

ABRIR PUERTAS Y SALTAR OBSTÁCULOS: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

Alicia Colina

Currículo: doctora en educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Es catedrática de la UATx y actualmente trabaja las siguientes líneas de investigación: “ Los agentes de la Investigación Educativa en México”, “La Tutoría en la Educación” y “Resiliencia y Educación”.

Resumen

Este artículo presenta avances de un estudio relacionado con la investigación educativa en México. Con base en teorías psicológicas y sociales, analiza entrevistas realizadas a investigadores con más de diez años de actividad científica en este campo, en las que se consideran los conceptos de “identificación” e “identidad por el otro”. Se plantean algunos obstáculos que enfrentan quienes aspiran a convertirse en investigadores en educación en este país para lograr conformar su identidad.

Abstract

In this article we present advances of an educational research study in Mexico. Based on psychological and social theories, we analyze the interviews that where made to researchers who have more than ten years of scientific work in the educational field. The concepts of “identification” and “identity for the Other” where considered along with the challenges that people who want to become educational researchers face in this country to construct their identity.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es parte de una investigación más amplia sobre los agentes de la investigación educativa en México. Mi interés en conocer las características de quienes constituyen el campo de la investigación educativa en México inició en el año 2000 cuando estudiaba el doctorado en Educación. ¿Quiénes son y dónde están ubicados los investigadores en educación en México? fue una de las preguntas que estimularon mis observaciones iniciales. Definir a quién debería considerar investigador en educación y por qué resultó uno de los primeros problemas. Sin duda, éste no era nuevo, ya que, después de una indagación documental sobre el tema, me encontré que aun los estudiosos más destacados de esta área no se ponían de acuerdo con el número de investigadores educativos que había en el país. Las cifras señaladas oscilaban desde dos mil hasta no más de cuatrocientos; estos números dependían de las fuentes y, como señala Latapi (2007), de “la elasticidad del concepto de investigador de la educación”.

Como marco teórico para definir y objetivar esa primera investigación¹ elegí la teoría de los campos de Bourdieu. Considere como investigadores en educación a

aquellos agentes que pertenecen a algún tipo de organización o unidad que es considerada, por sus características y requisitos de entrada, como perteneciente al campo de la investigación educativa en México, pero que, además, han participado en forma activa (en congresos, publicaciones, gestión, entre otras) en el campo (Colina, 2002).

¹ Investigación realizada entre 2000 y 2002 y publicada en 2004 con el título *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus* (ver referencias bibliográficas).

Sin embargo, como ya mencioné en otros trabajos,² esta definición no ha sido bien aceptada por algunos investigadores y docentes, quienes afirman que muchos maestros hacen investigación educativa y se definen a sí mismos como investigadores en educación a pesar de su escasa participación en congresos o publicaciones y de que no son parte de asociaciones como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie).

Es posible que existan profesionales de la educación que se interesen en la investigación en este campo y aspiren a ser reconocidos por “otros” como investigadores; sin embargo, hay un largo camino por recorrer, que va más allá de la formación académica, para que estos individuos sean reconocidos por sus pares como investigadores en educación. Pacheco (1990) refiere que la representación sociocultural de la actividad científica no se da al margen de la sociedad ni del conjunto de procesos socioculturales globales.

Resulta importante reconsiderar el concepto de investigador en educación e indagar por qué un agente de la educación se percibe a sí mismo como tal, y comprender, mediante el análisis de sus declaraciones, cómo se conforma su identidad.

Describir los senderos a través de los cuales un investigador va construyéndose a sí mismo como investigador en educación, permitirá mejorar y facilitar la formación de investigadores en educación y abrir espacios para que, quienes “aspien” a serlo, logren llevar a cabo esta actividad científica tan indispensable hoy y siempre para el país.

EL PUNTO DE PARTIDA

A la fecha, he entrevistado a 25 investigadores, a quienes considero como tales por su producción y su relación con el campo de la investigación educativa durante más de diez años. Las entrevistas que me sirvieron de sustento empírico las realicé entre 2001 y 2007. Grabé y transcribí éstas para efectuar el análisis, en el que he utilizado métodos interpretativos con base en teorías psicológicas y sociológicas.

La guía de entrevista contiene preguntas relacionadas con la producción y formación académica de los investigadores, además de otras que cuestionan directamente el momento y la razón por la cual comenzaron a sentirse investigadores en educación. ¿Cuándo empezó usted a pensar en sí mismo como investigador educativo?, ¿cuáles fueron los primeros momentos de su compromiso como investigador educativo? y ¿qué cualidades, capacidades y habilidades considera usted necesarias para ser investigador en educación? son algunas preguntas de la guía de entrevista que han dado pie a que el entrevistado o entrevistada amplíe sus comentarios y experiencias sobre el tema. Al ir construyendo el marco teórico en relación con el concepto de identidad, han surgido una serie de interrogaciones que fueron guiando mis observaciones y el análisis de las entrevistas. Algunas de ellas las presento a continuación junto con una síntesis previa de las explicaciones teóricas que las originaron.

LAS IDENTIFICACIONES: ABRIENDO PUERTAS HACIA LA IDENTIDAD

En la teoría psicoanalítica el término “identificación” se explica como un “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (Laplanche y Pontalis, 1983).

² Alicia Colina, La construcción de la identidad del investigador en educación en México. El caso de investigadores del SNI. En *Memorias del IX Congreso de Investigación Educativa*. UADY- Facultad de Educación/Comie, 2007.

A través de las identificaciones con los otros logramos la internalización de las necesidades externas del mundo social al que pertenecemos. La internalización, como refieren Berger y Luckmann (2006), es el punto de partida de la socialización, ya que ésta constituye la base, primero, para la comprensión de la subjetividad de los otros y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social.

Erikson (1994) explica el concepto de identidad como el resultado de un proceso de integración de todas las identificaciones que se llevan a cabo durante la trayectoria de vida y considera que la plenitud de la identidad es más que la suma de todas las identificaciones de la infancia; es ante todo, dice, una combinación de fragmentos de identificación viejos y nuevos apoyados por una orientación comunal a la que denomina “ideología viva”. Dicha ideología, refiere Erikson, resulta del conjunto sistematizado de ideas e ideales, mediante el cual se permite la identificación psicosocial, que permanece en cada individuo como un “modo de vida” o como ideología “militante” transmitida a los individuos y grupos sociales a través de las instituciones o por ritos, inducciones o confirmaciones.

Taylor (2006) señala que a la pregunta ¿quién soy? no se responde necesariamente con un nombre y una genealogía. La respuesta es entender lo que es de suma importancia para nosotros. Saber quién soy es cómo conocer dónde me encuentro. La identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual uno mismo se intenta determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, la identidad es el horizonte dentro del cual uno puede adoptar una postura. Por lo tanto, saber quién es uno implica estar orientado en el espacio moral, un espacio en donde se plantean cuestiones acerca del bien o el mal; de lo que merece la pena hacer y ser y lo que no; de lo que tiene significado e importancia y lo que es banal y secundario.

Con base en lo anterior, el desarrollo de una identidad no puede imaginarse sin marcos referenciales de valores, ya que la identidad está esencialmente definida por la manera en que las cosas nos son significativas. Es decir, la identidad está constituida en parte por las autointerpretaciones que logramos del medio que nos rodea, de nuestros valores y lo que pensamos que los otros piensan de nosotros, ya que el desarrollo de una identidad sólo puede darse entre otros “Yos”, entre otras identidades. La completa definición de la identidad de alguien incluye, por tanto, su posición en las cuestiones morales y espirituales, y también una referencia a una comunidad definidora. Además, dichas autointerpretaciones con frecuencia no son del todo explícitas y es imposible lograr la completa articulación de ellas (Taylor, 2006, pp. 53-64).

Es importante reflexionar que una orientación moral y de valores no es opcional; está entretrejada en el desarrollo de la historia de vida. La percepción de cada individuo sobre el bien o el mal, lo que vale la pena alcanzar, se enlaza con la comprensión que tiene de su propia vida como una historia que va desplegándose. Esto nos lleva a considerar, de acuerdo con Ricoeur (2006) y otros, que una condición básica para poder estudiar la identidad y comprender su construcción es analizar cómo los individuos unen y relatan los segmentos de su vida en una narrativa.

Existen otras teorías sociológicas que explican con otros conceptos la forma en que se estructuran las identificaciones e incorporaciones de lo social y determinan las maneras de pensarnos a nosotros mismos. Uno de estos conceptos es el de *habitus*.

El concepto de habitus, que se integra a la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, nos ofrece, desde la sociología, otra posibilidad para comprender la interiorización de las estructuras externas de una sociedad y construir la subjetividad del sí mismo. Dicho concepto es una de las contribuciones fundamentales de Pierre Bourdieu a la sociología y uno de los términos clave de su construcción teórica. No obstante que su teoría ha sido interpretada como determinista, en realidad si hacemos una lectura cuidadosa de su obra podemos encontrar las explicaciones que ofrece sobre las causas de cambio de las disposiciones mentales que denominó habitus.

El habitus, refiere Bourdieu (1999, p. 197), es un sistema de disposiciones a ser y hacer, resultado de la incorporación de las demandas y necesidades sociales que, a su vez, estructuran esquemas mentales que determinan la forma de percibir, pensar y actuar. Sin embargo, refiere el autor, el habitus no debe verse necesariamente en un sentido determinista, ya que para que el determinismo se ejerza sin restricciones, el individuo debe estar desinteresado por completo en el análisis de sus prácticas y pensamientos.

El habitus, por lo tanto, no debe verse como el destino incambiable de los individuos, sino el producto de la historia de éstos en relación con su cultura. Es un sistema abierto de disposiciones que se enfrenta continuamente a experiencias que lo afectan y que pueden cambiarlo. Sin embargo, "es importante señalar que la mayoría de las personas tiende a buscar experiencias semejantes a aquellas que moldearon su habitus, por tanto, a vivir experiencias que van a reforzar sus disposiciones" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 92).

Los habitus, considera Bourdieu, cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas:

Las disposiciones están sometidas a una especie de revisión permanente, pero que nunca es radical, porque se lleva a cabo a partir de las premisas instituidas en el estado anterior. Las disposiciones que conforman el habitus se caracterizan por una combinación de constancia y variación que cambia según los individuos y su grado de agilidad o rigidez (Bourdieu, 1999, p. 211).

El principio de la transformación del habitus estriba en el desfase, experimentado como sorpresa positiva o negativa, entre las expectativas y las experiencias. Hay que suponer, dice Bourdieu (1999, p. 196), que la amplitud de ese desfase y la significación que se le asigne dependerán del habitus, ya que la decepción de uno puede significar la satisfacción inesperada de otro con los efectos de refuerzo o inhibición correspondientes. Por lo tanto, si no se analizan las determinaciones sutiles que funcionan a través de las disposiciones (habitus), "uno se vuelve cómplice de la acción inconsciente de dichas disposiciones, la cual es, ella misma, cómplice del determinismo" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 94).

Es importante reconocer que el habitus de un individuo no es algo aislado de sí mismo. En realidad, esta íntimamente relacionado con todas las características de los capitales económicos, culturales y sociales que posee el individuo, por lo que un cambio en uno de estos capitales requiere cierta transformación en las disposiciones que conforman el habitus. Es decir, la probabilidad de un cambio de habitus depende de la flexibilidad o posibilidad de transformar cada uno de los elementos (capitales, habitus, campo) estrechamente relacionados.

Además, el campo en donde se desarrolla un individuo alimenta o ayuda a extinguir ciertos habitus latentes en él. Esto es, las estructuras mentales que conforman el habitus pueden modificarse, aunque nunca radicalmente, a través de una adaptación dinámica del individuo, la cual se logra con la reflexión y ejercitación de dichas estructuras, lo que implica un contraadiestramiento. Reflexión lograda en los momentos críticos en que ocurre el desfase entre el mundo social, sus exigencias y condiciones y el sistema de disposiciones del individuo para ser y hacer. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que “el habitus como sistema de disposiciones a ser y hacer es una potencialidad, un deseo de ser que, en cierto modo, trata de crear las condiciones de su realización y, por lo tanto, de imponer las condiciones más favorables para lo que es” (Bourdieu, 1999, p. 197).

Ante estas propuestas teóricas surgen las siguientes preguntas: ¿con quiénes “otros” se identifica un agente de la educación para lograr la internalización que lo lleva a identificarse como investigador?, ¿cuál es esa orientación comunal o “ideología viva” que apoya la combinación de identificaciones viejas y nuevas que construyen la identidad del investigador educativo en México?, ¿cuáles son los valores que influyen para considerar la productividad académica como algo bueno y deseable? y ¿cuáles son los habitus de los investigadores en educación?

Las identificaciones “viejas” son, sin duda, aquellas que están íntimamente relacionadas con la historia de vida del investigador, en especial con la internalización de las disposiciones mentales de ese primer grupo social en el que se desarrolla la infancia, la familia. Son las internalizaciones que, a través de la identificación con los padres o maestros, se adquirieron desde edades tempranas y que pueden actualizarse y enriquecerse ante la misma dinámica y exigencias del campo profesional. En las entrevistas realizadas observé que dichas internalizaciones (que han apoyado la conformación de habitus) están muy relacionadas con el valor de “saber”, de la educación y la lectura, así como con la flexibilidad de pensamiento, la capacidad de crítica y, a menudo, la necesidad consciente o inconsciente de reconocimiento.

La influencia de los padres en la formación, la internalización del interés por la lectura y la crítica social las manifiesta uno de los entrevistados de la siguiente manera:

Yo creo que él [su padre] fue una influencia, o sea, él fue determinante para mí [...] Era una persona que leía mucho y discutía mucho, estaba muy al tanto de la realidad mundial, bueno, él estuvo de militar en la segunda guerra mundial, entonces la política mundial a él lo afectó, entonces siempre hablaba de política en la casa. Mi mamá también, por cierto. Mi mamá, que fue autodidacta, [...] leía inglés, francés, ella se enseñó solita. Fue una persona muy, muy inteligente, muy hábil. [...] Entonces realmente mis papás fueron para mí muy importantes en ese sentido porque leían mucho, se discutía el periódico, o sea, todos los días se leían las noticias.

La importancia y el gusto por la lectura en sus progenitores los señala otra de las investigadoras entrevistadas como algo que influyó en su formación:

...Yo pienso que aquí [...] [hablando de la influencia de sus padres en su formación] fue la convicción de mis papás en el valor de la educación. Esta parte autoformativa. Mi papá era autodidacta, le encantaba leer. Yo creo que eso influyó demasiado en nosotros, en volvernos lectores, en motivar esa parte.

En el campo de la investigación educativa es donde el futuro investigador va añadiendo a sus internalizaciones primarias, a través del proceso de formación, por lo general durante las maestrías o doctorados, nuevas identificaciones relacionadas con frecuencia con sus tutores.

El proceso de elaboración de tesis, la frecuencia de los encuentros con el tutor, la guía autoritaria o carismática de éste, es decir, la posición del tutor como sujeto del saber, su compañía y guía en la construcción del conocimiento, lo convierten en autoridad clave en la estructuración de la identidad del futuro investigador.

Algunos investigadores tienen muy claro quién influyó en su formación:

... Ahí fue donde me inicié como investigadora. Yo aún estaba muy joven, pero tuve mucha exigencia de mis directivos, por ejemplo, participábamos en mesas con académicos y docentes y se me exigía participar. Yo tuve cierta resistencia, pero tuve que participar. Ahí fue donde me inicié. [...] Tal vez fue la mejor escuela que tuve. [...] en realidad tuve excelentes maestros.

... Pues uno de los momentos críticos para lograr ser investigador es tu formación; esto no tiene que ver con que tengas título o no, sino con la manera con que trabajas o no trabajas con alguien que sí hace investigación, con cierto prestigio, y que te permite participar en proyectos y aprender sobre la marcha, alguien que te critica todo el tiempo...

El acompañamiento de los tutores y maestros en la formación del investigador permite no sólo identificarse con ellos, sino, además de “trabajar con alguien que sí hace investigación”, adquirir los habitus necesarios para desarrollar un sistema de disposiciones a ser y hacer que determinan la forma de pensar y actuar; con esto se logra que “las reglas del juego” y la “violencia simbólica” del campo de la investigación educativa se conviertan en los obstáculos que se desean vencer para alcanzar la meta del reconocimiento.

Sin embargo, no sólo es el tutor asignado o elegido quien influye en el pensamiento y la formación del investigador; existen “otros y otras” que quizá nunca se llegan a conocer personalmente, pero que intervienen en su obra. En otras palabras, en la formación, a través de las lecturas y la elección de teorías que apoyan las primeras investigaciones, se encuentran aquellos otros que influyen en el desarrollo de la identidad del profesional de la investigación educativa. Un ejemplo de ello influencias se reporta en el siguiente fragmento de entrevista:

... Hace unos diez años traduje un libro del inglés al español que se llama *El sistema de educación superior*, de Burton Clark, que yo pienso que todavía es un texto fundamental para entender cómo funcionan los sistemas de educación. Eso ha sido para mí muy importante; ese esquema ha sido muy importante para mí. Otro autor muy importante para mí ha sido José Joaquín Brunner, que no es que tenga un esquema muy acabado, pero él en los años ochenta escribió una serie de artículos y libros que fueron muy importantes para entender los cambios en las universidades latinoamericanas.

... después le pedí ser su ayudante, fue mi asesor de tesis, tuve una relación con él como de cinco años aproximadamente. Yo creo que lo básico de la investigación lo aprendí con él, incluso mis temáticas actuales si ustedes se dan cuenta la problemática en la vida cotidiana escolar no es casual. Yo ya lo traía desde que conozco a este maestro, pero no lo podía instrumentar, estoy hablando de los ochenta.

Como podemos leer en los segmentos anteriores, el tutor que guía al tutorado apoyándose en teóricos representativos del tema de investigación facilita la construcción de la identidad del futuro investigador, ya que éste logra comprender dichas teorías y las convierte en herramientas de pensamiento; se identifica con ellas y las “puede instrumentar”, como menciona uno de los investigadores entrevistados. De este modo, se forma un *habitus* que facilita el estudio de un problema educativo.

Los estudios de posgrado resultan para muchos el camino en el cual se encuentran esos “otros” que permiten actualizar las antiguas identificaciones. La mayoría de los investigadores se integran al campo de la investigación educativa después de realizar estudios de posgrado. Un número importante de nuestros entrevistados cursaron estudios de licenciatura relacionados con disciplinas al parecer muy ajenas a dicho campo (sociología, antropología, medicina, química, física, biología, contaduría, arquitectura o derecho); por lo tanto, con los estudios de posgrado desarrollaron las disposiciones cognoscitivas necesarias para enfocar y analizar los diversos problemas educativos (Colina y Osorio, 2004).

De hecho, algunas declaraciones de los investigadores entrevistados me permiten afirmar que, para muchos, los estudios de posgrado definieron su trayectoria de investigadores en educación; no obstante, para otros la formación de los años universitarios, que corresponden a la licenciatura, continúa siendo “una ideología viva” que no dificulta la mirada del análisis de los problemas educativos, pero que entorpece la construcción de la identidad de investigador en educación.

La siguiente declaración, ante la pregunta ¿cuándo comenzó a sentirse investigador educativo?, de una de las entrevistadas con maestría y doctorado en educación, pero con licenciatura en Física, ejemplifica cómo la disciplina de origen siguió siendo una influencia importante en la forma de sentir y pensar la práctica profesional:

Nunca [risas] todavía no empiezo. Mira, yo creo que tiene que ver con el tipo de formación, que además no es algo extraño en la comunidad. Yo soy física de origen, nunca pensé, dentro de mi vocación profesional, no estaba la investigación educativa, ni sabía qué era eso. [...] me empecé a acercarme mucho más a la docencia [...] dando clases de física y matemáticas, que son muy cotizadas. Y fue por eso que me acerqué a la parte educativa, en maestría, primero, en educación en matemáticas y después me comencé a relacionar un poco con el mundo de la investigación, pero sin saber exactamente de qué trataba [...]. Siempre he tenido ésta como tensión entre mi profesión inicial, dentro de las ciencias duras, muy estructuradas, formalizadas y este otro mundo de las ciencias sociales donde, no sé, nunca me he sentido a gusto ni en una ni en otra.

Otros investigadores entrevistados comentan cómo perciben la influencia que la disciplina de origen tiene con respecto a la percepción de sentirse investigador educativo o no:

... Yo te diría una cosa, los historiadores se sienten siempre más historiadores que investigadores educativos y los sociólogos les tiende a gustar más la disciplina de origen; consideran más serio el trabajo en el campo de la sociología que en el campo de la educación. Aunque pueden y se está dando el fenómeno de que buscan estar en los dos campos.

... Porque a veces pasa que hacen investigación en educación y no se sienten investigadores educativos. Mis compañeros, ellos mismos, se clasifican como científicos sociales y cuando incluso quieren entrar al SNI el área en donde se inscriben es la de ciencias sociales. Como sociólogos, porque en sociología hay sociología de la educación. En ciencias políticas hay un área de políticas educativas, entonces como que se identifican más como científicos en ciencias sociales y no en educación.

Sin embargo, existen también investigadores cuyos estudios de licenciatura pertenecen a disciplinas fuera del ámbito de la educación, pero que encuentran, a través de los estudios de posgrado, el camino de la identidad de investigadores en educación; el siguiente recorte de una entrevista ejemplifica esta situación:

... Cuando estudié la maestría pensé que me iba a especializar en las ciencias sociales en general y no en la investigación educativa. El asunto fue que cuando elegí el tema de investigación de mi maestría, justamente caí en el tema de la educación y cuando finalmente dije, es mi tema de maestría y ahí se quedó. No es cierto que ahí se quede. De ahí comencé a tener claro que yo era una investigadora en educación [...] que mi orientación era por el ámbito de la educación y cuando hice el doctorado en Educación no me quedó ni la menor duda que yo estaba ya especializada en el campo de la educación.

Ante las declaraciones anteriores surgen las siguientes preguntas: ¿qué es lo que lleva a algunos investigadores a construir una identidad más fuerte en su disciplina de licenciatura que en la de posgrado? o ¿qué los lleva a reconstruir su identidad profesional en el posgrado?

Sin duda, una de las causas se relaciona con los habitus adquiridos durante la formación previa. La mirada de un físico, por ejemplo, ante el problema a investigar parte de un paradigma positivista que resulta difícil cambiar cuando el investigador abre puertas a través de las ciencias sociales; de ahí que el desfase en los modos de pensar, sentir y hacer investigación que enfrenta el investigador en formación será una experiencia positiva o avasalladora dependiendo de la flexibilidad o posibilidad de transformar capitales y habitus; aquí el tutor o tutores del posgrado son los guías o acompañantes principales para lograrlo.

Sin embargo, esa "ideología viva" que parece estar representada por la disciplina y sus teorías, tanto de la licenciatura como del posgrado, se actualiza periódicamente con la "ideología viva" u "orientación comunal", que no tiene que ver con paradigmas científicos, sino con requisitos y evaluaciones que rigen "las reglas del juego" en la investigación educativa, determinan la aceptación en las instituciones, asociaciones o redes especializadas y, de algún modo, imponen a los investigadores con más prestigio en el campo, es decir, con "capital simbólico". Este capital se le otorga a quienes obtienen suficiente reconocimiento de sus pares y les permite estar en condiciones de otorgar o no el reconocimiento a otros. La eficacia de este capital depende del grado en que esta visión esté fundada en la realidad (Bourdieu, 1996, p. 140).

Los investigadores educativos con capital simbólico son líderes que constituyen equipos de trabajo, en los cuales estructuran las prácticas profesionales de quienes los integran; es decir, los agentes de la investigación educativa con suficiente capital simbó-

lico juegan un papel central en la formación de equipos de trabajo a los que se integran profesionales que se identifican o asumen los valores que estos líderes portan; mantienen la cohesión interna de los grupos en torno a los proyectos académicos e impulsan la legitimación del proyecto intelectual hacia el exterior (Gutiérrez, 1999, p. 107).

EL RECONOCIMIENTO DE LOS OTROS Y LA IDENTIDAD

Los teóricos de la identidad consideran “la identidad por el otro”, la cual pone a prueba la identidad del yo real o del sí mismo. La necesidad de ser reconocido por aquellos que nos rodean va más allá del simple reconocimiento de realizaciones; el reconocimiento es una forma de que los otros nos respondan, nos escuchen, nos indiquen que nos ven, que estamos ahí y, por lo tanto, se nos dé un *status* como personas.

Otro de los teóricos que vale la pena rescatar en un análisis sobre la identidad es Claude Dubar (2004). Este autor, en un intento de elaborar una síntesis en la construcción del concepto “identidad”, rescata contribuciones sociológicas, antropológicas y psicológicas, y recupera aportes de Laing, Lacan, Piaget, Bourdieu y la sociología de las profesiones, entre otros. Define la identidad como “...el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 2004, p. 131).

Dubar (2004) sustenta que el trabajo es el centro de la construcción y la transformación de la identidad en el mundo moderno. Señala que la conformación de la identidad profesional o social se da a través de dos procesos heterogéneos que conducen a dos tipos de transacciones. El primer proceso, argumenta Dubar (2004, p. 133), concierne a la asignación de la identidad por parte de las instituciones y los agentes que interactúan directamente con el individuo. Por lo tanto, denomina transacción objetiva la que se efectúa entre el individuo y “los otros”, es decir, aquella mediante la cual se logra adecuar la identidad del sí mismo a la asignada por los otros.

El anterior proceso sólo puede ser analizado desde dentro de los sistemas de acción, en los cuales el individuo está envuelto, ya que es producto de las “relaciones de fuerza” entre los actores interesados y de la legitimidad, siempre eventual, de las categorías utilizadas. “Darle forma” legitima dichas categorías, comenta Dubar, porque representa un elemento fundamental de este proceso que, una vez terminado, se impone de manera colectiva, al menos por algún tiempo, a los actores involucrados. El proceso de asignación de identidad conduce a una forma variable de etiquetamiento al utilizar categorías socialmente asignadas (títulos universitarios, nombramientos o reconocimientos institucionales).

El segundo proceso, que propone Dubar (2004, p. 134), corresponde a la interacción activa, la incorporación de la identidad social “real”. Ésta, dice, sólo puede ser analizada a partir de las trayectorias sociales (biografía), mediante y al interior de las cuales los individuos construyen para sí “la identidad del sí mismo”. Este proceso se lleva a cabo gracias a lo que el autor denomina transacción subjetiva, que se refiere al acuerdo “interno” efectuado en el interior de los individuos por la necesidad de proteger una parte de sus identificaciones anteriores y el deseo de construirse una nueva identidad (identidad deseada) que pueda asimilar la identidad para-los-otros a la identidad-para sí.

Dubar explica (2004, p. 136) que, en estas transacciones, la relación entre la identidad asignada o virtual (aceptada o rechazada por los individuos) y la identidad deseada se realiza mediante una continuidad o ruptura con la identidad precedente, dependiendo de la forma de reconocimiento que se obtiene de las instituciones legitimadas o de los agentes que están en directo vínculo con los sujetos interesados.

El reconocimiento de los otros implica que tenemos un sentido para quienes tienen un sentido para nosotros. La formación de identidad, por lo tanto, va más allá del proceso de identificarse a sí mismo con otros ideales en un solo sentido; “es un proceso basado en una intensificada capacidad cognoscitiva y emocional de dejar que lo identifiquen personas concretas como individuo circunscrito en relación con un universo predecible que trasciende a la familia” (Erikson, 1994, p. 578).

Touraine sostiene (2005, p. 157), respecto a la conformación del sujeto, es decir, al logro de tener la conciencia clara y compartida de ser sujetos, que el individuo, para ser un sujeto, necesita ser reconocido por los otros, lo que supone “la adhesión de todos a la organización social y política, porque el objetivo principal de ésta es el reconocimiento de cada uno, como sujeto, por los otros”. Añade, inspirado en la teoría del *self* de Mead, que el individuo sólo adquiere autoestima en la medida en que recibe imágenes favorables de sí mismo procedentes de los miembros de la comunidad próxima a la que pertenece.

Ante dichas concepciones teóricas surgen las preguntas: ¿quiénes son las “personas significativas” del campo de la investigación educativa que, con su reconocimiento, apoyan la identidad del investigador en educación? y ¿qué es lo que reconocen o valoran en un investigador educativo dichas “personas significativas”?

Para la mayoría de los investigadores entrevistados las “personas significativas” son todas aquellas que se relacionan con el campo de la investigación educativa, no sólo porque pertenecen a él, sino porque de una u otra forma se convierten en usuarios de su producción. De tal forma que investigadores, académicos, estudiantes y funcionarios gubernamentales son considerados destinatarios y usuarios de la producción de los investigadores en educación; en la medida que dichos usuarios mencionen y reconozcan el valor de sus investigaciones, se convierten en “personas significativas” para el investigador.

... Desde mi punto de vista, es importantísimo ayudar a dar respuestas a necesidades institucionales. Creo que eso, en mi caso, ha ayudado mucho. Muchísimo, muchísimo. Tanto porque ha permitido conseguir recursos de apoyo, como porque internamente ha generado un reconocimiento de lo que nosotros hacemos y, a veces, una utilización de lo que nosotros hacemos...

Sin embargo, el apoyo institucional no siempre es claro. De hecho, uno de los obstáculos a los que, con frecuencia, se tiene que enfrentar un investigador es la burocracia institucional. Sin duda, las políticas educativas, relacionadas con la investigación, en gran parte de las universidades del país dificultan el pleno desarrollo de aquellos interesados en su formación como investigadores. Los mismos investigadores consolidados reconocen que las instituciones educativas, con sus políticas, a menudo entorpecen el camino del investigador en educación. La siguiente declaración de un entrevistado ejemplifica lo dicho:

... sí tengo una espina en el costado creada por los fracasos institucionales. Creo que tenemos un sistema institucional que es muy ineficiente, no construye suficientemente, sobre los talentos que hay. Yo estoy seguro que hay mucha gente valiosa que no logra hacerse visible para ser captada y desarrollarse más, porque tiene que estar luchando contra medios institucionales locales que son mediocres, burocráticos, que ponen muchas trabas; eso es un problema continuo, que (continúa).

EL CAMINO AL RECONOCIMIENTO: PUBLICAR

Las pocas posibilidades de nombramientos de investigador en las instituciones del país llevan a que el reconocimiento otorgado a un investigador esté íntimamente relacionado con la posibilidad o no de ser leído, comentado y citado por sus pares y por aquellos a los que va dirigida la publicación de sus investigaciones. De ahí que publicar parece ser una de las piezas clave en la construcción de la identidad del investigador en educación:

... yo creo que se empieza uno a sentir investigador cuando se empieza a publicar; ésta es una norma, ésta es una ley de la investigación. La frase esa de que publicas o pereces, por una parte está haciendo el énfasis en evaluaciones del investigador, pero yo creo que la otra parte del investigador es: no puede haber investigador que no tenga un ritmo de publicación.

... Ahora estoy convencida de que ningún proceso de investigación se termina si no llegas a eso, es decir, que no te puedes considerar investigador si no cierras el proceso divulgando. Digo, divulgando como sea, publicando o como sea, pero ésa es una parte absolutamente necesaria en tu quehacer.

Estas declaraciones nos indican que los destinatarios de las publicaciones de los investigadores son tanto los maestros y estudiantes como los funcionarios gubernamentales e institucionales y, sobre todo, los pares, en especial a aquellos que pueden juzgar o valorar sus trabajos, y lograr, quizás a través de ellos, que su trabajo "sirva para algo".

Las declaraciones de tres investigadores ejemplifican lo señalado:

Yo le escribo al maestro. Mi destinatario primero es el maestro. Esto ha hecho que bastantes de mis libros estén en la biblioteca del maestro [...] Evidentemente escribo para otros investigadores, evidentemente escribo para el estudiante.

... Trato de dirigirme hacia funcionarios institucionales y gubernamentales, pero también a académicos. Porque yo veo mi trabajo no sólo como un trabajo académico, sino que quisiera que sirviera de algo. Sin embargo, la política es una actividad necesaria, si nuestro trabajo no sirve para mejorar las decisiones tomadas entonces no sé para qué [...]. Yo sí creo que debemos hacer un esfuerzo por ver, por comunicar lo que hacemos de una manera que sea pertinente para los que están tomando decisiones. [...] Justamente el reto está en meterse muy a fondo en las cosas y en términos muy abstractos descubrir o ver mejor procesos que son muy complejos y, pon tú, publicarlos en una revista académica, pero luego, llevar eso y expresarlo de una manera clara, persuasiva con implicaciones prácticas para otro público, yo creo que sí es bueno pensar en dos públicos.

... Bueno escribo particularmente para dos públicos. Uno para los propios investigadores. Importa mucho en el ámbito de estos pequeños grupos influir en los otros, contribuir al campo del conocimiento y al debate. Y muy orientado, repito por el tipo de mi trabajo, hacia la influencia que pueda tener mi trabajo de investigación en la transformación de las instituciones [...]. Y tengo un ámbito, mucho más amplio, nacional, en el que frecuentemente escribo para el público. Entendiendo que la investigación tiene que tener una salida periodística. Entonces yo tengo un trabajo periodístico más o menos constante.

Para ser admitido y reconocido como investigador en educación en asociaciones de prestigio, como el Comie, se requiere:

tener al menos cinco productos de investigación educativa publicados en los últimos cinco años, de los cuales al menos dos deberán ser artículos de investigación en revistas de prestigio con arbitraje, capítulo de libro o libro (como autor o coautor) con las mismas características [y además] haber sido presentado por algún miembro asociado al Comie (Comie, 2008).

De este modo, es comprensible por qué las publicaciones se vuelven indispensables para lograr el reconocimiento de los “otros” y, por lo tanto, fortalecer la construcción de la identidad de investigador educativo.

Sin embargo, escribir para publicar requiere un entrenamiento y una formación de habitus que no siempre está prevista en la preparación de un investigador; además, vencer los obstáculos para publicar en revistas arbitradas implica otras capacidades y habilidades que se relacionan con “saber vender el producto”, en especial cuando aún no se han construido redes dentro del campo.

UN CAMINO PARA EL RECONOCIMIENTO DE PARES: LAS COMUNIDADES O REDES DE CONOCIMIENTO

En nuestro país se han comenzado a desarrollar en los últimos años redes o comunidades de investigación que están permitiendo, sin los mecanismos formales de admisión o cuotas de membresía, la posibilidad de aprender conjuntamente, compartir conocimientos, identificar a sus interlocutores y establecer un reconocimiento cara a cara con los pares que facilite, a su vez, la integración de nuevos investigadores al campo de los estudios educativos. Lo central en estas redes es la relación entre pares, en la que las personas se interesen por escuchar y ser escuchadas sin ninguna obligación o compromiso institucional, sino por el gusto de estar juntos, colaborar en proyectos comunes, y buscar la reunión y la publicación, ya que reconocen que la publicación es la manera de llegar a más gente y dar a conocer lo que en esas reuniones se discute.

En otras palabras, la ventaja de estas asociaciones o redes es que los investigadores principiantes pueden relacionarse con otros de más experiencia y trabajar en proyectos comunes, lo que permite la socialización, el aprendizaje, el reconocimiento y la aceptación de su papel de investigador; se abren espacios para la publicación que, además de apoyar su desarrollo y preparación, facilita la conformación de su identidad como investigadores especialistas en temas específicos de educación (Gutiérrez, 2003).

TIEMPOS PARA PUBLICAR: TIEMPOS PARA INVESTIGAR

Si la publicación constante es una condición para que un investigador pueda percibirse como productivo ante sus pares y evaluadores, ¿cuáles son los tiempos para investigar y objetivar sus investigaciones? y ¿cuáles son los tiempos para publicar lo investigado?

Con el fin de encontrar respuesta a estas preguntas, introduce en mi guía de entrevista otras interrogantes: ¿ha identificado las razones o los motivos que favorecen una alta productividad? y ¿hay altibajos en su productividad?

Las respuestas indican la existencia de investigadores que cuentan con estrategias específicas para mantener un ritmo de publicaciones; investigadores preocupados por sus dificultades para producir debido a sus cargas administrativas; investigadores que encuentran dificultades y falta de apoyo en sus mismas instituciones; investigadores presionados ante la demanda inadecuada de las instituciones; e investigadores, cuya experiencia y confianza en su constante actividad científica, los ha llevado a no angustiarse ante los períodos, inevitables, de baja productividad. Algunas de estas respuestas se presentan en los siguientes segmentos de entrevistas:

... no es tanto [...] alta productividad o baja productividad lo que necesitas, o lo que necesito yo, y es que puedes trabajar en un proyecto y llevar varias publicaciones y luego terminas el proyecto, luego necesitas un periodo para pensar qué vas hacer, después puedes emprender un nuevo proyecto, puedes tener cuatro o cinco proyectos a la vez que te lleva a otra presión para escribir [...] Se intercambia con periodos donde estás iniciando un proyecto y haces trabajo de campo, lees mucho, discutes mucho, pero no publicas tanto, entonces si mides la productividad en publicaciones, entonces hay altos y bajos ahí y es parte normal del trabajo de investigación.

... Esto tiene que ver con los momentos y la fase de investigación en que uno esté. Cuando uno de repente está haciendo el trabajo de campo, o trabajo de construcción teórica, de repente es árido esto, ¿no? Porque no hay resultados, hay trabajo, hay inversión de un montón de tiempo, pero no hay resultados. Entonces, yo creo que finalmente lo que hacemos los investigadores es como ir cosechando como si fuera una cosecha en diferentes tiempos para que la cosecha esté lista a la hora que SNI, a la hora que nos requieren los productos, entonces, ¿qué hace uno? Estrategias, estrategias de tener, es decir, iniciar con un proyecto, yo estoy iniciando con un proyecto, pero al mismo tiempo, estoy terminando algunos otros. De tal manera que en estos momentos que es mucha inversión en trabajo de campo, que se traduciría en cero producto, no se note tanto y se vean productos.

... lo que pasa es que hablar de alta productividad en este momento tiene que ver con los criterios que se han establecido para la evaluación de los académicos, entonces hay una exigencia porque los académicos, los investigadores publiquen dependiendo de la categoría que tienen, publiquen dos, tres artículos al año, y los de autor, coordinar libros; sin embargo, el principal problema es que hay quienes han consolidado líneas de investigación, hay quienes hemos estado en el campo y nos hemos educado al trabajo de áreas muy específicas; entonces madurar estas líneas lleva mucho tiempo y no necesariamente está en función de los tiempos que exigen [para medir] la productividad los criterios de evaluación.

Hay momentos de baja productividad, pero ya no me asustan. Hay días en que no se escribe nada y punto. Será por la experiencia, pero ya no me angustio. Hay un momento en que uno se pierde con toda la información. El trabajo de campo te da tanta información que uno dice ¿ahora cómo le hago? Viene un momento de angustia, pero creo que a medida que tengo más experiencia los voy resolviendo de manera más fácil. Y creo que hay un factor de disciplina muy grande, yo trabajo mucho. De lunes a viernes hay dedicación exclusiva al trabajo. Concentración en la lectura, concentración en la productividad, entonces en ese sentido, aunque reconozco que hay momento en que uno no sabe para dónde va, no me asustan ni dejo que me domine. Dejo pasar el tiempo, y si no sale vuelvo a las lecturas o a consultar con los compañeros del trabajo.

De lo anterior se infiere que los hábitos de los investigadores consolidados les permiten trabajar bajo presión, con disciplina, constancia y perseverancia. Para algunos, es claro que “productividad” no significa publicar; publican cuando los resultados de las investigaciones se los permiten. Sin embargo, la violencia simbólica que implican los criterios de evaluación, provoca que el investigador aprenda a distribuir su tiempo y llevar a cabo dos o tres investigaciones en diferentes etapas, es decir, realizar “estrategias” que bien podrían competir con las del comercio, es decir, tener productos a la venta mientras se fabrican “otros”, todo con el propósito de seguir “las reglas del juego” que hacen que permanezcan en el campo de la investigación educativa o, por lo menos, en el SNI.

A MANERA DE CIERRE

Es sabido que las instituciones, centros y asociaciones educativas ofrecen una cultura, es decir, un sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y acción, que influye profundamente en los individuos que dependen de ellas para su desarrollo profesional y económico. Investigadores psicosociales han señalado en diferentes épocas la influencia formadora y transformadora de las instituciones en las estructuras mentales de los individuos. René Kaës (1996, p. 16), por ejemplo, dice: “La institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos; pero con este pensamiento que socava la ilusión centrada de nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que la institución nos estructura y que trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad”.

Por lo tanto, las instituciones donde laboran los agentes establecen cierta manera de vivir (juntas, horas de trabajo, vacaciones, etcétera) que conlleva la expectativa de roles, costumbres, formas de socialización, identidad de grupo y prácticas profesionales que permiten a los individuos un crecimiento o un deterioro de sus posibilidades de productividad y creatividad.

La centralización de la investigación educativa en el Distrito Federal y la zona metropolitana de la ciudad de México y las políticas educativas de las instituciones de educación superior del país, siguen siendo una de las principales dificultades en la construcción de la identidad del investigador en educación en México. Si bien es cierto que la probabilidad de encontrar redes y comunidades de investigación fuera de las mismas instituciones de educación es cada vez mayor, la realidad es que para los interesados en la investigación educativa (quienes estudian posgrados que no enriquecen su formación adecuadamente, en el sentido de socializar,

ser asesorados y laborar con investigadores cuya actividad científica les facilite la conformación de su identidad) la posibilidad de ser incorporados a este campo, recibir el reconocimiento de su actividad por sus pares y las asociaciones especializadas disminuye o se vuelve imposible.

Formar investigadores en educación, que generen conocimiento, se perciban a sí mismos y sean reconocidos por otros como investigadores en educación, es más difícil cuando se labora en instituciones que no apoyan la labor científica que intentan realizar; que no existe un nombramiento como tal, ni el apoyo y la distribución de tiempo necesaria para dedicarse a la investigación, y que realizan sus posgrados en entidades en donde no participan los investigadores con alta actividad científica en el campo. Esto es todavía frecuente en nuestro país, ya que en muchos estados la investigación en educación es pobre e incipiente, como lo constatan las siguientes declaraciones del reporte de la investigación apoyada por la Fundación Ford "Notas para una agenda de investigación educativa regional" (Rueda, 2006):

Región centro-occidente: la investigación se comprende en términos de estudios realizados en forma aislada y en su mayoría por los intereses propios de los investigadores [...] esta tarea se realiza frecuentemente en los tiempos libres o en los que sobran después de realizar otras funciones como docencia, extensión y gestión (p. 150).

Región noroeste: es posible advertir que estas tareas [de investigación educativa] en la región se caracterizan por esfuerzos meritorios aislados, pero sin una perspectiva de política que oriente hacia líneas de trabajo... (p. 135).

Región centro-sur: la formación de investigadores educativos a través de los programas de posgrado en educación no ha generado la masa crítica suficiente para incidir en los estados de la región; por ello, es fundamental estudiar alternativas orientadas a formar investigadores y a crear las condiciones institucionales para consolidar la práctica (p. 228).

Región sur-sureste: para la educación superior los problemas básicos se encuentran en la formación de investigadores educativos, la asignación limitada de recursos para la investigación y la falta de fomento a centros regionales donde se concentre esta labor... (p. 247).

Además de las declaraciones anteriores, existen otros documentos (Colina y Osorio, 2004) que muestran que en la mayoría de las regiones del país, descartando el Distrito Federal, la zona metropolitana de la ciudad de México y Guadalajara, la investigación y la formación de investigadores es aún deficiente. Por lo tanto, el interesado en la investigación educativa a menudo no encuentra "las puertas" que lo guíen a las identificaciones necesarias para la formación de una identidad profesional como investigador en educación; esto lleva a perderse en el camino de su formación sin saber identificar "los obstáculos" que debe saltar y "las reglas del juego" que debe "jugar" para lograr el reconocimiento indispensable dentro de este campo en nuestro país. En otras palabras, el interesado en la investigación educativa, carente de una formación adecuada que le permita construirse a sí mismo como investigador en educación, se pierde y no sabe abrir las puertas adecuadas para ingresar en esta área: sin las identificaciones y el desarrollo de hábitos necesarios, vive la violencia simbólica como obstáculos imposibles de vencer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. y Luckmann, T. [1968] (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- ____ (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Colina, A. (2002). Los agentes de la investigación educativa en México, capitales y habitus. Tesis de doctorado. Facultad de Educación, División de Estudios de Posgrado, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Colina, A. y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus*. México: Colección Educación Superior Contemporánea, CESU-UNAM/ UAT/ Plaza y Valdés.
- Comie (2008). Estatutos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, consultado en línea el 15 febrero de 2008: <http://www.comie.org.mx/>
- Dubar, C. (2004). *La Socializzazione, come si costruisce l'identità sociale*. Bologna, Italia: Editorial il Mulino.
- Erikson, E. [1968] (1994). La identidad psicosocial. En Stephen Schlein (comp.). *Un modo de ver las cosas. Escritos selectos de 1930 a 1980*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 600-609.
- Gutiérrez, N. G. (1999). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. México: Cinvestav, serie DIE, tesis 30.
- ____ (2003). Comunidades académicas especializadas e interinstitucionales de la investigación educativa. En E. Weiss. *El campo de la investigación educativa en México. 1993-2001*. México: Comie/CESU/UNAM/SEP.
- Kaës, R. et al. (1996). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1983). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona, España: Labor.
- Latapí, P. (2007). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. Conferencia de clausura. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa Mérida, Yucatán, 5-9 de noviembre de 2007.
- Pacheco, T. (coord.) (1990). *Universidad, investigación y desarrollo científico. Tres líneas de análisis*. Cuadernos del CESU, núm.18, UNAM-CESU.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rueda, M. (coord.) (2006). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para entender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós.