



¿INVESTIGADORES? ¿PARA QUE? ESCENAS INTERIORES

Rossana Reguillo*

...una parte muy importante del oficio del científico se adquiere de acuerdo con modos de adquisición totalmente prácticos; el papel de la pedagogía del silencio, en la que se hace poco hincapié en la explicitación tanto de los esquemas transmitidos como de los esquemas que operan en la transmisión, es sin lugar a dudas tanto o más importante en una ciencia cuanto que los contenidos, los conocimientos, modos de pensamiento y de acción son, ellos mismos, menos explícitos y menos codificados.

Pierre Bourdieu

Un universo que no puede producir observadores sería pura virtualidad.

Jesús Ibáñez

* Profesora-investigadora del Departamento de Estudios de la Comunicación Social. Universidad de Guadalajara. Profesora del Departamento de Estudios Socioculturales - ITESO.

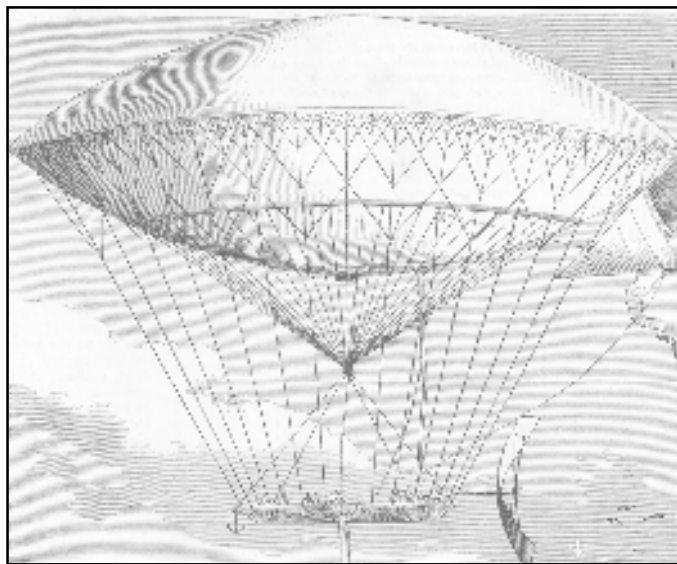
Plantear el tema de la formación de investigadores en contextos sociopolíticos y económicos que están experimentando una aguda crisis y un acelerado proceso de recomposición, coloca como primera pregunta el sentido, que más allá de la retórica o de las buenas intenciones, tiene para los Estados y la sociedad actual el destinar recursos y voluntades a la formación de cuadros de alto nivel para la investigación.

Por la vía de los hechos se impone la evidencia de que las prioridades no están puestas en este ámbito. Medido en términos de gasto público, puede señalarse que, según datos de la UNESCO, mientras Alemania gastaba en investigación y desarrollo el 2.6% de su Producto Interno Bruto en 1991, México destinaba en 1993 a ese mismo rubro 0.3% del PIB. En Europa los tres países con más alto gasto en investigación y desarrollo son Suecia (3.5), Alemania (2.6) y Francia (2.5). España destina el 0.9% de su PIB, equiparable a lo que invierte Cuba, el país con más porcentaje destinado a investigación y desarrollo de América Latina, donde los índices porcentuales del PIB para estos rubros no rebasan, salvo en el caso de Bolivia, el 1%. Los datos indican que Colombia empleaba para la investigación y el desarrollo en 1982, el 0.1% de su PIB.

En 1993, en México había 95 científicos por cada millón de habitantes, su socio en el Tratado de Libre Comercio, contaba en ese mismo año con 3732 científicos por millón

de habitantes. En 1995, por cada millón de habitantes, Brasil tenía 165 científicos; para Cuba, en 1992, se reportaron 1369 científicos.

Estos son meros indicadores para señalar una problemática que no puede desligarse de la historia de los modelos de desarrollo que “han sido adoptados” en los países de América Latina, que hoy se ven lanzados a una feroz competencia “globalizadora” sin los suficientes recursos tecnológicos y humanos para que pueda hablarse realmente de una competencia y no de un simulacro.



Aunado a esta situación habría que considerar el asunto bajo la óptica del reconocimiento social otorgado a las tareas de investigación en unas sociedades y en un momento histórico donde lo que prima es el valor de lo inmediato y el “éxito” social se mide por la rapidez y la capacidad de “hacer” dinero¹.

Pero más allá o más acá -según se vea- de los macroindicadores, la formación de investigadores de alto nivel se conecta a unos sistemas educativos que con pasmosa impunidad

domesticar las competencias reflexivas² de los estudiantes, lo que repercute en experiencias escolares frustrantes que hacen que los pocos recursos disponibles no sirvan apenas para alentar a quienes podrían asumir como proyecto de vida la investigación. En este sentido, el problema de la formación de investigadores se enfrenta permanentemente a una “fuga hacia arriba” (Luna, 1989). Las escuelas de nivel medio le heredan el problema a la escuela superior; ésta a su vez, suele recurrir al argumento de que “si quieres aprender a investigar haz una maestría” y los problemas que enfrentan los estudiantes de maestría, se remiten a los doctorados “que es el espacio adecuado para formar investigadores”. Esta incesante fuga o desplazamiento diluye las responsabilidades del sistema educativo.

En el ámbito de las ciencias sociales, la problemática aquí esbozada es todavía más compleja ya que, para empezar, las áreas de conocimiento vinculadas a este campo del saber suelen enfrentar además de

la precariedad de condiciones y el poco reconocimiento, una descalificación -en mucho debida al temor-, que bajo el argumento de la “ideologización” de la ciencia repercute en una marginalización aún mayor³. De tal suerte que la formación de investigadores que piensen su propia sociedad, no sólo se ve como un lujo accesorio sino como una amenaza para los poderes.

Y pese a todas estas constricciones, las instituciones educativas siguen apostando a la formación de

investigadores como una tarea central y prioritaria, como una opción que realice la utopía de un mundo con menos dolor, más justo, más humano.

Bajo el supuesto de que vale la pena, tiene sentido inventar (*invenire*, “hacer venir”) a los investigadores de ese mundo posible, estas páginas aspiran a ser diálogo entre amigos preocupados y ocupados en la tarea de pensar y hacer los investigadores del futuro. Para ello es necesario reconocer que quienes hoy estamos dedicados a la investigación y a las tareas docentes que de ella se derivan, fuimos, a nuestra vez, imaginados, inventados y “hechos a imagen y semejanza” de nuestros mayores; pero para descargo de los maestros y alivio nuestro, hay que decir que la investigación tampoco es una línea continua en el tiempo y el espacio, cada generación de investigadores establece sus propias condiciones para sus puntos de ruptura e innovación.

De lo que no se habla...

A pocos años del comienzo de un nuevo milenio, la universidad con un modelo que se mantiene en pie (un profesor ante grupo, conocimiento centrado prioritariamente en contenidos, educación medida en términos de resultados y no de procesos) ha sido seriamente cuestionada. Entre otras cosas, por la irrupción de los medios masivos de comunicación que se constituyen hoy en verdaderos agentes socializadores alternativos; por el desanclaje espacio-temporal operado por la modernidad avanzada y, especialmente por el agotamiento de los meta-relatos (Vattimo, 1990) que se ven cuestio-

nados desde dentro por la incapacidad estructural de realizar las promesas del desarrollo: por ejemplo, hoy como nunca la incertidumbre del futuro cuestiona la escuela como institución-trampolín para la movilidad social.

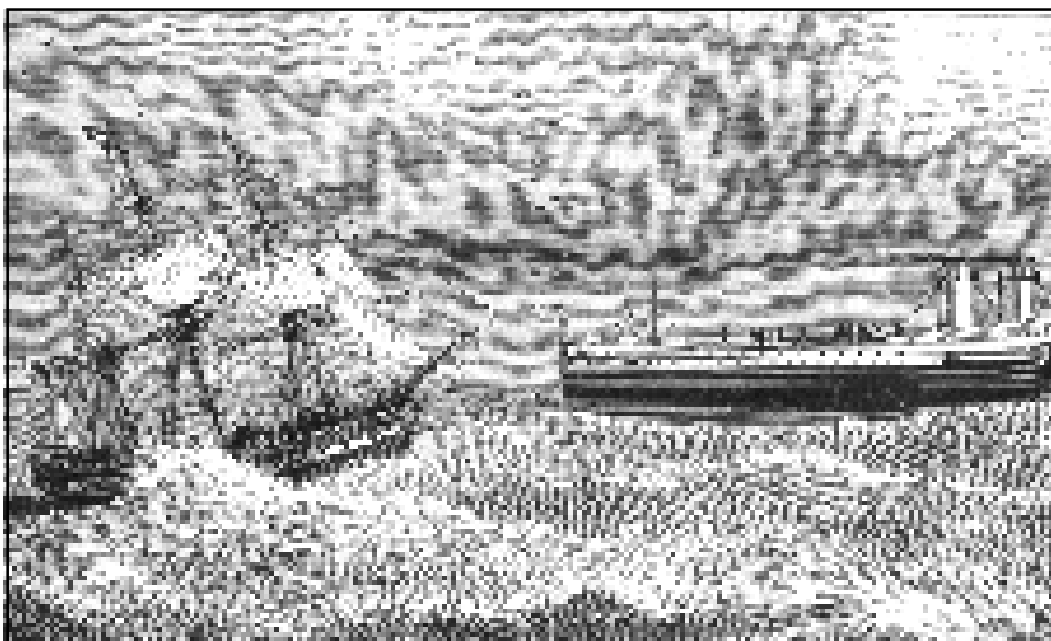
La urgente necesidad de pensar la diversificación de instituciones educativas que el nuevo siglo requiere, pasa por replantear el conjunto de operaciones, dispositivos y procedimientos que utilizan quienes desarrollan centralmente tareas encaminadas a la formación de nuevos cuadros de investigadores.

Es decir, se trata de reflexionar - en voz alta- acerca de los *curriculums* “ocultos” que operan en tanto dispositivos de la re-producción del saber. La trampa suele consistir en pensar que el discurso de la ciencia, de la academia es neutro, ajeno a las pulsiones humanas y a los intereses políticos, por tanto cuando se plantean las dimensiones subjetivas de la enseñanza-aprendizaje de la investigación, se procede a partir de la

“des-subjetivización”, es decir, haciendo desaparecer al “sujeto de la enunciación”, a partir de enunciados generales, revestidos de “objetividad”, donde el “saber” del discurso científico actúa desde el “poder”.

Hay una dimensión en la formación de investigadores que no pasa por las determinaciones institucionales, aquella que estando entretejida en las dimensiones objetivas del proceso de transmisión del oficio de investigar, acompaña secretamente el “guión” tanto para los investigadores como para los sujetos en formación.

La intrusión en la escena universitaria y científica de las dimensiones extra-textuales del saber, presagia una crisis (Lourau, 1989; 24), en la medida en que hace aparecer sin disfraces aquellos elementos subterráneos que también dan forma al acto de investigación. Dice Lourau: “No tocar, es el santo y seña de la ciencia positiva, es decir, sagrada, ya que tocar es arriesgarse a ser sumergido en las tinieblas exte-



riores...”. Pero si la investigación en ciencias sociales, que es el ámbito desde el cual están pensadas estas páginas, es una práctica fundamentalmente cuestionadora y problematizadora, eludir el riesgo de abordar ese conjunto de dispositivos simbólicos, político-afectivos que permean las tareas académicas, es caer en la negación del sentido mismo de la práctica de investigación, ya que no es posible problematizar la vida social sin problematizar al mismo tiempo los mecanismos a través de los cuales se genera un *habitus* científico⁴.

Así, el análisis de lo que sucede en la transmisión de ese *habitus*, no es una tarea secundaria o accesorio, es decir prescindible, ya que buena parte del proceso de formación de investigadores está “contaminado” por esa sucesión de pequeños momentos donde se cruzan palabras y cosas, ideas y sentimientos, conceptualización y observación, adentros y afueras, objetividades y subjetividades.

El desaprendizaje o la compleja configuración de un *habitus*

Aprender a investigar requiere, paradójicamente, de un proceso de desaprendizaje con respecto a las propias condiciones de existencia y a los procedimientos habituales de lectura e interpretación del mundo. Este desaprendizaje comienza por desancorar a los sujetos en formación, de las certezas y seguridades de una vida cotidiana que habitan como actores sociales. Es un proceso doloroso en la medida en que implica el descentramiento y en muchas ocasiones la ruptura con un sistema de creencias orientador. El sujeto en formación se ve de pronto lanzado a la condición de “forastero” en su propia sociedad, en su propia cultura.

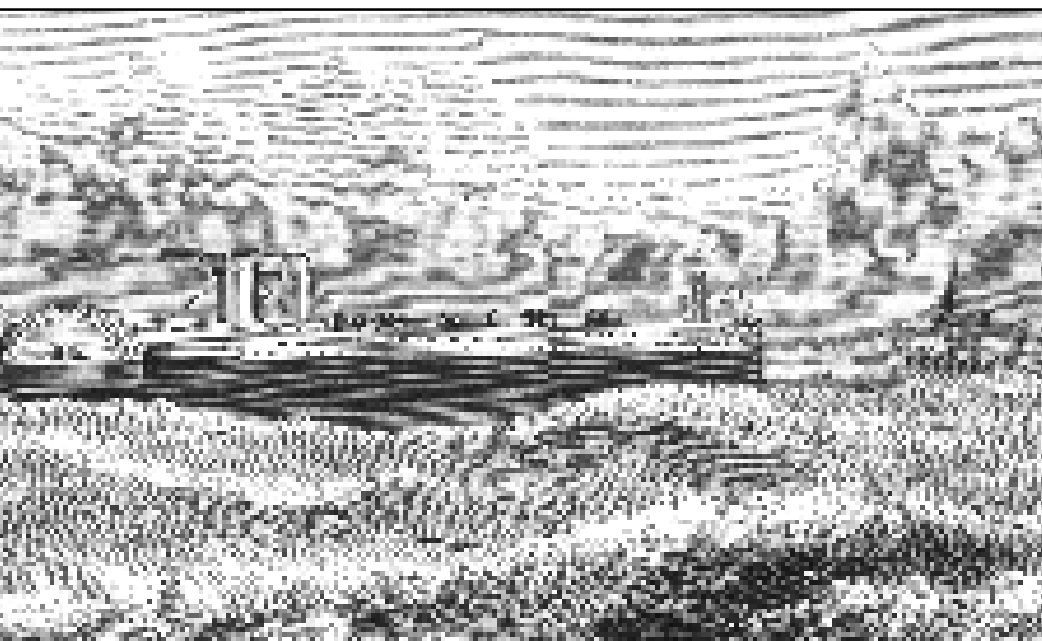
Schutz plantea en sus ensayos de teoría social (1974), la situación típica en que se encuentra un forastero cuando procura interpretar el esquema cultural de un grupo social al cual se acerca, y orientarse dentro

de él (p.95). Así como el forastero no sólo pregunta sino que debe aprender a preguntar para orientarse, a observar para no cometer errores lingüísticos o sociales y a ensayar continuamente, el sujeto en formación aprende a desaprender que el mundo es coherente, claro y unívoco⁵.

Este proceso de desaprendizaje genera en el sujeto en formación una serie de resistencias que opone para “defender” su sistema de creencias y lo aprendido tanto en términos teóricos como vivenciales. Poner en cuestión lo ya dado por sabido implica una alta dosis de violencia simbólica que, aunque no implique necesariamente la imposición por la fuerza de “nuevos” esquemas de lectura, no deja de ser violencia.

Imaginemos por un momento con Feyerabend (1993) la reacción de los aristotélicos cuando Galileo “desenmascaró” el argumento observacional contra la idea del movimiento de la tierra. Galileo señala: “...No es este el caso Simplicio; pues justamente porque yo...nunca he visto, ni espero ver, que la piedra caiga de otro modo que perpendicularmente, por eso creo que así aparece a los ojos de todo el mundo. Por tanto es mejor prescindir de la apariencia...Lo correcto de la observación no se pone en duda. Lo que se cuestiona es su ‘realidad’ o su ‘falacia’” (cfr. Feyerabend, 1993;54). A partir de la misma observación y cuestionando “la realidad” de lo observado, Galileo demostró que la tierra se movía.

Esta larga cita sirve aquí para ilustrar lo que experimenta un sujeto en formación cuando se le pide que abandone “lo que aparece claro a sus ojos” como una de las primeras condiciones para la adquisición del



habitus investigativo. Además de las competencias técnico-instrumentales que debe adquirir y desarrollar, esta “desconfianza de sí” se transforma paulatinamente en lo que llamaré “la actitud metodológica” para hacer referencia a la manera en que el(la) investigador(a) observa el mundo.

Lo que significa que al proceso de “vaciamiento” le sigue un proceso de construcción. Así, exponer al sujeto en formación a situaciones socioculturales tanto completamente ajenas como completamente afines a él-ella, con una intencionalidad de observación, va generando competencias en la mirada y la posibilidad de entender el binomio fundamental de la vida social, identidad-alteridad.

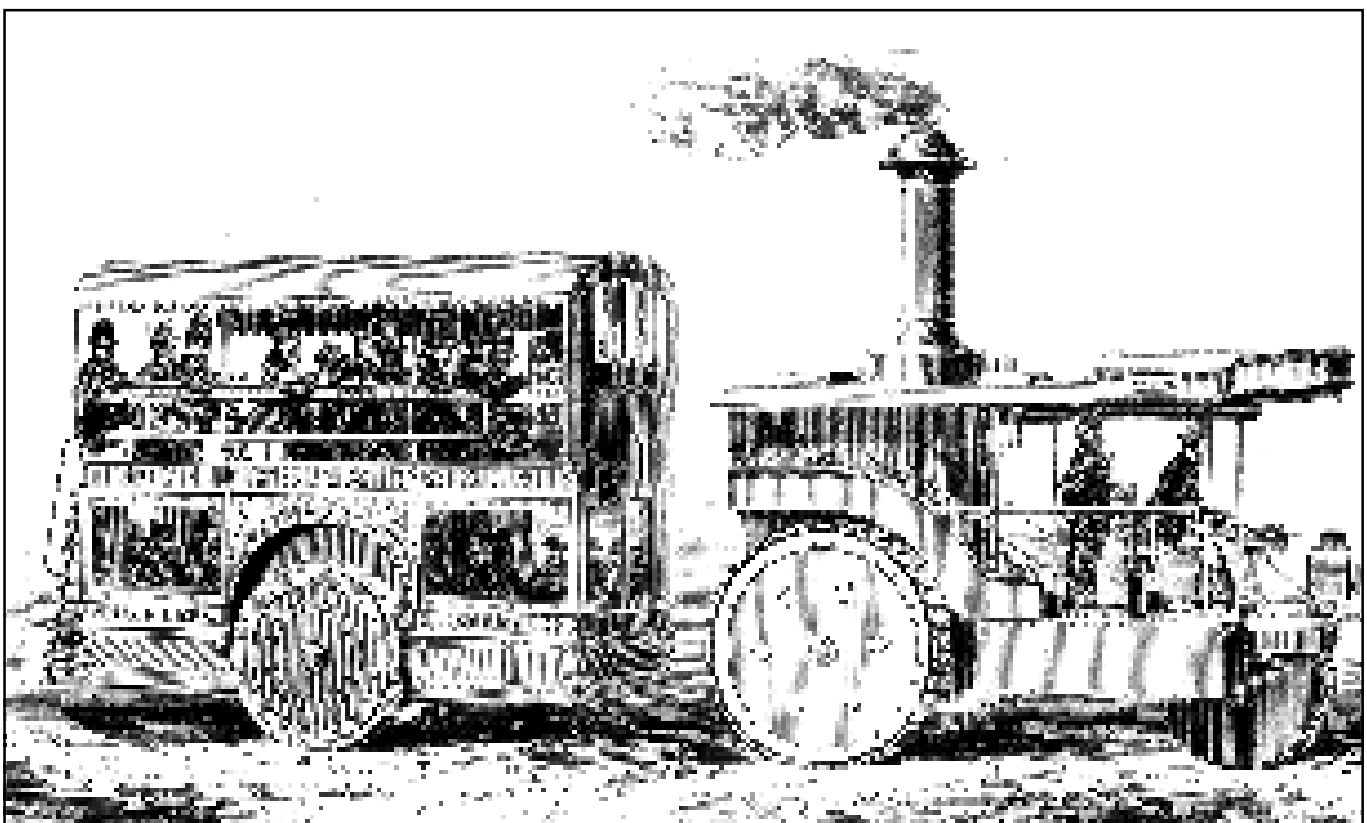
De esa situación de descentramiento que puede ser angustiante al principio, el sujeto en formación

va re-aprendiendo en virtud no sólo del método, ni de las teorías que se manejen, sino fundamentalmente debido a la incorporación de esta actitud metodológica, que por su situación de “forastero” y por su condición de exterioridad, puede captar la incongruencia, la contradicción y las pautas culturales que normalmente de manera apromática orientan la vida cotidiana. Su posición le permite así mismo hacer la crítica de los sistemas en los que reposa el orden habitual de las cosas (Schutz, 1974; 95 y ss).

La tarea del(a) investigador(a)-docente es acompañar este proceso con el mayor respeto posible y asumiendo el efecto de poder que tienen sus acciones, sus palabras y sus silencios, sobre el sujeto en formación.

El caso de Elena

Elena era una estudiante avanzada de licenciatura y mi alumna en el último curso de investigación (cualitativa) que los estudiantes toman antes de optar por un trabajo de tesis. Hija de una familia de clase media alta, conservadores ilustrados, había siempre permanecido bajo la mirada y la tutela paternas. Su carácter alegre y extrovertido la convertían con mucha frecuencia en líder de distintas causas universitarias. Pese a su acusada inteligencia, caía con mucha frecuencia en generalizaciones peligrosas muy vinculadas a su estricta formación católica y de clase. Durante la época del curso yo me encontraba inmersa en un intenso trabajo de campo con jóvenes de una colonia de alta marginalidad; estos jóvenes me plantearon su interés por experimentar con la producción en

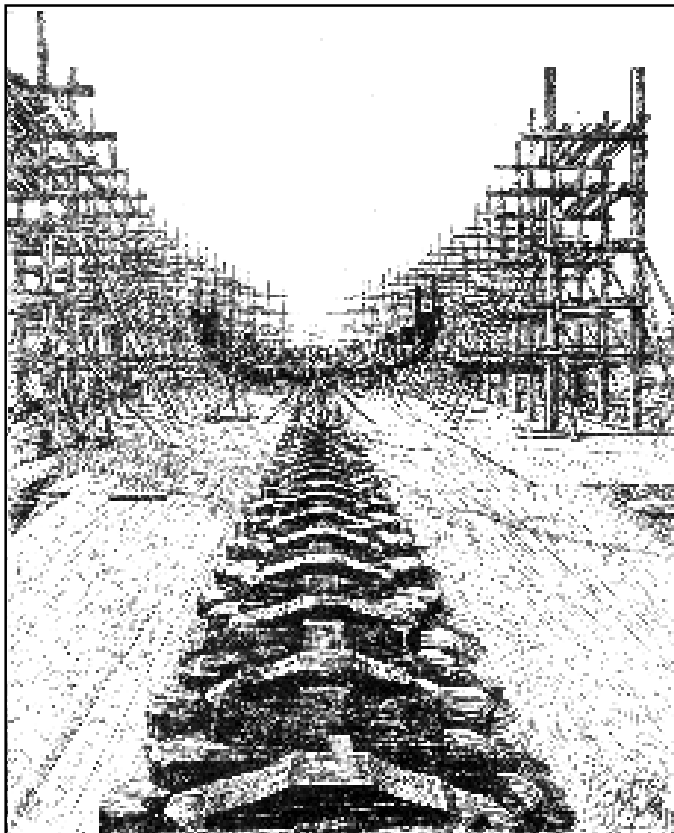


video. Invité a Elena y a dos de sus compañeros (los más conservadores entre los conservadores) a vincularse a esta tarea. El “susto” con que aquellos tres jóvenes universitarios realizaron la primera de muchas visitas a una “zona caliente”, casi me hacía desistir. Sin embargo la paulatina y fructífera transformación de la relación entre los unos (la banda) y los otros (los universitarios) con un discreto acompañamiento de mi parte y un continuo proceso de reflexión con unos y con otros, fue generando en Elena una capacidad creciente de observación y análisis, al grado de que no le bastaban ya las lecturas del curso para intentar poner en orden las ideas, los sentimientos y el auto-descubrimiento de que el mundo era más ancho y los pobres no eran pobres por opción personal. Durante este proceso pasó de la alegría al llanto, de la rebeldía al conformismo y en esa etapa, su madre falleció, lo que incrementó su sensación de “orfandad” con respecto al mundo que conocía y en el que se sentía segura.

Conversamos mucho en diferentes situaciones y escenarios, Elena empezaba a entender “epidérmicamente” que la investigación consiste más en saber preguntar que en tener respuestas. A su ritmo, fue desarrollando competencias técnicas, introyectando el lenguaje académico, aprendió a encontrar información y sobre todo a relacionarse con “la alteridad” -uno de los aprendizajes más difíciles para un sujeto en formación- sin asimilarse a la cultura que estaba investigando. Elena concluyó

su tesis con menciones honoríficas y se ha involucrado en distintos proyectos de investigación-intervención social.

Hay que considerar que más allá de un “caso” empírico, “Elena” representa la encarnación de una matriz cultural, es decir que ayuda a pensar que los sujetos en formación provie-



nen de contextos socioculturales específicos de los cuales no pueden desprenderse por un acto de voluntad. El proceso de formación de investigadores debe estar atento a la lectura de las dimensiones subjetivas desde las cuales se aprende a investigar. El papel del(a) investigador(a)-docente no se agota en la repetición del conjunto de procedimientos formales, demanda apertura y sensibilidad para acompañar y entender los “efectos” que el desanclaje de las condiciones socioculturales de los sujetos

en formación, producen. La necesaria configuración de un *habitus* investigativo es una tarea que reposa en una relación humana.

Tome lo que necesita y proceda en la forma apropiada, así obtendrá lo que usted desee obtener...

Dice Bourdieu (1995) que “el sociólogo que intenta transmitir un *habitus* científico se asemeja más a un entrenador deportivo de alto nivel que a un profesor de La Sorbona”. La transmisión del oficio investigativo implica generar las condiciones para que el sujeto en formación sea capaz de transformar la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles con el fin de volver inteligible un objeto de estudio. Ello no se logra a través de manuales, ni sólo a través de la exposición del sujeto en formación a la literatura especializada. El proceso es complejo y como señala

Bourdieu, descansa sobre modos de transmisión prácticos basados en el contacto directo entre quien enseña y quien aprende; es, en ese sentido, un “entrenamiento”.

En el ámbito de las ciencias sociales, aprender a investigar supone apropiarse no de un recetario de procedimientos sino de una lógica que combina razonamiento e intuición, difícilmente asible en el nivel del discurso ya que una de las tendencias del discurso científico ha sido la de

hacer desaparecer los titubeos, los errores, las dudas y aún los miedos que acompañan todo proceso de indagación social⁶. En términos generales los textos que dan cuenta de investigaciones aparecen como textos cerrados, terminados y con continuidad espacio-temporal; es decir, los capítulos de un libro, de un reporte, tienden a asimilarse en términos de su efecto de sentido al proceso mismo de investigación: una teoría acabada, un diseño metodológico completo, un trabajo de campo y luego unas interpretaciones y conclusiones. Cuando los investigadores sociales saben muy bien que la investigación es un proceso sujeto a múltiples avatares y que su “éxito” depende en buena medida de la capacidad de “responder” -mediante ese habitus científico- a las diferentes decisiones que se le van presentando.

Bajo este supuesto, el entrenamiento, una vez que el sujeto en formación ha ido desarrollando una mirada crítica sobre el mundo social (actitud metodológica), consiste en la “comunicación” de esa lógica y para ello la opción es la de involucrarlo en una investiga-

ción concreta; a investigar se aprende de investigando. Se trata de poner al sujeto en formación en la situación de “observador calificado” del conjunto de procedimientos, códigos y protocolos que se van siguiendo

formación técnico-instrumental, la competencia social y el desarrollo del pensamiento relacional para la interpretación. Ello posibilita que el sujeto haga la crítica misma del proceso, desmitifique al(a) investigador(a) y a la práctica, ya que “una investigación es todo lo contrario a un show, a una exhibición donde uno trata de lucirse y demostrar su valía. Es un discurso en el cual uno se expone, asume riesgos” (Bourdieu, 1995).

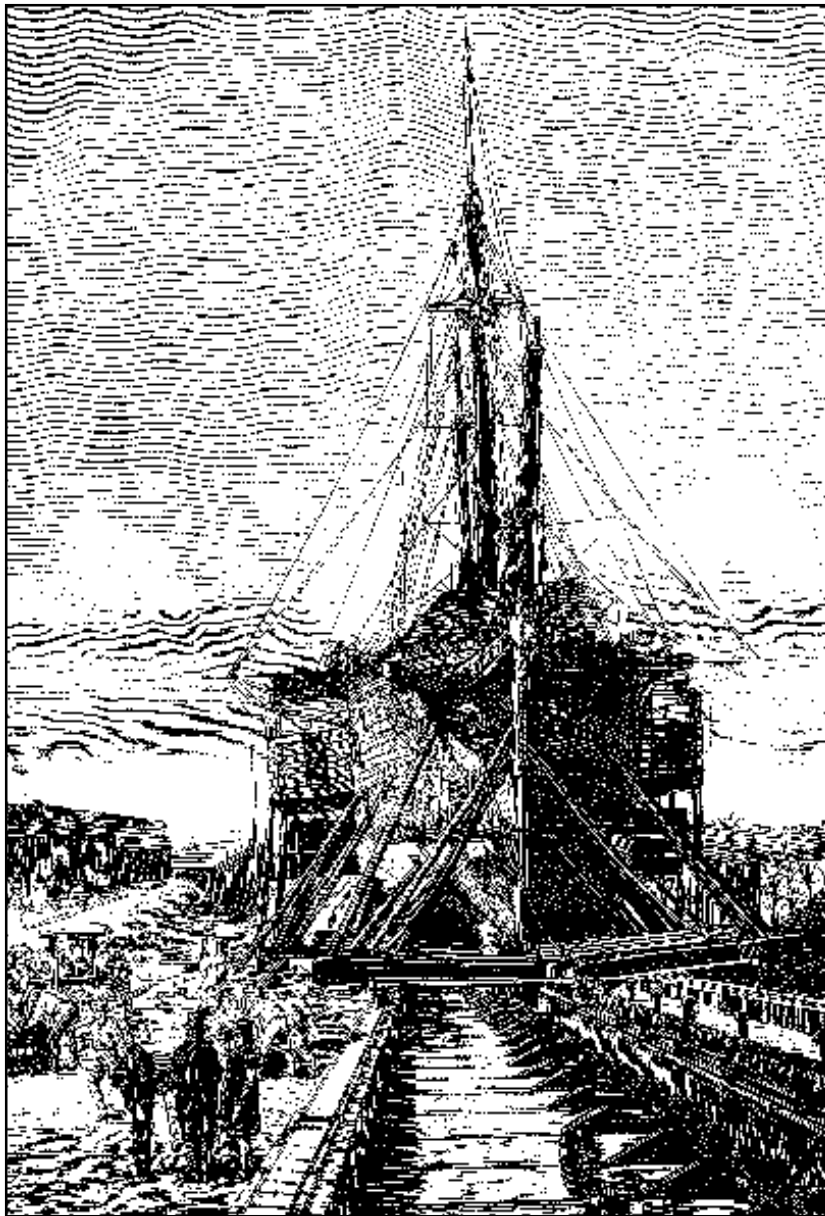
El caso de Lucía

Lucía acababa de concluir su carrera universitaria con muy buenos resultados, en los cursos de investigación y en los seminarios teóricos había sido una alumna superior al promedio. Aspiraba a realizar un posgrado, pero las dificultades económicas se lo impedían de momento. Sumamente sensible y emotiva a los cambios del entorno, reaccionaba con visceralidad a los planteamientos o situa-

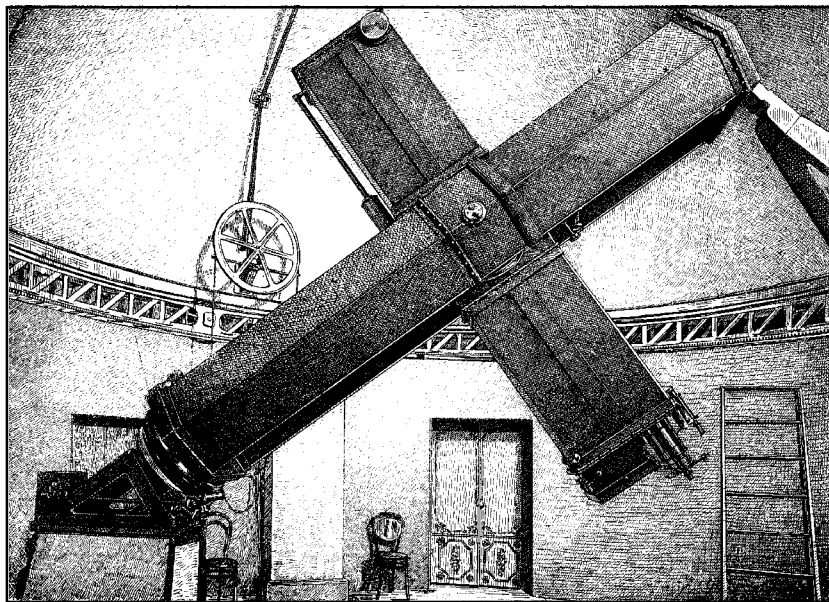
do en el transcurso de una investigación.

La “puesta en situación” concilia los diferentes momentos de investigación: la formación teórica, la

ciones que eran ajenas a su manera de entender el mundo, bastante liberal. En esa etapa de su formación los peores enemigos que la habitaban eran la prisa y lo que ella solía llamar “la tripa”. Se incorporó conmigo a



una investigación en marcha, humana y políticamente muy difícil: se trataba de los estallidos de gasolina de 1992 en Guadalajara. No sé qué tan conscientemente, pero me pareció que esa era la mejor oportunidad para que Lucía “domesticara” sus pasiones y simultáneamente se habilitara en el diseño y aplicación de diferentes protocolos de investigación que ya dominaba en el papel pero cuya ejecución *in situ*, no había presenciado. Asimiló de manera impresionante su papel de observadora y durante las largas sesiones de entrevistas con personas “reales” que estaban viviendo en una situación límite, el uso del video etnográfico, el manejo de información muy delicada y políticamente comprometedor, Lucía crecía. En diversas ocasiones le pedí que ella realizara ciertas entrevistas sugiriéndole apenas los ejes que interesaban a la investigación; cada vez era más capaz de utilizar la “técnica” en función de su contexto de aplicación; discutíamos después el por qué de ciertas decisiones, un cambio de informante, dejar de lado la grabadora, intervenir en un diálogo, etc. Durante poco más de seis meses -tiempo que duró el trabajo de campo- estuvimos juntas cerca de 12 horas diarias. El trabajo era intenso y a veces sumamente doloroso; resultaba difícil no implicarse; la única alternativa para “protegerse” era la reflexión constante sobre lo que hacíamos y sentíamos. Cada una de nosotras llevaba un diario de campo⁷, que comentábamos periódicamente.



mente. A través de esas notas era posible ver cómo Lucía transitaba de “la angustia al método” y su capacidad creciente para “ordenar sus pasiones” sin perderlas. Lucía había aprendido a entrevistar, a realizar historias de vida, era una observadora ágil y atenta y tenía cada vez más confianza en sí misma y en las conclusiones a las que llegaba. Todo este proceso estuvo acompañado de fuertes dosis de lectura especializada, de risas, de complicidades. Sin embargo, la fuerte “simbiosis” que habíamos desarrollado y que amenazaba con convertirse en dependencia, indicaba que era el tiempo de que Lucía construyera su propia investigación. El proceso de separación fue duro para ambas, a veces suele pensarse erróneamente que el(la) profesor(a) está más preparado(a) para enfrentar estas situaciones. Lucía es hoy una excelente profesora de metodología, su trabajo de investigación ha sido premiado y está por comenzar un nuevo ciclo en un posgrado extranjero.

De esta narración interesan centralmente dos aspectos. De una parte

lo que compete a la “transmisión del oficio”; este ejemplo permite entender el valor de la “práctica”, eso que Bourdieu llama “pedagogía del silencio” y que consiste en la transmisión de un saber-hacer a través de un ejercicio empírico y de la observación por parte del sujeto en formación del conjunto de procedimientos y dispositivos que se utilizan en una investigación; a través de esta observación la lógica que subyace a los procedimientos va siendo incorporada, lo que permite des-universalizar la técnica y entender que ésta no es un fin, sino una mediación para objetivar la realidad en datos aprehensibles y que fundamentalmente, es el(la) investigador(a) el que comanda el proceso. De otra parte, “Lucía” coloca al centro de la relación pedagógica la afectividad, que la educación ortodoxa suele ignorar o rechazar. Censurar los afectos es formar investigadores e investigadoras fragmentados.

Sin caos no hay conocimiento, o de la paulatina construcción de un objeto de estudio

En la respuesta de René Lourau a una vieja polémica con Imre Lakatos a propósito del anarquismo metodológico, puede leerse lo siguiente. “Las personas retroceden porque han sido enseñadas a perma-

necer lejos de las ventanas y porque están firmemente convencidas de que para la mayoría de ellas sólo pueden existir *rumores*, a saber, informes sobre los efectos mortíferos de grandes derrumbamientos” (Lourau, 1989;212).

El proceso de investigación tiene mucho de esa imagen aterradora (por desconocida) de lo que hay del otro lado de la ventana, ya que el investigador no puede contentarse con los “rumores”; la formación de investigadores pasa no sólo por generar las competencias y la actitud, como ya vimos, para no solamente acercarse a la ventana, sino para caminar decididamente al centro mismo del “caos”.

Su trabajo consistirá en volver inteligible ese caos que es la vida social. Y para ello es fundamental entender que la investigación social no es una secuencia fija de etapas que puedan sumarse para obtener un resultado, no se trata de una operación de registro, sino de construcción. Es por tanto un proceso complejo que empieza por la pregunta.

Una pregunta que a su vez es el resultado de unas maneras particulares de entender el mundo. Preguntar es aprender a mirar desde distintos ángulos la cuestión social que interesa, es tomar decisiones, seleccionar, acotar, la inconmensurabilidad de lo social exige modestia, capacidad

de adecuación entre los recursos y el tamaño de la empresa. La pregunta se construye a partir de múltiples acercamientos a la realidad y siempre en función del diálogo permanente con los objetos.

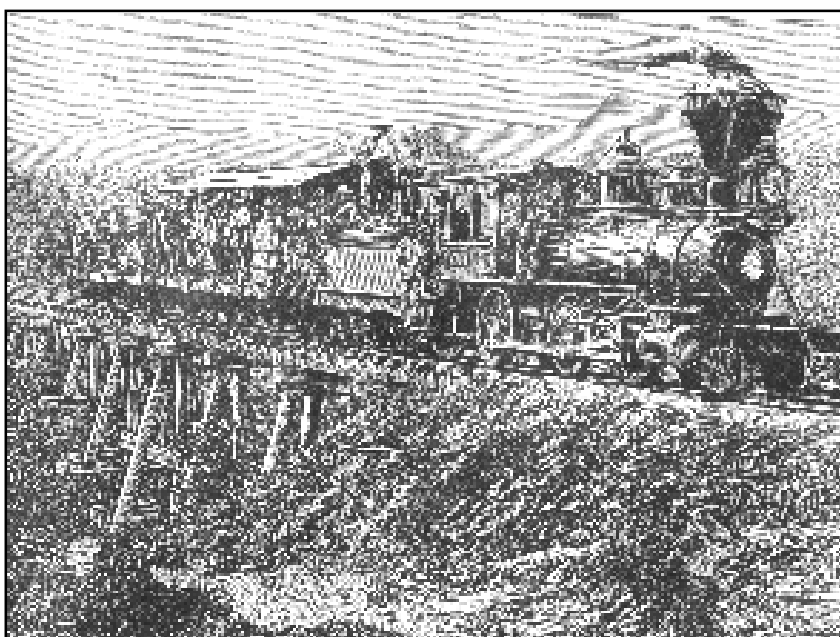
No hay leyes universalmente válidas para proceder.

El caso de Miguel

Miguel está realizando sus estudios de posgrado en ciencias sociales. Sus intereses están centrados en la identidad de género masculino y en los jóvenes. Es nervioso y un poco tímido, posee una inteligencia abstracta y sumamente analítica, en parte por su formación como psicólogo. Está preocupado por darle otro sesgo a su trabajo e incorporar la dimensión de la cultura. Establecemos un plan de trabajo y le propongo una serie de lecturas fuertes en teoría sociocultural; él insiste en mostrarme esquemas sobre su “objeto” y en convencerme -más para convencerse a sí mismo- que sabe muy bien lo

que quiere investigar. Las lecturas resultan en el inicio de su proceso de desaprendizaje, hay que desanclarlo de sus seguridades “disciplinarias”. Al abrirse a otros campos del saber su “objeto” empieza a complejizarse, a volverse poco dócil, eso genera en Miguel un estado fuerte de angustia. Los esquemas se resquebrajan, sus jóvenes no caben en los cuadros que había dibujado. Vuelve con nuevos esquemas y entonces le propongo una revisión de la literatura especializada en juventud y le pido que visite a los jóvenes en sus “escenarios naturales”; en los siguientes dos meses no hay otra tarea más que esa, leer, revisar y observar atentamente. Miguel sale robustecido de la experiencia y por primera vez, se sienta a conversar sin sus papeles y sin sus esquemas. Miguel está menos inquieto y su pregunta empieza a adquirir espesor. Después de este primer contacto con los jóvenes reales, empieza a explorar la literatura sobre género, después y no antes, lo que diluye el peligro de cerrar su mirada a una sola perspectiva. Muy lentamente hemos empezado a reír juntos y a bromear acerca de que “las identidades de género masculino” no están ahí esperándolo. Miguel empieza a saber que se trata de un *objeto* social que se constituye por la mirada del sujeto que es él.

Si bien no hay leyes universalmente válidas para la tarea de formar investigadores capaces de construir objetos de estudio socialmente relevantes, si existen unas políti-



cas que orientan la formación de nuevos cuadros de investigadores. Los responsables de la operación de los programas de formación son pocas veces los mismos responsables de la concepción y diseño de las políticas académicas, que orientadas más por criterios de productividad cuantitativa que de calidad y pertinencia académica repercuten directamente en el proceso de formación de investigadores.

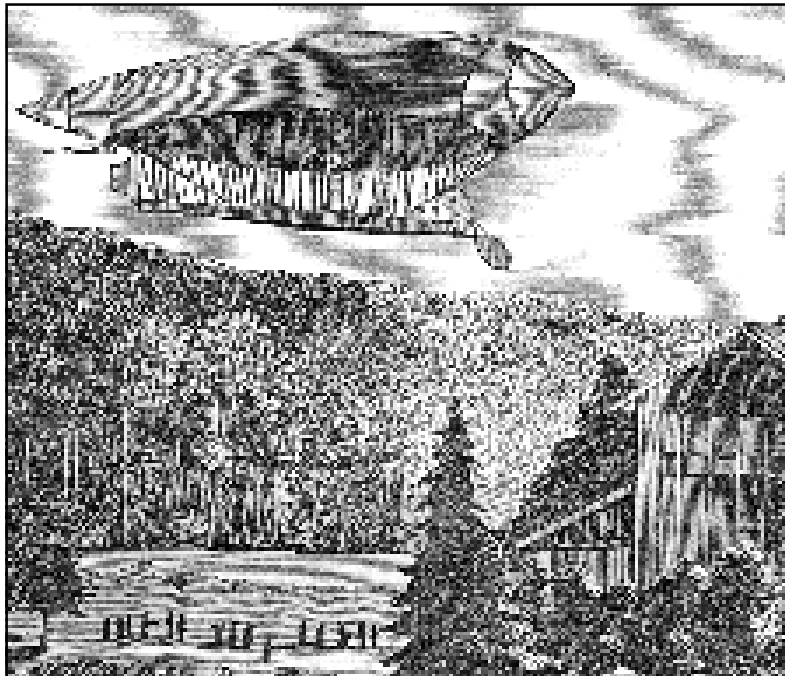
El apego estricto a las políticas generales que orientan la práctica de la investigación en México, señalarían por ejemplo que “Miguel” debería estar ya realizando su trabajo de campo y en condiciones de presentar sus primeros resultados parciales⁸. Pese a estas constricciones que pesan sobre todos los sujetos que forman parte del campo académico, la opción que se toma es la de priorizar el largo plazo por encima del resultado de corto plazo. En caso contrario, es decir optar por el resultado inmediato, lo más probable es que “Miguel” como muchos otros, hubiera llegado al “campo” aferrado a sus certezas disciplinarias y al sostener la perspectiva de género *a priorística-mente*, perdería de vista otros constitutivos identitarios. Salir a la ventana y no contentarse con los rumores de lo que su estudio pudo haber sido, es una apuesta de largo plazo.

Lo más importante aquí es enfatizar que la producción de conocimiento en el campo académico

tampoco se escapa a los mecanismos de dominación y de poder, pero que a pesar de esto es posible encontrar en la operación cotidiana franjas de acción que permiten utilizar las políticas en otro registro, hacerlas trabajar en función de otros supuestos.

Para qué investigadores

Formar investigadores es una tarea de múltiples escalas y niveles. Hay dimensiones *macro*: las condiciones socioeconómicas en las que se produce y se desarrolla, lo relativo a las políticas públicas; hay una dimensión *meso*: los diseños de los programas y sus condiciones de operación y, una dimensión *micro* donde se encuentran las otras dimensiones en su especificidad subjetiva, es decir, se trata de la escala donde los distintos sujetos que encarnan esta práctica se apropian, negocian, impugnan, transgreden los órdenes construidos del campo académico.

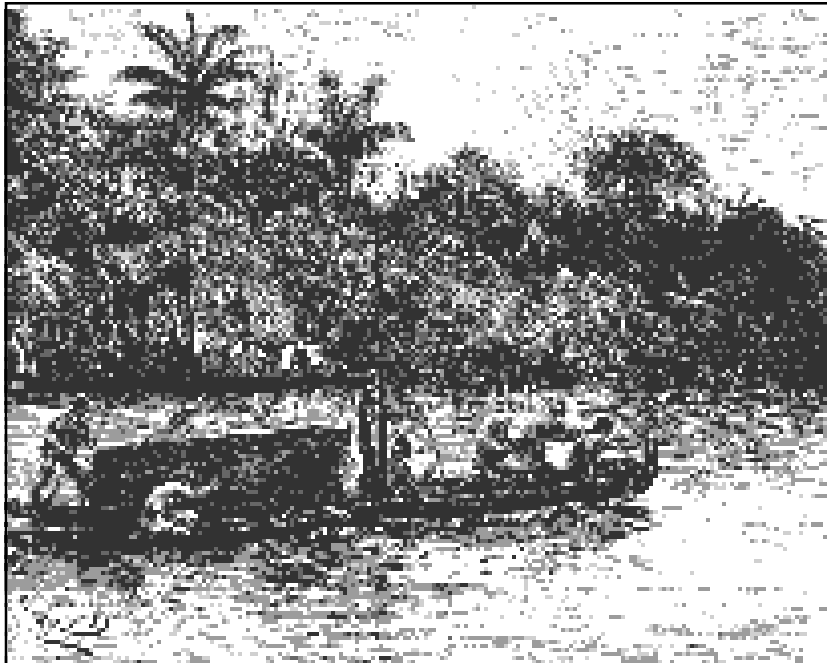


Todas estas dimensiones son, desafortunadamente, frentes urgentes que atender en nuestros países, ninguno de ellos tiene sentido sin el otro. Hay un elemento que atraviesa todas las escalas del proceso, se trata de la pregunta del para qué formar investigadores. Hay demasiados supuestos que cubren esta pregunta con una cortina de humo. En tal sentido es fundamental la reflexividad sobre los discursos político-académicos que son simultáneamente producto y productores de la práctica académica. Un discurso que reflexiona sobre sí mismo en el acto mismo del discurso puede contribuir a diluir falsos problemas⁹ y a entender las múltiples tensiones constitutivas de esta práctica.

Resulta muy importante hacer la crítica de las políticas públicas, de la problemática presupuestal, pero ello es irrelevante cuando no se hace al mismo tiempo la crítica a las condiciones de operación de los programas de formación y a los supuestos que la orientan. Ninguno de estos elementos puede aislarse de la “trincheira”, de los procesos cotidianos donde la “institución” es encarnada y actualizada por sujetos concretos.

Sin embargo, planteado así existe el riesgo de que nos pase lo que al ciempiés cuando alguien le preguntó qué pie movía primero para caminar, fue tal su desconcierto que no volvió a caminar nunca más. Pero como dice Ibáñez (1979) “el movimiento se demuestra andando”.

Por lo pronto el primer movimiento consiste en reconocer la urgente necesidad de formar investigadores para la comprensión y crítica de su propia sociedad. Jesús Martín-Barbero señala que lo que está pasando en relación a la producción de conocimiento entre los investigadores de Europa y de América Latina, es que los segundos se han ido transformando de “infor-



mantas” en “productores de teoría”¹⁰. Si se acepta este planteamiento y para huir de la “teoría del don”, es decir la de los talentos individuales, hay que interrogarse acerca de las condiciones que han hecho posible tal transformación, es decir la consolidación paulatina de un campo de saberes y de prácticas de investigación en torno a lo social, pese a las constricciones presupuestales y a otras determinaciones.

Cabría preguntarse además si esta consolidación o crecimiento en el campo de las ciencias sociales en América Latina, no está estrechamente vinculada con las representaciones y modos de hacer de los sujetos que en los procesos cotidianos han empezado por cuestionar la propia práctica.

Los temas aquí tratados no pretenden agotar la complejidad de los procesos de producción, circulación y apropiación del saber. La pretensión ha sido la de enfatizar en aquellos aspectos que pocas veces son conside-

rados tanto en la dimensión de las políticas como en los espacios concretos y específicos donde se están formando investigadores.

Estos aspectos tocan centralmente las dimensiones subjetivas del proceso, que no corren o no deberían correr ajenas a las condiciones objetivas de producción del conocimiento. No hay fórmulas, ni recetas simples, sin embargo sí es posible apuntar algunos elementos que tienen una relación fundante en la reconfiguración de los espacios sociales de producción, circulación y apropiación de los saberes sociales.

En primer término, lo que tiene que ver con la valoración y legitimidad del saber especializado en los proyectos nacionales y necesariamente conectado a los recursos públicos y privados que se destinan a la investigación; un segundo elemento está conformado por la organización misma del saber y su fragmentación disciplinaria lo que se vincula al poco diálogo que se establece entre cam-

pos disciplinarios; un tercer asunto, es el que toca directamente a la práctica cotidiana (el aula, el trabajo de campo, la relación entre docentes y estudiantes, entre investigadores y sujetos de formación).

Todo ello apunta algunas alternativas que resultan urgentes en el corto y mediano plazo:

- a) el impulso del debate público en torno al sentido, lugar y papel del conocimiento social, aquí no se trata sólo de colocar el tema estratégicamente en los congresos o asambleas parlamentarias, sino en un sentido democrático, involucrar a la sociedad en su conjunto en este debate, para ello resulta vital hacer salir de su aislamiento los diálogos y productos de la ciencia social.
- b) generar espacios en los que más allá de la retórica se haga seria y sistemáticamente la crítica a la organización disciplinaria que no se abolirá por decreto o por actos nominativos y,
- c) propiciar el intercambio cognitivo y sensible, mediante el diseño y ejecución de proyectos que involucren el concurso tanto multidisciplinario como de niveles de investigadores y de estudiantes en formación. Ello implica asumir plenamente que la

tarea de producir conocimiento es centralmente, una tarea colectiva.

Qué investigadores para qué sociedad es una pregunta que indudablemente está vinculada a la distribución social del conocimiento, lo que compete a una discusión en el espacio público; sin embargo, la reflexividad que esta discusión exige parte de las “zonas interiores” que configuran los diferentes campos del saber, de esas “escenas” que por repetidas se asumen como dato dado, como *doxa*. Solamente cuando el saber recibido puede ser puesto en discusión se generan las condiciones para la emergencia de nuevas comunidades de sentido.

¿Para qué investigadores?: Para la utopía de la razón. Investigadores ¿para qué?: Por la razón de la utopía. En esta frontera es donde las condiciones sociales e institucionales del saber, adquieren su sentido y su proyección.

Citas

- 1 Entre los indicadores que pueden considerarse a este respecto están los que competen a la aportación de la iniciativa privada al gasto total en educación. Por ejemplo, en 1995, del gasto total a largo plazo para investigación y desarrollo, México empleaba el 0.4% de su PIB, mientras Corea del Sur el 3%; de este total, la iniciativa privada en México aportó sólo el 10%, mientras que en Corea, el sector privado aportó el 70%. E. Valencia y C. Barba (Coords.), *La política social*, México, UNAM/UANL/Universidad de Guadalajara, 1997.
- 2 Por reflexividad se entenderá la competencia de los actores sociales de pensar su propio pensamiento. Es decir, la capacidad de apropiarse críticamente de las ideas. Ver J. Ibáñez, *El regreso del Sujeto*, Madrid, Siglo XXI, 1994. Así, cuando los

estudiantes de nivel superior acceden a los cursos de investigación suelen tener tres tipos de reacción reconocibles: a) fascinación por el glamour que intuyen rodea a la “bibliografía” (los investigadores con prestigio académico) y deslumbramiento por la dimensión pública del quehacer investigativo; b) terror, ante lo que suponen una actividad esotérica para la que se requiere haber sido tocado por el “dedo de Dios”, terror que suele esconderse bajo una actitud de magnánimo desprecio y descalificación y c) un absoluta indiferencia por aquello que no los hará mejores pero tampoco peores.

- 3 Esto puede observarse a través de lo que Sánchez y Fuentes han denominado “la triple marginalidad” de la comunicación. Se trata dicen los autores, de una espiral, la ciencia con respecto de otros campos sociales, como el de la economía; la ciencia social con respecto de las ciencias duras y aplicadas; la comunicación con respecto de las ciencias sociales. Ver Fuentes Navarro Raúl y Enrique Sánchez Ruiz, “Algunas condiciones para la investigación científica de la comunicación en México”, en: *Huella*, No. 17, ITESO, Guadalajara, 1989.
- 4 Por habitus se entiende el conjunto de disposiciones lógicas y prácticas para apropiarse del mundo; se trata de esquemas de percepción, valoración y acción. Ver P. Bourdieu, *Estructuras, habitus y prácticas*, en: Gilberto Giménez, *La teoría y el análisis de la cultura*, Guadalajara, SEP/U. de Guadalajara/COMESCO, 1987.
- 5 El investigador en actitud metodológica, asume que el mundo a investigar:
 - a) es incoherente (no se le ofrece como un dato dado, es necesario construir el sistema de coherencias),
 - b) es sólo parcialmente claro (la “naturalidad” con la que los actores desempeñan sus roles y ejecutan acciones, “oculta” los significados y el sentido, es necesario problematizar la claridad con la que estos aparecen),
 - c) es contradictorio (las diferencias que existen entre el sostenimiento de una opinión y una acción contraria, no significan que los actores “mientan” o que sean ilógicos; el mundo social es básicamente contradictorio y sujeto a una lógica de operación cotidiana).
- 6 Se trata de la censura en el texto científico que ha sido ampliamente analizada por René Lourau, *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1989.
- 7 Un requisito que suelo pedir especialmente a aquellos estudiantes en los que “veo

claras competencias para la investigación. Para ellos es muy útil pensarse a sí mismos en el proceso de investigación, “darse permiso” de anotar aquello que los preocupa, que los desvela, sus sueños, sus titubeos, sus intuiciones, sus hallazgos, etc. En términos de Lourau contribuye a entender “la página derecha/la página izquierda” del texto de investigación y la manera en que se interfieren una a la otra. Dice este autor “hacemos público lo que creemos aceptable por la institución cultural, los editores, la universidad, los medios masivos...”. R. Lourau, *Ob. cit.*, p.72.

- 8 El tiempo es un dispositivo de poder académico. Controlando temporalmente los procesos se controlan los mecanismos de reproducción del campo.
- 9 Por ejemplo, el pensar que los recursos en abundancia, una buena infraestructura son garantía del desarrollo de una buena investigación; o, por el contrario, que la “voluntad” y los a veces heroicos esfuerzos para hacer investigación, suplen los recursos y la infraestructura.
- 10 Comunicación personal.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre, *Estructuras, habitus y prácticas*, en: Gilberto Giménez (Comp.) *La teoría y el análisis de la cultura*, Guadalajara, SEP/Universidad de Guadalajara/COMESCO, 1987.
- _____ y Loic J.D. WACQUANT, *Respuestas / Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- FEYERABEND, Paul, *Tratado contra el método*, México, Red Editorial Iberoamericana, 1993.
- FUENTES NAVARRO, Raúl y Enrique SÁNCHEZ RUIZ, “Algunas condiciones para la investigación científica de la comunicación en México”, en: *Huella*, No.17, Guadalajara, ITESO, 1989.
- GIL ANTON, Manuel, *et al.*, *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-A, 1994.
- IBÁÑEZ, Jesús, *El regreso del sujeto*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- _____, *Más allá de la sociología / El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid, Siglo XXI, 1979.
- LOURAU, René, *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1989.
- LUNA, Carlos, “El posgrado en comunicación:

una fuga hacia arriba” en: *Renglones*, No.14, Guadalajara, ITESO, 1989.

REGUILLO, Rossana (en prensa), *De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación*, ITESO.

RODRÍGUEZ-SALA, María Luisa y José Omar MONCADA (Coords.), *Enfoques multidisciplinares de la cultura científico-tecnológica en México*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1994.

SCHUTZ, Alfred, *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.

UNESCO, *Book of the year*, 1995.

VALENCIA, E. y C. BARBA (Coords.), *La política social*, México, UNAM/UANL/ Universidad de Guadalajara, 1997.

VATTIMO, Gianni, *El fin de la modernidad/ Nihilismo y hermética en la cultura posmoderna*, España, Gedisa, 1990.

