que evidentemente no están mal ¿no? [...] creo que nos hemos quedado mucho ahí. Creo que han hecho del lado muchos aspectos. Porque, bueno, creo que la psicología carecía de eso ¿no?. O sea, en toda la formación jamás vimos eso ¿no?. Entonces cuando tú amplias tu horizonte y ves otro tipo de perspectivas y enfoques, donde hacen mucho énfasis en esos elementos, pues también tu los retomas ¿no?. ¿Cómo?, no sé. No todo es psicológico, o no se soluciona psicológicamente. O sea, hay como un contexto social, político que hay tener en cuenta. Yo creo que esa parte estuvo bien. Pero cómo todo, ¿no?. Creo que se exageró. Entonces, por ejemplo, ahorita veo que los psicólogos tenemos un gran lugar que no debemos dejar que alguien diga que no, que "ninguén" por así decirlo ¿no?. Así como el sociólogo tiene su lugar, el pedagogo, el filósofo, nosotros también. Y ahorita yo siento que el lugar que más tenemos nosotros es precisamente en ese aspecto: cómo mejorar los elementos de la enseñanza; cómo hacer mejor evaluación; cómo asegurarnos de que la gente aprenda lo que está aprendiendo; cómo innovarla; diferentes mecanismos de enseñanza, de aprendizaje, todo. Lo mismo ¿no? [...] pero lo que yo siento que hay que defender es nuestra especificidad, porque como que nosotros...

[...] Yo creo que olvidamos nuestro campo, la especificidad que tiene, yo creo que lo nuestro es tan válido como cualquier cosa, y que no tiene que ser necesariamente "tecnócrata", o "eficientista" ¿no? [...] Nosotros debemos defender nuestro lugar, que no debemos permitir

que nos acusen de cosas de ese tipo ¿no?. Sí, obviamente el psicólogo debe tener una visión más general las cosas, yo creo que eso si faltaría. Yo haría esa crítica al interior. Sí nos hace falta tener otros marcos, pero sin que el hecho de que tú amplíes tú visión [sic], te lleve a denigrar, lucrar, tu propia especificidad ¿no?.

[...] Y en educación caemos mucho en eso, muy fácilmente, es uno de los campos que más se presta para la demagogia. Va en ese sentido la crítica. O sea, que bueno que exista gente como Díaz Barriga, por ponerte un ejemplo, o como Pablo Latapí, para mí es como conjugar las dos cosas ¿no?. Tanto un bagaje teórico y un bagaje práctico, es como mi paradigma ¿no? de lo que es un investigador educativo ¿no?.

La identidad del psicólogo en la IE, pasa, para este investigador, sobre todo por el hecho de que éste se apropie del discurso psicológico y lo promueva para enfrentar los objetos de investigación.

Finalmente, otro colega lo aborda desde el problema de la mezcla de funciones en la figura del académico.

la trayectoria, fíjate que no es precisamente del investigador, sino en general del académico universitario. Yo creo que el investigador educativo se parece mucho al académico universitario en general. Lo que hacemos es investigar, ¿no?, sacar un trabajito, escribirlo, tratar de publicarlo o tratar de presentarlo en algún evento, ¿no?. Eso es más o menos lo que hace un investigador educativo, y como te estoy diciendo, es tratar de sobrevivir, pero en el fondo él es como un académico universitario y no precisamente como un investigador. [...] yo elegí psicología educativa, y después eso me conectó con, con el campo de la educación.

La relación de la psicología con la educación es amplia y la ubica en problemas como el aprendizaje:

la relación de la psicología con la educación es amplia ¿no?, especialmente yo lo veo vinculado con el lado de la problemática del aprendizaje.

[...] Nosotros nos abocamos a esos contactos que hicimos con las escuelas: Nos abrió un campo vasto, en cuanto a muchas cuestiones relacionadas con la problemática, relacionadas con una visión más amplia de la educación ¿no?. No solamente limitada al salón de clases, a la escuela, sino también con las comunidades. Y eso nos abrió mucho los ojos y nos presentó un panorama más vasto. Y por lo tanto tuvimos más elementos como para poder entrarle a la investigación educativa. Era el paso natural.

[...] yo creo que hay una relación entre psicología y pedagogía, y que ambas están íntimamente vinculadas, y digo psicología y pedagogía para distinguirlo de la educación, o sea la educación es el campo.

Los psicólogos, dice, están mejor preparados que otros profesionales para afrontar los problemas de la educación:

muchos psicólogos que se dedican a la educación y que por consiguiente son investigadores educativos, había de otras carreras [refiriéndose al segundo congreso nacional de investigación educativa], pero eso me da pie a pensar que el psicólogo está

mejor capacitado para trabajar en las problemáticas de la educación o en cualquier tipo de problemáticas debido a la metodología que maneja [...] yo creo que hay gente que no tiene la suficiente preparación como para incursionar adecuadamente en el campo de la educación.

Como se pudo apreciar a lo largo del análisis de las entrevistas en esta categoría, los problemas a los que se alude son bastante amplios y complejos y no se pueden decir de una vez por todas en unas cuantas intervenciones.

Pensamos que la identidad del investigador educativo está complejamente constituida y no puede agotarse su análisis en un trabajo de exploración.

Consideramos que se da un fuerte entrecruce de niveles desde lo propiamente disciplinario hasta lo que involucra al sujeto propiamente dicho.

En nuestro trabajo hemos podido notar que hay mucha ambigüedad en las intervenciones de los investigadores entrevistados. Tanto al nivel de la discusión sobre la multidisciplinariedad como al de su propia constitución como sujeto que participa de esas complejas prácticas.

Los investigadores parecen desplazarse de una posición teórica a otra casi de manera imperceptible. No parecen darse cuenta de las contradicciones en su discurso respecto de las diversas posturas que asumen. Hay demasiados elementos involucrados en sus respuestas.

Por nuestra parte creemos haber cumplido con el cometido de provocar la discusión. Tanto en lo que se refiere a las discusiones teóricas sobre el sujeto y el sujeto de la investigación, como respecto de la compleja identidad del investigador educativo.

Nuestra aportación en el sentido de pensar la identidad del investigador desde su deseo de saber es una aproximación que hasta donde sabemos no se había producido.

Nosotros no hemos agotado la discusión en sus distintas dimensiones, ni pretendíamos hacerlo. Tan sólo hemos puesto de relieve una vez más la falta. La falta siempre incolmable del saber y del saber sobre el sujeto en este caso, el cual como hemos sostenido se encuentra en falta. En falta de ser y saber sobre sí.

PARTE IV. CONSIDERACIONES FINALES

En esta sección haremos una recapitulación de las ideas centrales que recorren el trabajo, para poner de relieve la forma en que pensamos el problema de la identidad en la investigación educativa. Iniciamos con algunas reflexiones sobre lo que significó para nosotros ese recorrido. Luego presentamos un análisis de los aspectos transferenciales que logramos percibir durante el desarrollo del proyecto. Posteriormente hacemos una muy breve síntesis de los temas que se abordaron en las distintas partes del trabajo, para finalizar con algunos comentarios sobre las categorías que propusimos con objeto de pensar el discurso de los investigadores.

Preguntarnos por lo que se ha denominado la identidad de los investigadores de la educación nos llevó a emprender un largo viaje que nos tomó varios años.

Viaje como búsqueda que trasluce el deseo que se juega en cada sujeto por responder en cierta forma a sus propios enigmas fundamentales. Que en este caso, refleja el interés por saber acerca del lugar que el sujeto, como investigador, juega en la investigación educativa.

Interrogante que consideramos central, no sólo desde un punto de vista teórico sino también desde una perspectiva llamémosle existencial. La pregunta por el lugar del sujeto en la investigación atañe no sólo al teórico sino también al sujeto de la vida cotidiana, en tanto que lo interpela acerca de su deseo, del lugar que ocupa su deseo de ser investigador en su economía subjetiva.

Y eso es justamente lo que nos propusimos responder, en síntesis, a lo largo de este trabajo: qué es lo que sostiene el deseo de saber, de investigar, de ser investigador.

Esta interrogación por el deseo y la identidad del investigador es, en última instancia, una pregunta por saber cómo se juega el sujeto investigador bajo la mirada de un discurso que lo interpela.

Abordar así la identidad no era, como tratamos de sustentar a lo largo del texto, asunto de definir los rasgos, comportamientos y demás características que se supone debe tener el investigador ideal. Eso es justo lo que hemos sometido a la crítica: el imaginario social del "científico ideal" representado por diversos discursos al interior de las instituciones de educación superior e investigación, desde donde se establecen principios y modos de ser y hacer investigación, todo lo cual no hace sino vectorizar y hasta enajenar el deseo de saber del sujeto, su creatividad.

Llevadas al extremo, estas significaciones sociales sobre lo que debe ser un investigador y la investigación en general, alienan al sujeto, y, con ello "desubjetivan" a la ciencia y traicionan su esencia misma de búsqueda y construcción de la verdad.

El sujeto de la ciencia, tal y como se le percibe corrientemente, es un sujeto "desubjetivado", por más que ello suene chocante. Se trata de una desubjetivación de la ciencia, porque el sujeto que ahí se le presupone, es un sujeto despojado de su naturaleza más específicamente humana: su propio deseo.

La subjetividad del investigador como subjetividad inconsciente, no sólo racional, está desterrada del discurso científico y de las prácticas que desde ahí se promueven. En el discurso cientificista de la investigación, el deseo del investigador como deseo del sujeto, no está por ningún lado. Dicho discurso por su pretensión de erigirse en amo de la verdad, ha tratado de despejar todo rastro de la naturaleza eminentemente imaginaria del sujeto que investiga.

Nos preguntamos si en la práctica científica hay un verdadero sujeto en el pleno sentido de la palabra, esto es, como subjetividad humana, como imaginación radical.

Es eso lo que en última instancia nos cuestionamos en el trabajo. Cuando interrogamos sobre lo que significa ser investigador, a quien interpelamos es al sujeto en tanto sujeto de deseo, de deseo por saber. El lugar al que apelamos con nuestra pregunta impertinente, es al lugar mismo en que el sujeto tiene que responder por su deseo. Deseo que como se ha dicho, es, en última instancia, deseo del deseo del Otro.

Análisis de la Transferencia

En este apartado hemos querido plantear aunque fuese brevemente, algunas notas sobre nuestra propia transferencia durante el trabajo, para tratar de hacer un cierto deslinde entre lo que pudieran considerarse los puntos de vista propios y los de quienes entrevistamos, y atendiendo también a la necesidad de considerar a la subjetividad como parte imprescindible del proceso de investigación.

No trataremos aquí lo que ya hemos comentado anteriormente y que Devereaux denomina "de la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento", en donde plantea que la transferencia en el investigador se da a todos los niveles del proceso de investigación.

Una primera cuestión que consideramos central y de la cual hemos venido hablando, se refiere precisamente al deseo del investigador y su implicación durante todo el proceso: desde la selección del tema hasta su exposición, pasando por el tratamiento teórico y la manera de interpretar lo que observó.

En nuestro caso, se dio, desde la definición de la pregunta básica que animó todo el trabajo, que como decíamos tiene que ver con nuestro lugar en la investigación educativa. No sólo a nivel técnico - metodológico, sino sobre todo a nivel de un cuestionamiento sobre nuestro propio interés. Este trabajo ha significado en ese sentido un ajuste de cuentas con nuestra propia trayectoria, una respuesta sobre nuestra identidad en dicho campo.

Desde ahí la pregunta: ¿qué significa ser investigador?, ¿qué es lo que sostiene a un investigador en su quehacer?, es algo que, consideramos, está ahí latente en cada caso no sólo en el nuestro. Preguntarse eso es como decirle al sujeto: ¿usted se ha preguntado qué es lo que lo ha traído hasta aquí y lo que lo mantiene en ello?; ¿cuál es su deseo en esa identidad?; ¿se ha interrogado usted sobre qué significa ser investigador?; en fin.

Estas interrogantes que nos atraviesan no son solamente nuestras, parecen ser preguntas vitales en las cuales el sujeto, cuando se las hace y cuando puede hacérselas, pregunta por su deseo de "ser y estar ahí" en un cierto lugar. Es una reflexión sobre el proyecto de ser más que una simple pregunta por la profesión. Es si se quiere, un desafío a la "pro-fesión", un cuestionamiento a nuestros votos por la actividad académica de investigar, a la identidad, que como hemos planteado tiene que ver con las identificaciones simbólicas pero también con las identificaciones imaginarias en donde el sujeto se plantea lo que quiere ser.

Es una apertura a la reflexión sobre el querer ser como análisis de un trayecto. Trayecto que forma parte de un recorrido de vida más amplio que no es siempre proyecto como proyecto propio, sino como modo de vida que no pasa necesariamente por un análisis en el pleno sentido del término.

Y esto se notó a lo largo de las entrevistas cuando los investigadores comentaron que el tema de nuestro trabajo les parecía importante en ese sentido. O cuando, durante las entrevistas, caían en la cuenta de que: "no me lo había preguntado, pero ahora que pienso en ello"; o aquéllas que decían: "es algo que me he venido planteando", "no sé qué tanta claridad tenga la gente sobre su elección", "no sé qué tan implicado esté el sujeto en eso", etc.

Así, lo que parecía ser sólo una pregunta íntima se vio reflejada y ocupaba un lugar en ese reservorio de representaciones y cosas no sabidas que nos habitan e

irrumpen sorprendiéndonos a cada momento. Fue una pregunta que cobró cada vez más relevancia en la medida que avanzaba el trabajo.

Otra cuestión transferencial que tuvo alguna repercusión en la relación con los investigadores, no tan fuerte creemos, fue la relativa a la transmisión "involuntaria" de una cierta tipología de los investigadores educativos. Acostumbrados como estamos a pensar todo a través de la lógica formal de las clasificaciones, nos acercamos a los investigadores pensando subrepticamente en una cierta tipología, incurriendo sin darnos cuenta en ese momento, en una clasificación que, si bien existe formalmente no por ello nos plantea diferencias fundamentales entre los intereses, estilos, etc. No nos estamos refiriendo evidentemente a la cuestión de la "productividad" de los académicos, lo que sea que eso signifique realmente. Hacerlo así sería seguir sujetándose a la lógica institucional que pretende medir al sujeto usando lógicas que no tienen nada que ver con el sujeto ni con la dinámica interna de su trabajo. Lo que intentábamos sin tenerlo muy claro al principio era apelar y convocar al sujeto, a sus modos de ser y asumirse investigador. Así cuando hicimos las primeras entrevistas, transmitimos de alguna manera la idea de la existencia de una tal tipología para comparar a los investigadores según su trayectoria y su producción, y ello se reflejó por supuesto en las aseveraciones de algunos de ellos. Pero gracias a su sensibilidad nos percatamos del problema y nos replanteamos el asunto intentando asumir una distancia relativa al respecto. Ahora bien, aún cuando el investigador hubiese percibido algo de ese orden en las intervenciones del entrevistador, dicho problema es objetivo en tanto existe en el discurso sobre la investigación y opera sobre sus representaciones desde allí. Y a pesar de que esa clasificación exista institucionalmente y nosotros la estuviéramos asumiendo ingenuamente, son los mismos investigadores quienes la cuestionan imperceptiblemente haciendo reflexiones como las siguientes: "yo sí me siento investigador", o, "yo todavía no me considero por tales razones", etc. Reflexiones que si bien aluden en cierto sentido a esa lógica, la trascienden por el hecho de que lo que está verdaderamente en cuestión no es otra cosa sino el deseo de ser. En esto se incluyen las consideraciones que denotan una crítica a las concepciones dominantes sobre el científico ideal: "para mí, ser investigador tiene que ver más con la búsqueda", "porque si la institución te pide que bailes y bailas como un oso..." etc. De tal modo, que aún cuando formalmente existan tipologías y escalafones sobre la labor académica, el problema que nosotros investigamos es más estructural y tiene que ver con el ser del sujeto, con su deseo, con sus modos y proyectos de vida que salían a colación en cada momento. Como cuando un investigador respondió: "Híjole, no me digas. ¿Quieres que te cuente toda mi vida?, ¿porqué me dediqué a la investigación educativa?. Mira, bueno, yo creo que fue...".

Otro punto eminentemente transferencial que moviliza la ansiedad, es aquel que se presenta cuando al hacer una cierta pregunta al entrevistado éste piensa en sus respuestas haciendo silencios, gestos, exclamaciones, etc. ante lo cual el entrevistador duda desde su propia transferencia a la vez que como espejo de la de aquél, por lo que se vacila en sofocar dichos afectos mediante acciones tales como: cambiar la pregunta, hacer algún comentario adicional, introducir información o hasta participar junto con el entrevistado. Este es un fenómeno que se presenta en el dispositivo clínico pero prácticamente en todo tipo de relación humana donde los participantes parecen estar colocados en un mismo nivel "simétrico". Es decir, donde cada uno es para el otro, eso: "un otro" más que reacciona y debe reaccionar como se espera socialmente. Así, el entrevistador reacciona de manera poco consciente frente a los datos que aquél le proyecta y a las lecturas que él hace de aquél y de sí mismo. Por nuestra parte, hasta donde nos fue posible tratamos de hacer estructura de demora frente a dichos datos transferenciales.

Otro aspecto que suscita la transferencia del investigador es aquél que tiene que ver con el hecho de que se compartan o no ciertos puntos de vista. Este es un elemento que influye tanto al momento de las entrevistas como al de analizar e interpretar la información. Nosotros ya hemos llamado anteriormente la atención sobre esto planteando la necesidad de "no empatizar" con ello, sino hacer cierta distancia para recibir la información de una manera un tanto más imparcial. Además, en el análisis e interpretación no establecimos un debate teórico con los puntos de vista de los investigadores para evitar dicha inclinación. Lo anterior es hasta cierto punto inevitable en tanto que en nuestro trabajo lo que está de por medio es una discusión acerca de las concepciones sobre el sujeto y su deseo, y en donde las distintas corrientes de la psicología sostienen diversas opiniones que los mismos entrevistados comparten o no en un momento dado.

A manera de recapitulación

Como dijimos atrás, aquí presentamos las principales ideas que estructuran del trabajo visualizadas desde el problema del sujeto y su deseo en la investigación. Con ellas no pretendemos agotar el debate sino sólo indiciar los temas que abordamos.

En realidad, el desarrollo general del trabajo nos sirvió de pre-texto para arribar a lo que considerábamos esencial en él: la cuestión del sujeto y el problema de la subjetividad en la investigación.

Los capítulos que integran la primera parte cumplieron su cometido en tanto que establecieron el "suelo", el contexto empírico en el que se sitúa la problemática de los investigadores en educación. Las ideas básicas que tratamos de fundamentar a

lo largo de ellos fueron básicamente dos: por un lado, que la situación y desarrollo de la investigación educativa en nuestro país es aún con todo y su vertiginoso crecimiento a lo largo de las últimas décadas, bastante difusa y precaria en términos de sus condiciones institucionales de producción y de su construcción teórica metodológica. Y por otro, que en ese contexto la situación en que se encuentran los investigadores educativos es sumamente deficiente. En efecto, la investigación educativa en nuestro país ha tenido un gran crecimiento, y si bien su situación actual es sumamente compleja y se encuentra en proceso de consolidación. No se puede decir que exista ya en la actualidad una gran tradición institucional que se refleje en el trabajo de los investigadores. Podríamos afirmar que el grueso de la producción en el campo presenta serios problemas a distintos niveles, tanto en lo que se refiere a las condiciones institucionales de su desarrollo como al de la producción intelectual propiamente dicha. La situación de los investigadores educativos como mostramos a lo largo del capítulo dos, no dista mucho de dicha problemática. Las precarias condiciones institucionales para la formación y desarrollo de los investigadores desde los años setenta, no han propiciado el establecimiento de una sólida tradición intelectual que sirva como lugar de referencia e identificación consistente para la generación de proyectos.

Los estudios sobre la identidad de los académicos en nuestro país son realmente escasos como se constata en los estados del conocimiento publicados recientemente. Pero los proyectos sobre la identidad de los investigadores son prácticamente unos cuantos hasta donde sabemos. Como se planteó desde el inicio del trabajo, nuestro interés radicaba en examinar particularmente el problema de la identidad en ese sector académico. Los problemas vinculados con la conformación del sector académico en general no nos propusimos abordarlos aquí porque realmente escapan a nuestro interés disciplinario, no porque no sean importantes en sí mismos. En ese sentido reconocemos una limitación importante de nuestro abordaje. Sin embargo, a ese respecto existe una buena cantidad de trabajos que fueron revisados y catalogados en el estado de conocimiento que hemos citado en varias ocasiones. Ahí puede revisarse el desarrollo de la constitución del sector intelectual en el país.

Los proyectos sobre la identidad en México, como planteamos anteriormente, se pueden agrupar en dos grandes conceptualizaciones: los que la estudian a través del concepto de *perfil* y los que lo hacen a través de la teorización acerca del sujeto. Entre los primeros se encuentran enfoques disciplinarios propios de la sociología y la psicología, y entre los segundos los que lo hacen desde el psicoanálisis. Nuestro trabajo se ubica en esa dirección, en donde el problema del inconsciente es fundamental para abordar la cuestión del sujeto. En este sentido el deseo como deseo inconsciente y como deseo del Otro es central en todo proyecto del sujeto. El sujeto no puede entenderse sólo a partir de las nociones de individuo y de sujeto social como analizamos en el tercer capítulo. Debe pensarse como entidad psíquica,

subjetiva, en donde el deseo inconsciente mueve al sujeto y lo lleva por los atolladeros del significante que no logra otra cosa sino sólo representar lo real que escapa a toda significación. El deseo que no logra apalabrarse ni "colma-tarse" por la vía del desplazamiento de los significantes y los objetos, es deseo de otra cosa, del objeto irrepresentable, del objeto causa del deseo.

Es en esta línea que hemos querido situar la argumentación alrededor del sujeto y la identidad. Identidad que como vimos, se constituye como deseo del Otro representado en este caso por los discursos sobre la investigación. Discursos que interpelan al sujeto y lo llevan a identificarse con ellos pero en donde por una cierta inversión el sujeto cree que es él quien genera su identidad. Identidad del sujeto, identidad del investigador que no es otra cosa que una identificación con el deseo del Otro. Otro que, afortunadamente se encuentra también en falta y en donde existen intersticios donde el sujeto puede jugarse.

Consideraciones finales

Para finalizar haremos a continuación algunos comentarios sobre los ejes que propusimos para analizar la problemática de la identidad en el campo de la investigación. No se trata de "conclusiones" como algo acabado o completo. Son por el contrario líneas para contribuir a la discusión

Sobre la Identidad y el "científico ideal"

Mediante la pregunta: ¿qué significa ser investigador? se recogieron diversas respuestas que remítan sobre todo a aquello que los investigadores consideraron lo que los llevó a "convertirse" en tales.

Se hicieron relatos en los que se cita a ciertas personas como profesores, asesores, coordinadores, etc. que fueron importantes durante la formación profesional o en las trayectorias académicas, como en un intento por establecer puntos de referencia en los cuales situar el punto de anclaje o de partida de su gusto por la investigación. Esto trasluce, a nuestro modo de ver, los puntos de identificación desde los cuales se puede definir un surgimiento retroactivo más claro del interés por la actividad de investigación.

Sin embargo, estas identificaciones que podríamos definir como "profesionales", pensamos, son un relevo de rasgos identificatorios más básicos que preexisten en la historia del sujeto. Desafortunadamente esos rasgos iniciales de identificación no son muy claros para el sujeto en tanto no han sido ni fueron objeto de una reflexión específica al respecto. En ese sentido, el sujeto no parece recordar ni asignar un peso a ciertas representaciones y rasgos de modelos de su vida y que sirvieron

como puente para sus identificaciones posteriores. Esto por supuesto es una tesis que requeriría de mayor indagación a fin de poder definir su pertinencia. Aunque pareciera que las entrevistas no nos permiten afirmar que hay ciertos rasgos de identificación inicial que coadyuvan a la formación de la vocación por la investigación, nosotros pensamos que esos gérmenes están ahí pero el sujeto no los ha traído a colación. En algunos casos esto sí se dió cuando las entrevistas pudieron ser mucho más largas y profundas. Pero esto no lo trabajamos con mayor profundidad debido a que no contamos con la cantidad de información suficiente.

Paradójicamente, para la mayoría de los entrevistados el ser investigador es pensado como un punto de llegada al que el sujeto aspira habiendo partido de ciertos modelos de referencia como acabamos de comentar. Para el sujeto, ser investigador es una meta, es alcanzar cierto nivel, es "algo muy pesado", es "estar consolidado", es "pasar a la siguiente fase". No es un punto de partida en tanto implica asumir un deseo, cierto interés personal y trabajar desde ahí.

Pensarse así como investigador es coincidir con la ideología científica dominante que implica cumplir con ciertas pautas, normas, rasgos, habilidades, etc., propias de lo que se considera tal. Los discursos sobre la ciencia y la investigación, llámense "sistema ideológico de la ciencia", "método científico", "comunidad de investigadores", "sistema de investigación científica", "institución académica o científica", o lo que sea, determinan simbólicamente los cánones, "los criterios de decoro académico" que deben cumplirse para que alguien pueda ser considerado como investigador o para que sus trabajos puedan ser considerados también como tales.

Y lo perjudicial para el desarrollo de la actividad es que desde allí el sujeto se juzga y evalúa, no sólo en su actividad sino en su propio deseo. Es decir, ser investigador es lo que institucionalmente se define como tal, y no aquello que lo genera: la "pasión de saber".

El deseo de ser investigador

Como hemos venido machacando a lo largo del trabajo, nosotros estudiamos la identidad del investigador educativo desde el punto de vista de su deseo. No en términos de los rasgos y los criterios establecidos formalmente para ello como sucede. Esto último hubiese significado seguir ajustándonos a los planteamientos implícitos y explícitos sobre el asunto.

Visto así, se observó que el sujeto sostiene su deseo, en unos casos, desde su identificación con los discursos dominantes sobre lo que significa hacer ciencia. Pero en otros, a partir del "gusto", "el interés", la "satisfacción personal", la

"búsqueda de respuestas", "el planteo de preguntas y más preguntas", la "recompensa intrínseca", etc.

Nosotros invitamos una vez más a reflexionar si la identidad del investigador debe definirse tan sólo a partir de reunir ciertos criterios (metodológicos, institucionales, etc.) o por el deseo que se juega en la actividad.

Por nuestra parte, creemos haber abonado ya suficiente sobre esto a lo largo del texto. Ello no significa por supuesto haberlo agotado. Pero en ese sentido creemos que hemos aportado algunos elementos para el debate.

Sobre la identidad el investigador educativo

La pregunta por lo que significa ser investigador educativo es la que dio origen real a nuestro proyecto. Y ello no sólo porque cruzaba nuestro propio deseo, sino también porque experimentábamos una cierta diferencia e "incomodidad disciplinaria" respecto de otros profesionales que parecían pertenecer de modo más natural a ese campo. En ese sentido se fue definiendo el panorama al descubrir que dicha identidad es heterogénea y no está constituida desde una sola disciplina ni sólo a partir de un sólo enfoque teórico. De manera que al ir construyendo nuestro proyecto nos planteamos conocer cómo viven los investigadores esta gran heterogeneidad profesional constitutiva del campo.

Y lo que encontramos en general es, que los investigadores viven con una especie de conflicto respecto de su identidad. No sólo respecto a su deseo y a los rasgos que creen deben asumir, sino también en relación con su pertenencia al campo.

Es decir, experimentan cierto monto de conflicto respecto de su pertenencia en tanto que plantean, unos, que ser investigador de la educación implica asumir una actitud multidisciplinaria que enfrente los problemas desde una perspectiva amplia, compleja. Pero otros parecen retraerse a su propia disciplina de referencia aduciendo que la psicología tiene su propio ámbito de trabajo. Por nuestra parte pensamos que ambas posturas son un intento por responder en cierta medida a la ambigüedad identitaria que los investigadores experimentan respecto de su ubicación en el campo.

Esto se vincula, pensamos, tanto con la formación como con las trayectorias en el campo de investigación seguidas por los académicos. La formación determina las elecciones teórico metodológicas del investigador. Pero las trayectorias contribuyen también, ya sea a enriquecer esa formación o a impulsar algún giro conceptual o hasta disciplinario, como se pudo observar aquí en varios casos. Los sujetos luego de su formación profesional se insertan en el campo y van haciendo

ciertas trayectorias que los mueven en alguna de esas direcciones. Nosotros pudimos observar que, luego de haber sido formados en psicología, particularmente con una orientación experimental, o bien cambiaron sus enfoques teóricos o se mudaron hacia otras disciplinas como sociología, educación o antropología. Esto no debería leerse, pensamos, como un mero reflejo de las trayectorias o como un problema epistemológico, sino, también como un efecto del deseo del sujeto. Deseo que como hemos visto alude tanto al deseo como deseo del Otro, y deseo como "germen" en donde el sujeto puede moverse en cierta medida impulsado por sus intereses y enigmas.

La cuestión de la identidad en el campo se complejiza si se piensa que el investigador es también un académico que cumple con varias funciones institucionales entre las que se encuentra la de investigar. Esta diversidad de funciones genera también cierto conflicto o ambigüedad en tanto que cada uno encuentra una manera de dar salida a las demandas institucionales, grupales, etc.

A pesar de la aparente homogeneidad entre los académicos que entrevistamos, se notan diferencias importantes que apuntan a cuestionar o no la especificidad de la psicología en la investigación educativa. A este respecto se notaron en general dos posiciones. Los que defienden la especificidad de la disciplina y los que piensan que se trata más bien de un campo multidisciplinario en el que se requiere del concurso de diversos enfoques y disciplinas. Los primeros trabajan desde temáticas relativamente propias de la psicología y los otros lo hacen sobre todo desde enfoques de carácter sociológico, antropológico, etc. Nosotros pensamos que ambas posturas son necesarias y que se trabaja tanto al nivel de lo específico como de lo multireferencial. Consideramos que esto responde también en alguna medida a la forma en que se concibe al sujeto desde cada uno de esos enfoques. En donde los primeros consideran al sujeto en sentido individual, y los segundos como sujeto social. Como lo planteamos antes, el sujeto no debe ser considerado sólo en esos términos. El sujeto está más allá, es sujeto de la división inconsciente causada por el deseo y el lenguaje.

Por otro lado, la falta de una tradición sólida en el campo parece tener sus efectos en tanto dificulta que los investigadores se identifiquen con ciertas prácticas y modos de ejercerlos, lo cual no implica por supuesto una ausencia de identificaciones al respecto. En ese sentido, la diversidad y complejidad de prácticas existentes en el gremio de la psicología y en el campo de la investigación educativa, no permiten sino identificaciones ambiguas que se reflejan en las formas en que los investigadores conciben su trabajo y su identidad como tales.

Quizá a ello se deba esa especie de cerrazón intelectual de algunos investigadores, particularmente en los partidarios de la especificidad de la psicología en el campo de la IE, quienes adoptan estilos de trabajo muy concretos como una defensa frente

a la mencionada ambigüedad. En el caso de los que promueven un trabajo multidisciplinario parece existir mayor apertura y tolerancia frente a la ansiedad expresando que se deben buscar formas alternativas de trabajo frente a la complejidad de la problemática educativa.

Por nuestra parte, podemos afirmar que ese conflicto está latente y que los investigadores ensayan diversas alternativas como intento de mitigar la ansiedad que ello les produce.

Finalmente, pensamos, se puede explorar todavía más ese conflicto a través de estudios en esa dirección. Queremos decir para concluir que nuestro trabajo representó apenas una entrada a la problemática de la identidad en el campo de la investigación educativa, y ni con mucho más, una respuesta definitiva. Pensamos que haberla abordado representa antes que nada un trabajo que hasta donde sabemos aún no se había realizado. Pero sobre todo, haberlo hecho desde cierto ángulo es un intento que debe rescatarse porque apunta a lo que es constitutivo del sujeto: su deseo, su búsqueda de respuestas frente a los enigmas que estructuran su ser como ser en falta, en falta de ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abbagnano, N. (1980). *Diccionario de Filosofía*. (Primera reimpresión) México: Fondo de Cultura Económica.
- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. (Primera edición) México: Siglo XXI Editores.
- Arredondo, M., Martínez, S., Mingo, A. y West, T. (1989) *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*. (Primera edición) México: Cuadernos del CESU, UNAM.
- Assoun, P.L. (1992, marzo). El sujeto del psicoanálisis. *Anamorfosis* No. 1. México.
- Berger, P. y Luckmann. (1993). *La construcción social de la realidad*. (Undécima reimpresión) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bleger, J. (1985). *Temas de psicología*. México: Ediciones Nueva Visión.
- Bleger, J. (1989). *Psicología de la conducta*. (Tercera reimpresión). México: Editorial Paidós
- Bourdieu, P. (1988). *El oficio de sociólogo*. (Decimoprimer edición). México: Siglo Veintiuno Editores,
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas Dichas*. (Primera edición). Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral No. 2. Memoria y Biografía*, Universidad de Barcelona, 27-34.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Braunstein, N. (1979). ¿Cómo se constituye una ciencia?. En: Braunstein, N. et al. *Psicología, ideología y ciencia*. México: Ed. Siglo XXI.
- Braunstein, N. (1987) *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. (Sexta edición). México: Siglo veintiuno editores.
- Braunstein, N. (1987). Las pulsiones y la muerte. En: Braunstein, N. et al. *La reflexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan*. (Segunda edición). México: Editorial Siglo XXI.

- Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad 2. El individuo social y la institución. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1992). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones, Nueva Visión.
- Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación, reflexión. En: Dorey y otros. *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Clot, Y. (1989). La otra ilusión biográfica. *Historia y Fuente Oral No. 2. Memoria y Biografía*. Universidad de Barcelona, 35-40.
- Chemama, R. (1998). *Diccionario del psicoanálisis. Diccionario actual de los significantes, conceptos y matemas del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Devereaux, G. (1987). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. (Cuarta edición). México: Siglo veintiuno editores.
- Díaz Barriga, A. (1989). Debate en relación a la investigación curricular en México. En: Furlán A. y Pasillas, M.A. *Desarrollo de la Investigación en el Campo del Curriculum*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1993). Investigación, formación y curriculum. Notas para una discusión. En: Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. *Cuadernos del CESU* Núm. 31 México.
- Dor, J. (1994). *Introducción a la Lectura de Lacan II. La estructura del sujeto*. (Primera edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos*. VII: 21 México: COLMEX.
- Ducoing, P., Pasillas, M.A., Serrano, J.A., Torres, F.J. y Ribeiro, L. (1993, septiembre). Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del Conocimiento. Cuaderno 4. Segundo Congreso de Investigación Educativa*, México.
- Etchegoyen, H. (1997). *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica*. (Cuarta reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación*. (Primera edición) México, UNAM-PAIDOS-ENEPI
- Fortes J. y Lomnitz, L. (1991). *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de teoría sexual*. En: J. Strachey (Ed. y Trad.), *Obras Completas*, 1976, Vol. VII, Buenos Aires: Amorrortu Editores. (trabajos originales publicados en 1905)
- Freud, S. (1910). *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*. En: J. Strachey (Ed. y Trad.), *Obras Completas*, 1976, Vol. XI, Buenos Aires: Amorrortu Editores. (trabajos originales publicados en 1910)
- Freud, S. (1911 - 1915) *Trabajos sobre técnica psicoanalítica*. En: J. Strachey (Ed. y Trad.), *Obras Completas*, 1976, Vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu Editores. (trabajos originales publicados en 1911-1913)
- Freud, S. (1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En: J. Strachey (Ed. y Trad.), *Obras Completas*, 1976, Vol. XII, Buenos Aires: Amorrortu Editores. (trabajos originales publicados en 1921)
- Galán, G.M., et al. (1993) Estudios sobre la Investigación Educativa. *Estados de Conocimiento. Cuaderno 30. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.
- García Canclini, N. Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En: Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*, op. cit., 9-50.
- García, S.S. Landesmann, M. y Gil Antón, M. (1993, septiembre). Académicos. *Estados del Conocimiento. Cuaderno 3. Segundo Congreso de Investigación Educativa*, México.
- Gerber, D. Los cuatro Discursos y la Educación. En: Gerber, D. (1987). Malestar en la cultura, malestar en la educación, educación en el malestar. *Revista del Colegio de Bachilleres*, Núm. 15.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Tomo I. Madrid: Ed. Hispano-Europea.

- Green, A. Atomo de parentesco y relaciones edípicas. En: Levi-Strauss, C. (1981). *La identidad*. Barcelona: Ediciones Petrel.
- Gutiérrez, S. N.G. (1998, enero-junio). Orígenes de la institucionalización de la Investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. III, núm.5, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Juranville, A. (1992). *Lacan y la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Kaës, R. et al. (1984). Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former. In: *Fantasme et Formation*. París: DUNOD.
- Lacan, J. (1954). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 1. Los escritos técnicos de Freud, 1992*. (Octava reimpresión). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1964). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, 1984*. (Primera edición). Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1988). *Escritos 2* (Decimocuarta edición). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Laclau, E. Prefacio. En: Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. (Primera edición en español). México: Siglo XXI Editores.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1993). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Labor.
- Latapí, P. (1981). Diagnóstico de la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, Núm. 14, CISE, UNAM.
- Maggi, R., Carrasco, R.M. y Maya, O. (1997). Condiciones institucionales de realización de la investigación educativa. En: Weiss, E. Y Maggi, R. (Coords). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martínez, M. M. (1996). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. (Segunda edición). México: Editorial Trillas.
- Martínez Rizzo, F. (1993). *El oficio del investigador educativo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Martínez Rizzo, F. (1997). La formación de investigadores en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. En: Weiss, E. Y Maggi, R. (Coord.). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Miller, J. A. (1991). *Recorrido de Lacan*. Avellaneda, Argentina: Manantial.
- Morales, H. (1992). Lo social en Lacan. *Anamorfosis* No. 1. México.
- Morales H. (1991). El sujeto del fantasma. En: Braunstein, N. et al. *La cosa freudiana. Coloquios de la Fundación 7*. México: Fundación Mexicana de Psicoanálisis.
- Nasio, Juan David. (1991). *Enseñanza de 7 Conceptos Cruciales del Psicoanálisis*. (Primera reimpresión). Barcelona, España: Gedisa.
- Pacheco, M. T. (1993). La profesionalización de la universidad, su incidencia en la formación de profesionales y de científicos. En: Pacheco, T. y Díaz Barriga, A. (Coord). *Cuadernos del CESU*, Núm. 31, México.
- Pichón-Riviere, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Piña, Carlos. (1989). Sobre la naturaleza del Discurso Autobiográfico. *Argumentos* No.7, de la UAM Xochimilco, 133-159.
- Pontalis, J.B. (1993). *La fuerza de atracción*. (Primera edición). México: Editorial Siglo XXI
- Racker, H. (1986). *Estudios sobre técnica psicoanalítica*. (Primera reimpresión). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Remedi, A.E., Castañeda, A., Aristi, P. y Landesmann, M. (1989a). *Maestros, entrevistas e identidad*. México, *Documentos del DIE, Departamento de Investigaciones Educativas*. México: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN.
- Remedi, A.E., Castañeda, A., Aristi, P. y Landesmann, M. (1989b). *El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente*. *Documentos del DIE, Departamento de Investigaciones Educativas*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

- Rifflet Lemaire, A. (1981). *Lacan*. (Primera edición impresa en México). México: Editorial Hermes Sudamericana.
- Rojas, S. R. (1992). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Romo, B. R.M. (1986). Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 1, Núm. 2, 378 - 390.
- Rueda, B. M. (1995). Procesos de enseñanza y prácticas escolares. En: Rueda, M. (Coord). *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Rueda, M. (1997a). *Notas sobre el desarrollo reciente de la investigación educativa y la Etnografía en Educación en México*. Bogotá, Colombia: Mimeo.
- Rueda, M. (1997b). La investigación educativa en México. *Dice*, Núm. 1.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tenti, F. E. (1993). *Un ejercicio de objetivación participante*. Presentado en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Mimeo.
- Ulloa, F. (1974). Tres metas fundamentales en el aprendizaje clínico: La aptitud clínica, la estructura de demora y la veracidad pertinente. En: *Introducción al método clínico*. Mimeo.
- Varela, F. La individualidad: La autonomía del ser vivo. En : Veyne, P. y otros. (1990). *Sobre el individuo*. (Primera edición) México: Ediciones Paidós.
- Warren, H.C. (1996). *Diccionario de Psicología*. (Vigésima segunda reimpresión) México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. y Loyo, A. (1997). Estado del arte de la investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa. En: Weiss, E. y Maggi, R. *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Weiss, E. y Maggi, R. (1997). (Coord). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Zizek, S. (1998). *El sublime objeto de la ideología*. (Primera edición). México, Siglo XXI editores

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. (Primera reimpresión). México, Paidós-M.E.C.