



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
COORDINACIÓN DE POSGRADO DE PEDAGOGÍA

## ESTRUCTURACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIAPAS

### TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

**MAGDA CONCEPCIÓN MORALES BARRERA**

TUTORA:

**ALICIA DE ALBA CEBALLOS**

COMITÉ TUTORAL:

**ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS**

**JUAN CARLOS CABRERA FUENTES**

**LETICIA PONS BONALS**

**EDUARDO REMEDI ALLIONE**



MÉXICO D.F.

NOVIEMBRE DE 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta investigación fue realizada con el financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en el periodo 2007-2011, en el marco del Programa de Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y con apoyo del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer a Leticia Pons Bonals por el apoyo, la lectura constante, dedicada y enriquecedora de mi trabajo y, sobre todo, por el cariño y la confianza, que me motivaron a continuar cuando el camino parecía más intransitable.

A Juan Carlos Cabrera Fuentes agradezco los cuestionamientos, precisiones y aportes a esta investigación, que en distintas ocasiones me permitieron enfocar la mirada, rectificar datos, matizar algunas interpretaciones.

A Rosa Nidia Buenfil Burgos agradezco las lecturas críticas y provocadoras, así como las posibilidades abiertas a partir de mi integración en PAPDI; debo aclarar que refiero a las posibilidades teóricas, desde las que fui articulando y precisando el ángulo de mirada que me permitió la construcción de esta tesis y más aún, a las posibilidades de ser en un grupo.

A Eduardo Remedi Allione agradezco la aceptación a leerme, el tiempo dedicado, la inspiración teórica, y aquí debo confesar que incluso antes de ingresar al doctorado había deseado ya su participación como lector de la tesis.

A Alicia de Alba Ceballos agradezco la posibilidad, en toda la abertura que no cierra este significante; podría hacer una lista casi infinita de posibilidades que abrió con su participación en este trayecto de mi vida, por ejemplo, de lecturas heterogéneas, de participación en seminarios, de confrontaciones y articulaciones, etc., que podrían sintetizarse en la posibilidad que tuve de disfrutar y sufrir mi investigación.

Agradezco a los compañeros del PAPDI por los encuentros, los diálogos, las negociaciones, las reflexiones, las críticas y, sobre todo, por el estar construyendo un nosotros que me incluye.

No puedo dejar de agradecer el apoyo, las facilidades, la amabilidad y la sonrisa con que siempre fui recibida en la Coordinación del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, a cargo de la Dra. Concepción Barrón Tirado, gracias a Arlene Ayala, Rosalinda Querol, Adela Salazar y Mireya Quezada.

Gracias a mis padres Adolfo Morales y María Magdalena Barrera por el apoyo, la comprensión, la paciencia y la esperanza, por emocionarse y disfrutar conmigo. Gracias a mis hermanos, Gabriela Morales Barrera, por todos los desvelos, las emociones y las angustias compartidas, por las lecturas, por la poesía, y Adolfo Morales Barrera, por los ánimos, la espontaneidad y por recordarme la importancia de la familia.

Agradezco a Germán Tonatiuh por haber entrado en escena en el momento preciso, por las ilusiones renovadas, por acompañarme en las rutas que se caminan mejor “codo a codo”.

Gracias a quienes han estado y a quienes ya no están.

# ÍNDICE

<b>PRELUDIO.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>12</b>
DEL PROYECTO Y SUS GIROS.....	13
SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO.....	18
CLAVES DE INTERROGACIÓN.....	21
ENCLAVE O SOBRE EL TRAYECTO METODOLÓGICO.....	22
MAPA CAPITULAR.....	24
<b>1. TRAZOS DE UN ÁNGULO DE VISIÓN.....</b>	<b>27</b>
MARCAJES, O DE LOS TRABAJOS QUE PRECEDEN EL INTERÉS DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	29
IM-PRECISIONES TEÓRICAS.....	32
IMPOSIBILIDAD CONSTITUTIVA.....	34
LO POLÍTICO.....	35
LÓGICA DE LA ARTICULACIÓN.....	36
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, O DE LAS AMBIVALENCIAS DEL SIGNIFICANTE.....	39
¿CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?.....	43
APUNTES SOBRE LA NOCIÓN DE <CAMPO>.....	45
USOS DE LA NOCIÓN DE CAMPO EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.....	50
RELATO 1. HILVANES.....	53
<b>2. PREFIGURACIÓN DE PANORÁMICAS.....</b>	<b>55</b>
ESCENAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO.....	56
1964... ENSAYOS O DE LA PRIMERA ESCENA.....	57
1970-1982, PUESTA EN ESCENA DE LAS POSIBILIDADES.....	58
LA CRISIS DE LOS 80.....	60
LOS 90 Ó DE LA PREPARACIÓN DE NUEVOS ESCENARIOS.....	62
ESCENARIOS DE INCERTIDUMBRE Y POSIBILIDAD.....	67
LOS ESCENARIOS EN CHIAPAS.....	72
CHIAPAS, LUGAR DE INTERROGACIÓN.....	73
CONDICIONES SOCIOCULTURALES DE CHIAPAS, ESBOZOS DE UN INDEFINIDO PAISAJE.....	77
EDUCACIÓN EN CHIAPAS.....	80

EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHIAPAS: LA UNIVERSIDAD Y LOS POSGRADOS .....	83
<b>PANORAMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIAPAS .....</b>	<b>89</b>
INSTITUCIONES Y GRUPOS .....	90
INTERLOCUCIÓN Y DIÁLOGO .....	94
FINANCIAMIENTO Y RECURSOS .....	95
LÍNEAS Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN.....	97
POSICIONAMIENTOS DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN CHIAPAS.....	100
<b>RELATO 2. PAISAJES .....</b>	<b>103</b>
<b><u>3. TOPOLOGÍA DE LAS TRAMAS .....</u></b>	<b><u>105</u></b>
<b>HUELLAS CRONOTÓPICAS .....</b>	<b>106</b>
CONDICIÓN DE MARGEN .....	107
AMBIVALENCIA: DOMINACIÓN-INSURGENCIA.....	111
OTREDAD Y NEGACIÓN .....	113
HUELLAS DE LA CRISIS, LUGAR DE LA ESPERANZA.....	116
<b>REGULARIDADES.....</b>	<b>117</b>
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE REGULARIDADES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN CHIAPAS.....	119
LUGARES DE ENUNCIACIÓN .....	143
CONDICIONES DE LEGITIMACIÓN .....	148
<b>MOMENTOS DE LA ESTRUCTURACIÓN .....</b>	<b>153</b>
<b>RELATO 3. ENTRAMADOS .....</b>	<b>161</b>
<b><u>4. LA IMPOSIBILIDAD ES POSIBILIDAD DE LA ESTRUCTURA.....</u></b>	<b><u>163</u></b>
<b>LA FUNCIÓN DEL SÍNTOMA .....</b>	<b>164</b>
SÍNTOMA SIGNIFICANTE .....	165
EL SIGNIFICANTE FALLA .....	170
RESTO O DEL GOCE QUE PERFORA AL SÍNTOMA .....	172
<b>DESPLAZOS, EL SÍNTOMA EN LA ESTRUCTURACIÓN.....</b>	<b>175</b>
SÍNTOMAS PORQUE.....	177
SÍNTOMA RIECH .....	184
SÍNTOMAS DE LO NO CONTADO .....	186
<b>RELATO 4. DES-A-NUDOS .....</b>	<b>190</b>
<b><u>5. LUGARES DE SUJETO EN EL JUEGO DE LA ESTRUCTURACIÓN.....</u></b>	<b><u>192</u></b>
<b>LA FALTA, LUGAR DEL SUJETO.....</b>	<b>194</b>
DEL DESEO Y LA FALTA DE OBJETO.....	195
EN LA FALTA CONSISTE EL OTRO .....	198
SUJETO EN FALTA.....	200
<b>LO POLÍTICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LUGARES DE SUJETO .....</b>	<b>203</b>

¿IDENTIDAD? .....	204
LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN CHIAPAS.....	208
<b>RELATO 5. ¿QUÉ FALTA?.....</b>	<b>217</b>
<b><u>CONCLUSIONES .....</u></b>	<b><u>218</u></b>
<b>¿CÓMO SE TRAMAN LAS TRAMAS? .....</b>	<b>219</b>
<b>FALLAS .....</b>	<b>222</b>
<b>INTERROGANTES.....</b>	<b>224</b>
<b><u>REFERENCIAS.....</u></b>	<b><u>226</u></b>
<b>BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>226</b>
<b>HEMEROGRÁFICAS Y DOCUMENTALES.....</b>	<b>233</b>
<b>ELECTRÓNICAS .....</b>	<b>236</b>
<b>OTRAS REFERENCIAS .....</b>	<b>238</b>
<b><u>ANEXOS.....</u></b>	<b><u>239</u></b>
<b>ANEXO 1. FORMATO DE CUESTIONARIO .....</b>	<b>239</b>
<b>ANEXO 2. GUÍAS DE ENTREVISTA .....</b>	<b>241</b>
GUÍA DE ENTREVISTA PARA INVESTIGADORES.....	241
GUÍA DE ENTREVISTA PARA FUNCIONARIOS PÚBLICOS-COCYTECH.....	242
<b>ANEXO 3. COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA REGISTRADAS EN EL COMIE .....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO 4. UBICACIÓN DE INVESTIGADORES POR INSTITUCIÓN, GRUPOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>246</b>
<b>ANEXO 5. DISTRIBUCIÓN DE INVESTIGADORES CHIAPANECOS POR LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN E INSTITUCIONES .....</b>	<b>250</b>
<b>ANEXO 6. FIGURA DE BANDA DE MÖBIUS.....</b>	<b>251</b>
<b>ANEXO 7. MODELO DE BOTELLA DE KLEIN .....</b>	<b>252</b>
<b>ANEXO 8. EL GRAFO DEL DESEO .....</b>	<b>253</b>

## PRELUDIO...

Emprender un trabajo de investigación académico o científico, no es asunto sencillo, no sólo por las dificultades implícitas en la interacción de los diversos y heterogéneos elementos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos que supone, sino por los intereses, emociones, conflictos e incertidumbres puestas en juego.

Investigar no puede ser un trabajo neutro, que pueda realizarse sin pasión, aunque muchas veces se presente así, en aras de la objetividad pretendida por ciertos cánones científicos. El investigador *está ahí*, en la médula del objeto de estudio (desde la elección del tema, la problematización, la definición de herramientas teóricas y metodológicas), abriendo posibilidades de elaborar algo de su propia historia.

Lo anterior no significa que una investigación pueda construirse solamente desde la pasión, por supuesto que no; es importante reconocer la implicación del sujeto en su objeto, precisamente para trabajar con ella, para ponerle orden. Sistemática es el otro elemento importante en el trabajo de investigar. El reto está precisamente en la tensión pasión-sistemática con la que tiene que trabajar el investigador.

Un investigador sin pasión por la investigación obtiene resultados fríos, tal vez pre-istos, como un burócrata que desarrolla rutinariamente las actividades que se le han encomendado, sin esperar nada nuevo tras la jornada. Un investigador sin disciplina, a menudo es presa de emociones, angustias, miedos e incertidumbres, que lo desbordan impidiendo la concreción de sus proyectos.

La tensión pasión-sistematicidad proporciona una clave para entender el proceso de investigación, aunque muchas veces se prefiera cerrar los ojos ante ella, evitando el riesgo de parecer “irracionales”<sup>1</sup>, al reconocer frente a otros y más frente a sí mismo, que la relación con el objeto de estudio a menudo se teje fuera de los límites que la racionalidad establece, produciendo una dinámica ambigua y, a veces, ambivalente. Por ello, es importante estar pendiente de los movimientos que se generan, pues las mayores resistencias experimentadas en la tarea de investigar, podrían ser explicadas y tal vez elaboradas a partir de ese reconocimiento.

¿Qué motiva la elección de un tema sobre muchos otros? ¿Qué se oculta tras las aparentes razones que se suelen argumentar con firmeza en el apartado “justificación” del proyecto?<sup>2</sup> ¿Qué hay tras el entusiasmo, las resistencias o la angustia, que generan las tareas propias del trabajo de investigación?, ¿Qué de la historia de vida se ancla con el objeto de estudio?

Éstas y otras preguntas me rondan a menudo, desde que inicié el trabajo que actualmente desarrollo, y son las que me han llevado a pensar en la necesidad de realizar el breve ejercicio en que consiste este apartado. Sé que el ejercicio que pretendo no es tarea simple, pero sé también que vale la pena intentarlo, aunque en el intento sólo alcance atisbos, pues de antemano entiendo la imposibilidad de escrudiñar en los trasfondos que implica tan compleja relación.

Para hablar sobre la procedencia del interés por la temática y la construcción del objeto de estudio de esta investigación, considero pertinente reseñar brevemente la forma en que me involucré con los temas educativos.

---

<sup>1</sup> En el contexto de estos argumentos, el término “irracional” se plantea como opuesto de la objetividad “lograda” a partir de la conciencia (presuntamente transparente y plena) que instauraría una distancia entre el investigador y su objeto de estudio, vaciando éste de todo contenido subjetivo. Lo irracional es presentado por los paradigmas científicos imperantes, como una condición que hay que dominar mediante la “guía” de la razón. Ese supuesto se arraiga en la estructura de alma propuesta por Platón en el mito del carro alado, en el que propone una metáfora para explicar el alma dividida en tres partes, la parte racional representada por el jinete, que habrá de guiar y dominar la fuerza de dos corceles (representantes del alma irracional), uno virtuoso (alma irascible) que comúnmente se alía con el jinete, dándole fuerza y valor, otro vicioso (alma apetitiva) que intenta desviar el carro de la ruta divina de la razón a la ruta sensible, continente de los deseos y pasiones del cuerpo.

<sup>2</sup> Con ocultar no me refiero a un engaño consciente de quien investiga hacia quienes lo leen, se trata más bien de un proceso inconsciente del que ni el propio investigador puede dar cuenta.

El “origen” disciplinario de mi profesión es la psicología, aunque esta disciplina es afín en cierta medida a las temáticas educativas, siendo estudiante de licenciatura me mantuve distante y hasta indiferente a todo aquello que tuviera que ver con la educación y en ningún momento sentí inclinación por la llamada “psicología educativa”. Vale apuntar que tomo de esta formación sólo algunos elementos que ahora pueda identificar en la construcción actual de mis intereses de investigación académica, pero encuentro ahí bosquejos preliminares, devenientes de un primer y rudimentario acercamiento al psicoanálisis, que posibilitaron algunos trazos de lo que actualmente constituye mi ángulo de visión<sup>3</sup>.

A partir de la experiencia como integrante de un grupo académico, que contaba entre sus tareas la investigación educativa (en adelante IE), específicamente en la línea de curriculum, se gestó mi interés por las problemáticas relacionadas con la educación en general y, particularmente, con la IE.

En un primer momento, este interés se enfocó a las dificultades y resistencias que experimentaba el grupo del que formaba parte en relación con los trabajos de investigación que llevaba a cabo, para luego girar en dirección del lugar de la subjetividad y de la grupalidad en el desarrollo de la investigación, como actividad y como campo<sup>4</sup>.

Este interés recién nacido encontró el espacio ideal de florecimiento en el programa de maestría en educación que decidí cursar y en la realización de la tesis para obtener el grado en dicho programa, relacionada directamente con las dimensiones afectivas puestas en juego en la constitución de un grupo y en la realización de sus actividades de investigación.

Desde este momento, el interés por la IE, y más aún, por lo que subyace a ella, moviendo la configuración de sus tramas, lo que hay detrás de su institucionalización, de su desarrollo, de sus posibilidades e imposibilidades, se convierte en el eje de mi agenda de investigación.

---

<sup>3</sup> En el capítulo 1 se desarrolla este concepto.

<sup>4</sup> Como actividad, refiero al papel que juegan la subjetividad y grupalidad en el desarrollo de investigaciones específicas de los integrantes de un determinado grupo o comunidad. Como campo, al papel que éstas juegan en la conformación de estructuras sociales de la investigación educativa.

Después de un largo proceso que implicó tomar decisiones, descrito en el primer apartado de la introducción, logré “fijar” un objeto de estudio más o menos abordable. Sin embargo, la movilización de afectos en torno a él no se detuvo; como en toda relación, viví angustias, enamoramientos, desilusiones, insomnios funestos, de esos llenos de memoria, construí resistencias e inventé rodeos, por el temor de encontrarme frente al umbral de la eminente conclusión.

No habría avanzado en esta ruta, accidentada de emociones, sin la valiosa oportunidad de reflexión brindada por distintos seminarios, en el marco del programa del doctorado en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; al respecto, quiero hacer mención especial al Programa de Análisis Político de Discurso (PAPDI), por los elementos que recuperé de las discusiones teóricas en él propuestas, la lectura crítica, sin dejar de ser respetuosa, de mi trabajo, y la riqueza que los compañeros del seminario comparten al exponer sus investigaciones.

Los coloquios de doctorandos, organizados por la coordinación del programa, significaron también espacios importantes de reflexión, que coadyuvaron en el proceso de sistematización y reorganización de mi pensamiento (y, cabe decir, de mis afectos), mediante la preparación de la ponencia, la exposición de las ideas, la escucha y los cuestionamientos de los asistentes y luego, a solas otra vez, los cuestionamientos propios, algunas ansiedades resueltas, la reescritura.

Las reuniones y asesorías con los integrantes del comité tutorial constituyeron otro eje de reflexión de gran valía, la lectura dedicada y los cuestionamientos pertinentes, me permitieron volver a trazar rutas, precisar miradas, traspasar barreras, romper resistencias, “encauzar” pasiones; el examen de candidatura, representó, en gran medida, la cristalización de esos aportes.

Mis vivencias en este proceso de investigación se configuraron en la tensión pasión-sistematicidad, juego irresoluble que sin embargo no dejé de intentar resolver, apoyada en las posibilidades de reconocimiento y reflexión abiertas en los espacios que acabo de mencionar; Los resultados de investigación que presento no pueden ocultar su huella.

## INTRODUCCIÓN

Estructuraciones de la IE en Chiapas<sup>5</sup> es el nombre que, después de varios giros, signó el presente trabajo de investigación; aunque ya he apuntado brevemente algunos aspectos de estos giros, es conveniente detallarlos a fin de abocetar los hilos que fueron tejiéndose en él.

Tal es el propósito de esta introducción, construir bocetos mediante los que intento ex-plicar<sup>6</sup>, desdoblar algunos de los pliegues que conforman su objeto de estudio. Los bocetos pretendidos se dibujan a partir de cinco ejes.

El punto de partida está marcado por la primera versión del proyecto y resalta los propósitos y preguntas iniciales de la investigación y sus movimientos a lo largo del proceso.

El segundo eje, trata sobre los momentos de decisión, que posibilitaron estabilizar el objeto de estudio mediante cierres que, aunque parciales y precarios, fueron necesarios para emprender la aventura de investigar, es en este momento donde es posible enunciar *estructuraciones* como categoría nodal del trabajo y es aquí donde se carga de los sentidos que la hablan.

En el tercer eje planteo algunas claves, expuestas en la forma de supuestos, que perfilaron la elaboración de la tesis, atravesando las interrogaciones y los argumentos tramados a lo largo de la investigación.

---

<sup>5</sup> con estructuraciones me refiero a la precaria e inconclusa configuración de estructuras que intentan, fallidamente, constituirse en una unidad cerrada y plena de sentido.

<sup>6</sup> Explicar viene del latín *explicare*, compuesto por *ex* (sacar) y *plicare* (hacer pliegues).

En la operación de anudar estos tres ejes, se configuró un enclave<sup>7</sup>, territorio en el que se condensan herramientas de heterogéneas procedencias, articuladas en un particular trayecto metodológico. Finalmente, elaboro un mapeo capitular que ofrece al lector una breve descripción del itinerario.

## **Del proyecto y sus giros**

La primera versión del proyecto que dio pre-texto a esta investigación, es hoy lejana en cuanto a intereses, preguntas, propósitos y hasta perspectiva, pues si bien explícitamente estaba inscrito en el horizonte de lectura propuesto por el Análisis Político de Discurso, las condiciones de esa inscripción han cambiado.

En agosto de 2007, cuando planeé iniciar este viaje, lejos de imaginar sus derroteros marcados por huellas, grietas y bordes, suponía un camino seguro; bajo el nombre “Construcción de Identidades y Discursos, los investigadores en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación en México (FTyCE)” guardaba aún la convicción de que era posible alcanzar la plenitud de esa construcción, de la que pretendía dar cuenta respecto a “un área dentro del campo de la IE en México”.

Esa convicción se traslucía en el propósito general de aquél proyecto, a saber, “delinear la estructura relacional del área, identificando las posiciones que los sujetos asumen, los elementos que permiten la articulación de dichas posiciones, así como los intereses, antagonismos y contradicciones que las movilizan...”, en la última parte de la enunciación, se deslizaba el supuesto que más tarde horadó las certidumbres que lo sostenían, esto es, la “presencia” de antagonismos y contradicciones movilizan las posiciones y, por ende, la estructura misma.

---

<sup>7</sup> En geografía política, enclave hace referencia a la parte de un territorio completamente rodeada por un territorio extranjero, utilizo esta metáfora para plantear la posibilidad de construir un territorio propio en el entrecruce de ideas heterogéneas y extranjeras, en el trayecto metodológico específico de una investigación.

Las preguntas de investigación<sup>8</sup> y los propósitos específicos, estaban planteados en torno a este propósito, asumiendo la “existencia” de un sistema de significaciones compartido por todos los sujetos del área y de un campo más o menos estructurado en el que los sujetos ocupan una posición.

En el primer giro introducido a partir de cambiar el nombre del proyecto a “Construcción de identidades y discursos en el campo de la Investigación Educativa”, presté mayor atención a la dislocación de la estructura presupuesta en “los elementos antagónicos o contradictorios que movilizan las posiciones de los sujetos”, aunque todavía estaba lejos de plantear la condición constitutiva que le asigné más tarde.

En una nueva versión del proyecto, propuesta a finales de 2007, giré la atención, de la estructura a los sujetos (pensados más bien en el sentido de agentes), este giro se hizo notar en el nuevo título: “El papel de los sujetos en la constitución del campo de la Investigación Educativa”.

A principios de 2008, reedito el proyecto, introduciendo cambios en casi todas sus dimensiones; para empezar, dejo de considerar el área de FTyCE dentro del campo de la IE a nivel nacional, para pensar en los intentos de construcción de un campo de IE en Chiapas, uno de los estados de México que presenta mayores problemáticas educativas; empecé a preguntarme sobre los trasfondos que marcan esta construcción.

La decisión fue consolidándose en la medida en que las primeras indagaciones se desarrollaron. La IE en Chiapas resultaba un campo joven en comparación con el campo a nivel nacional, con tendencias específicas y lógicas distintas (Angulo, et al, 2007:41), marcadas por las condiciones sociales e históricas propias de la entidad, con un desarrollo que me pareció paradójico, pues por un lado algunos datos me hablaban de cierta lentitud (en comparación con el

---

<sup>8</sup> Las preguntas de investigación que sostenían el proyecto inicial eran: ¿Existe un sistema de significaciones característico del área de FTyCE que permita a los sujetos un sentido de identidad y pertenencia? ¿En qué medida los sujetos han posibilitado la construcción del sistema de significaciones propio del área? ¿cuáles son los elementos que permiten estructurar el área? ¿Qué elementos son disruptivos o posibilitan la dislocación de la estructura? ¿Cómo se asumen las posiciones y se establecen las relaciones de los sujetos dentro del área? ¿Cómo ha sido el desarrollo del área en relación a las otras áreas del conocimiento dentro del campo de la IE? ¿Cuál es la posición del área dentro del campo de la IE?

desarrollo que la IE ha experimentado a nivel nacional, sobre todo en el Valle de México) y por otro, se podría sostener que ha tenido un desarrollo explosivo, relacionado con el desarrollo de los posgrados en educación y la implementación de programas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), que han promovido la realización de investigación y la conformación de grupos académicos.

La noción de *intento* adquirió relevancia cuando entendí su condición fallida y giré la mirada hacia las condiciones en que se producen esos intentos; este giro se adelanta en el nuevo nombre del proyecto: “Construcciones Discursivas de la Investigación Educativa en Chiapas, semblanzas y condiciones de producción”. Sin embargo, en las preguntas de investigación<sup>9</sup>, aún podía leerse cierta idea de estructura cerrada.

La imposibilidad constitutiva de cualquier estructura es el supuesto que subvirtió esta idea, posibilitando la construcción de la categoría eje: *estructuraciones discursivas*, que plantea el movimiento constante y sin realización producido en el intento de construir una estructura. Más adelante, cuando entiendo que la condición de estructuración implica ya la condición significativa supuesta en *discursivas*, decido elidir el adjetivo.

Este supuesto orientó la elaboración de las preguntas que, en adelante, guiaron la investigación, no obstante atenta a las nuevas interrogaciones que podrían emerger en el trayecto.

¿Hay una lógica de construcción específica de la IE en Chiapas?

---

<sup>9</sup> Las preguntas de investigación en ese momento del proyecto eran: ¿cómo se relacionan las políticas educativas con la configuración de construcciones discursivas de la investigación educativa en Chiapas? ¿cuáles son los rasgos de las estructuras discursivas de la investigación educativa en Chiapas? (sujetos-agentes y producciones), ¿Alrededor de que significantes se constituyen sus contornos? ¿Cómo se relacionan estos contornos con las estructuras discursivas de la investigación educativa a nivel nacional? ¿A partir de qué intereses o condiciones los sujetos se articulan para conformar grupos o comunidades de investigación educativa? ¿cómo construyen los sujetos de la investigación educativa sus posicionamientos teóricos? ¿cuáles son los posicionamientos teóricos predominantes de la investigación educativa en Chiapas?

¿Qué estructuraciones ha posibilitado esta lógica?

¿Qué papel juegan las políticas educativas en la configuración de estas estructuraciones?

¿Cuáles son los puntos nodales que se dibujan como “centros” de las estructuraciones?

En estas estructuraciones ¿cómo se está constituyendo el lugar del investigador?

¿Cómo se está definiendo IE en Chiapas?

Con las preguntas llegó el momento de tomar decisiones, una de las más urgentes fue delimitar el referente empírico que conformaría los territorios en los que trabajarían las interrogaciones. En ese momento rondaban dudas del tipo ¿Se trabajará con investigadores educativos originarios de Chiapas, que radiquen en Chiapas o que tengan a Chiapas como tema de investigación?; el referente era demasiado difuso para ser trabajado<sup>10</sup>, por lo que tomé decisiones respecto al establecimiento de criterios mínimos que me permitieron dibujar, imprecisamente si se quiere, los lindes de lo que trabajaría como “IE en Chiapas”, e identificar a quienes la trabajan.

Organicé los criterios en tres condiciones: primero que el objeto de estudio fuera directamente educativo; segundo, relacionado con la sistematicidad para abordarlo; y tercero, en cuanto a la producción, seleccioné a aquellos investigadores que hubieran desarrollado al menos un proyecto de investigación y/o publicado al menos dos trabajos (libros, capítulos en libro, artículos, o ponencias en memorias de congresos) resultado de una investigación, en el período 2005-2008.

---

<sup>10</sup> En una primera indagación encontré 260 académicos que expresaban algún interés por lo educativo, directo o indirecto, sin embargo, al revisar las condiciones de ese interés, muchas veces no implicaba un trabajo sistemático de indagación sobre un objeto específico de la educación, esto es, la dimensión educativa del análisis era sólo referencial o de coyuntura, o la producción no correspondía a formatos de investigación académica, como reflexiones (sin sustento teórico-conceptual-metodológico, ni un mínimo de sistematicidad), propuestas políticas o de intervención, entre otras.

Cabe señalar que usé estos criterios como tamiz sobre la información producida en la triangulación de tres bases de datos: Sistema Estatal de Producciones Científicas en el Campo de la Investigación Educativa en el Estado de Chiapas<sup>11</sup>, Sistema Estatal de Investigadores<sup>12</sup> y el SRBD<sup>13</sup> con el que se trabajó el estado del conocimiento regional 1992-2002 de la región Sur, para el área de FTyCE. A partir de esta operación, identifiqué 67 investigadores, 17 grupos y 7 instituciones<sup>14</sup> que realizan IE en Chiapas.

La primera tarea a partir del tamizaje fue enviar un cuestionario<sup>15</sup> a los investigadores identificados, que tenía como intención producir una idea general de cómo concibe el investigador la IE, su labor como investigador y sus relaciones con la institución de adscripción, así como conocer con que investigadores de la entidad se relaciona; obtuve 37 respuestas.

Pensé la entrevista abierta (aunque elaboré una guía<sup>16</sup>, ésta fue flexible) como una herramienta para enfocar la mirada. Decidí que era importante para la selección de los entrevistados ubicar a “sujetos clave” de la IE en Chiapas, las coordenadas de esta ubicación se trazaron a partir de tres aspectos: relevancia de la producción (en cuanto a constancia, cantidad de publicaciones y coherencia de los argumentos), referencias por parte de los pares (sobre todo a partir de las menciones en los cuestionarios) y procurando representatividad de las distintas instituciones en que se realiza IE. Realicé 11 entrevistas, diez a investigadores educativos y una a un funcionario (en ese momento, director del COCyTECH), entre julio y octubre de 2009.

En el texto se hace mención a estas entrevistas mediante una clave (ej. EIE-3-UA), compuesta de tres elementos identificadores<sup>17</sup>. El primero refiere al papel del entrevistado, es decir, si es investigador educativo (EIE) o funcionario (EA); el segundo elemento indica el orden cronológico de las entrevistas realizadas,

---

<sup>11</sup> Resultante del proyecto FOMIX “Diseño y Aplicación del Sistema Estatal de Producciones Científicas en el Campo de la Investigación Educativa en el Estado de Chiapas”, aprobado en la convocatoria 2006-6.

<sup>12</sup> Perteneciente al COCyTECH.

<sup>13</sup> Sistema Relacionado de Base de Datos.

<sup>14</sup> Se detallan en el capítulo 2.

<sup>15</sup> Consultar Anexo 1 Formato de Cuestionario.

<sup>16</sup> Consultar Anexo 2 Guías de Entrevista.

<sup>17</sup> Una de las claves consta de cuatro elementos, el último elemento indica que fue la segunda entrevista realizada a un entrevistado.

donde 1 corresponde a la primera y 10 a la última; el tercer elemento identifica a la institución de adscripción del entrevistado, desgloso: C (COCyTECH), E (ECOSUR), G (Secretaría de Educación), UA (UNACH), UC (UNICACH), UI (Universidad Intercultural de Chiapas), UM (Escuela Normal Rural Mactumactzá) y UN (Universidad Pedagógica Nacional).

Los cuestionarios y las transcripciones de las entrevistas constituyeron el *corpus* de la investigación, junto con documentos de políticas educativas nacionales: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y PROMEP; y estatales: Programa Estatal de Educación 2001-2006, Ley de Educación para el Estado de Chiapas (Reformas 2004 y 2007), Ley de Ciencia y Tecnología y Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (publicadas en el Diario Oficial de la Federación el 5 de junio de 2002), y Decreto 194 (Agenda Política Educativa de Pablo Salazar Mendiguchía, publicado el 16 de junio de 2004).

La construcción de las preguntas de investigación y la definición del referente empírico, estuvieron tensadas por la articulación de referentes teóricos que constituyeron ángulos desde los cuales mirar e interrogar, el primer capítulo de este documento se dedica a ellos.

El anudamiento de los tres elementos mencionados recién (preguntas, referente empírico y referente teórico), permitió la elaboración del objeto de estudio, entendido desde este momento de la tesis, en la imposibilidad de cierres absolutos y respuestas acabadas, pero en la necesaria construcción de fijaciones (precarias y parciales) que permiten bordar las lecturas que lo configuran. En lo que sigue detallo esta idea.

## **Sobre el objeto de Estudio**

Lejos de la concepción positivista que propone un objeto de estudio perfectamente demarcado e independiente del sujeto que lo ha de conocer,

aprehendiéndolo (en un acceso absoluto) mediante un método probado y validado, a saber, el método experimental, entiendo el objeto de estudio como síntesis de un complejo y dinámico entrecruce de dimensiones ontológicas, epistemológicas, teóricas, empíricas y subjetivas.

Cercana a esta perspectiva, Buenfil (2008) propone la construcción del objeto de estudio a partir de tres elementos anudados en él: referente teórico, referente empírico y preguntas de investigación, que se configuran en la tensión<sup>18</sup>, construyendo un objeto de estudio no cerrado y susceptible de re-configuraciones en razón del proceso de la investigación, es decir, si bien se hace un diseño sobre la duda para dibujar un objeto de estudio, éste no puede ser acabado. La imposibilidad de un absoluto diseño a priori crea múltiples posibilidades para la investigación, pues deja lugar para mirar respuestas no esperadas, nuevas preguntas, nuevas rutas que no se habían pensado.

La tensión entre estos trazos que no acaban de definirse, es reconocida en la construcción del objeto de esta investigación, que pretende indagar por los lábiles territorios en los que se producen las estructuraciones de la IE en Chiapas.

La noción de discurso, en la que se apoya la categoría estructuraciones, se aleja de los límites lingüísticos, para referir a toda configuración significativa, en este sentido, toda configuración social es discursiva en tanto significativa (Laclau, 1987,1993); por lo planteado, hablar de estructura discursiva no supone una entidad cognoscitiva sino una práctica articularia<sup>19</sup> (Laclau, 1987:109), al investigar sobre las estructuraciones de la IE en Chiapas, el

---

<sup>18</sup> Se propone pensar tensión como una forma de relación específica, aporética e irresoluble entre elementos, esto es, los elementos se constituyen en la relación de tensión en la que se significan pero que les impide una definición absoluta. Laclau (2006a) plantea que “el momento de tensión se da siempre que hay dos componentes en una relación, que son los dos necesarios pero sin embargo no pueden ser ajustados automáticamente... si uno tiene una relación de equivalencia y de diferencia... como la que se da en la constitución de las identidades colectivas, hay una relación de tensión... Las diferencias no son solamente diferenciales sino que son equivalentes. Y la equivalencia es exactamente lo que chocaba, lo que erosiona a la diferencia. Ahí entonces tú tienes una tensión entre el elemento diferencial y el elemento equivalencial y es un tensión que no puede ser superada sino a través de formas deformadas de representación”.

<sup>19</sup> La articulación de la que estamos hablando no refiere a un engarzamiento mecánico de partes para formar un todo, sino a una relación “en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos (Laclau,1987: 118)

interés pone su acento en las prácticas mediante las que se *están estructurando*.

Esta categoría de trabajo es demasiado amplia y general, por lo que fue necesario elaborar categorías de alcances más específicos, que me permitieran introducir los recortes necesarios para conformar un objeto de estudio posible. La elaboración de tales categorías estuvo lindada por el juego entre dos lógicas que se entrecruzan: los intentos incesantes de constituir una estructura y la imposibilidad de hacerlo.

De un principio de la lógica de articulación<sup>20</sup>, a saber, la construcción de puntos nodales que, siendo metáforas de “centro”, permiten fijaciones parciales del flujo de las diferencias estructurándolas en un discurso, se deriva la categoría *Tramas*, con la que refiero al tejido de relaciones producidas entre los elementos de una estructuración discursiva.

Al trabajar *tramas*, la atención está puesta en las condiciones que posibilitan estas relaciones y los entramados relacionales que se configuran, es decir, cuáles son y cómo se instauran los puntos nodales de las estructuraciones y que juegos se establecen entre los elementos que articulan.

Propongo el acercamiento a las *tramas* de la IE en Chiapas, a partir de tres categorías de análisis. La primera categoría, *huellas cronotópicas*, plantea las marcas tiempo-espacio que surcan las tramas, como cicatrices que no pueden ser borradas, a pesar del “olvido” de la herida. La segunda, *regularidades*, propone pensar los recortes instaurados en la dispersión que dibujan límites precarios e introducen lógicas específicas de estructuración. Finalmente, con la categoría *momentos de la estructuración*, dibujo algunas lógicas de construcción de puntos nodales que están posibilitando la articulación de grupos y redes.

La imposibilidad última de la fijación de las tramas, es leída mediante la categoría de síntoma, que se propone como significante de la falta, que la

---

<sup>20</sup> Trabajada en el primer capítulo de la tesis.

conjura en los dos sentidos de esta palabra (la evoca y la exorciza, protegiendo de ella), desde donde posibilita las articulaciones.

En las paradojas de este juego se constituyen lugares de sujeto abiertos y marcados por una condición de vacío que produce la posibilidad de ser, en la grieta insuturable por la que se desborda toda pretensión de identidad plena; de ahí que en el éxtasis de la tesis, cuestiono cualquier supuesto que implique pensar en *una* identidad del investigador educativo chiapaneco.

## Claves de interrogación

Entre los hilos del objeto de estudio, se entrevén cinco supuestos que se trenzan en la tesis principal de trabajo, a saber, que en Chiapas se producen lógicas específicas que marcan los intentos de constituir una estructura de la IE; los planteo enseguida.

1. No es posible alcanzar la plenitud de alguna estructura que pueda llamarse “campo” de la IE en Chiapas, en todo caso, ésta juega como un horizonte que organiza las prácticas mediante las que se intenta su imposible realización.
2. Estas prácticas son producidas y marcadas por lógicas específicas, distintas a las que predominan en las instituciones centrales de la IE en México.
3. La articulación de estas prácticas produce estructuraciones que, si bien implican ciertas fijaciones (parciales) de sentido, están atravesadas por la imposibilidad de que logren fijar un sentido último.
4. Esta imposibilidad es productora del momento de *lo político*, que la revela, dando lugar al movimiento que, paradójicamente, hace posible la estructuración.
5. En estas estructuraciones se construyen lugares de sujeto, porosos y abiertos, que son significados sólo en la relación con los otros lugares de la inconclusa estructura.

Estos conformaron las claves desde las que es posible entender las interrogaciones generadas en las lecturas específicas de este proceso de investigación.

## **Enclave o sobre el trayecto metodológico**

Quiero precisar que no entiendo metodología como “un conjunto de procedimientos enfocados a alcanzar objetivos”, ni método como la dimensión técnica reducida a los “instrumentos” que se usarán en el desarrollo de tales “procedimientos”. Puesto que sostengo la imposibilidad de un objeto de estudio cerrado y positivo, no considero que puedan definirse *a priori* metodologías o métodos que lo exploren, mediante una serie de pasos preestablecidos, y acepto menos la idea de “exportar” metodologías diseñadas por otros teóricos o investigadores.

Pienso metodología, más bien como un ejercicio específico que el investigador va construyendo a lo largo del proceso de una investigación, a partir de las características de su objeto de estudio; así planteada, la metodología es histórico-contextual y, por tanto, contingente. Ahora bien, este ejercicio representa la articulación de elementos de distinta procedencia (epistemológica y teórica)<sup>21</sup> en un territorio particular, un enclave, en el que se configura el ángulo desde el que se observa e interroga.

Lo anterior no implica que no se requiera un proyecto que contemple una propuesta metodológica que más o menos oriente el trabajo a realizar, lo que no conviene perder de vista es que éste es una guía y no una camisa de fuerza, es decir, puede constituir el plano del camino, pero el camino “se hace al andar”; curiosamente, la etimología de la palabra método refiere un camino<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> En el primer capítulo se desarrolla el concepto caja de herramientas que explica bien las condiciones de esta articulación.

<sup>22</sup> Del griego Meta (más allá) y Odhos (camino), camino que lleva más allá.

El enclave-trayecto que construí en esta investigación se caracteriza por dos movimientos de lectura entrecruzados. El primero de ellos, lectura de las superficies<sup>23</sup>, se asemeja a la acción de un fotógrafo que produce distintas tomas de una imagen, dependiendo de los ajustes al enfoque de la lente, que van de panorámicas a *close up*. Este movimiento resultaría lineal si no estuviera atravesado por una lectura de las tensiones, en las que la mirada está puesta en las condiciones paradójales que atraviesan la producción de estructuraciones.

La lectura *de tensión* sitúa elementos que en su relación se subvierten mutuamente, al tiempo que se constituyen, de ahí que la tensión entre ellos sea inerradicable.

Un juego en particular apuntala esta lectura, a saber el producido en la tensión estructura-falta, esto es, el juego de la estructuración, signado por la aporética necesidad- contingencia. Es preciso tener cuidado de no confundir la lógica que marca este juego con binarismo, dualismo, o dicotomía, confusión resultante de una lectura simplista que solo presta atención a los polos de la relación, perdiendo de vista la tensión entre ellos, que los hace mutuamente constitutivos.

Las condiciones planteadas por la doble lectura de superficies y tensiones, exigieron cierta vocación de aventurera, sin la cual no hubiera podido emprender el viaje por esta investigación, dedicada a indagar en territorios lábiles y porosos, husmeando en grietas que no pueden nombrarse, ante el riesgo de naufragar en las profundidades de la incertidumbre, en la búsqueda de ¿dar cuenta?, vaya pretensión, del inasible movimiento productor de la estructura.

No daré cuenta, de la misma manera que un viajero no puede describir la totalidad de su viaje, al igual que éste escribiré de imágenes construidas en el intento de representar aquello que no puede ser presentado, imágenes que

---

23 Superficies es aquí usado como lo que está a flor, lo explícito; hay que distinguir de la noción superficies de inscripción, que implica la posibilidad de inscribir ordenamientos que permitan la producción de estructuraciones, Laclau (1993) propone que el carácter incompleto es el "rasgo central" de las superficies de inscripción, esto es, el proceso de inscripción "nunca concluye".

fallan, o si se quiere, imágenes signadas por la traición de nunca poder ser, ni siquiera decir, lo que pretenden<sup>24</sup>, tejidas en relatos (ejercicio ficcional) que intentan articular sentidos, dando coherencia a las imágenes dispersas y fallidas, para que nos cuenten del viaje.

## Mapa Capitular

La presentación del itinerario recorrido durante el viaje, está organizada en cinco capítulos, el primero dedicado a bosquejar los trazos que configuran el ángulo de mirada; en el capítulo 2 esbozo un panorama de los contextos en que se entreteje el objeto de estudio; en el capítulo 3 me dedico las condiciones que posibilitan y delimitan el juego de la estructuración, y en el capítulo 4 planteo las condiciones de su imposibilidad, en el capítulo 5 replanteo un lugar que se ha ido dibujando, sin ser explícito, a lo largo de la tesis, el del sujeto. Cada capítulo concluye con un *relato*, el propósito de éste no es de recapitulación, aunque parte de anudar los argumentos eje, más bien procura situarse como un hilo mediante el cual el capítulo por venir pueda “engancharse” al tejido.

### 1. De Trazos y Retazos

Me dedico en este capítulo a puntualizar los elementos que me permitieron dibujar el lugar de mirada e interrogación. Está compuesto de cuatro apartados: *Marcajes*, recorre las investigaciones que de alguna manera han precedido el

---

<sup>24</sup> En referencia a la obra *La Traición de las Imágenes*, de René Magritte, que plantea la imposibilidad de la imagen al intentar dar cuenta del objeto, en su inscripción paradigmática *Ceci n'est pas une pipe* plantea la falla constitutiva de la representación, Foucault (1973) hace un ensayo sobre esta obra, relacionándola con la fractura entre el lenguaje y lo que busca nombrar, el lenguaje como una imagen de la imagen que no dice,

La trampa ha sido fracturada en el vacío: la imagen y el texto caen cada cual por su lado, según la gravitación propia de cada uno de ellos. Ya no poseen espacio común, ni lugar donde puedan interferirse, donde las palabras sean capaces de recibir una figura y las imágenes capaces de entrar en el orden del léxico. La delgada franja, incolora y neutra, que en el dibujo de Magritte separa texto y figura, hay que verla como un hueco, una región incierta y brumosa que ahora separa a la pipa que flota en su cielo de imagen del pisoteo terrestre de las palabras que desfilan por su línea sucesiva. Y todavía es exagerado decir que hay un vacío o una laguna: se trata más bien de una ausencia de espacio, de una desaparición del «lugar común» entre los signos de la escritura y las líneas de la imagen (Foucault, 1973:42)

interés de esta investigación. *Imprecisiones teóricas*, procura la explicitación de los supuestos teóricos que hay que tener presentes para entender la construcción de la tesis y la posición onto-epistemológica desde la que se aborda. *Investigación Educativa, o de las ambivalencias del significante*, propone una discusión sobre IE, significante ambiguo y poroso, cargado de múltiples significaciones. *¿Campo de la Investigación Educativa?* Plantea un ejercicio teórico consistente en erosionar los usos sedimentados de la noción de campo en las indagaciones sobre la IE en el país. El *relato* de este capítulo se configura de *hilvanés*, como esas puntadas abiertas que preparan el diseño de una tela.

## 2. Prefiguración de Panorámicas

Este capítulo es de sobrevuelo, en él bosquejo panorámicas de los contextos en los que se inscribe el objeto de estudio. Está compuesto por tres apartados. *Escenas de la investigación educativa en México*, en el que propongo un recorrido por las condiciones históricas de la IE en el país, organizando escenas que intentan simbolizar momentos de su desarrollo. *Los escenarios en Chiapas*, en donde bosquejo los escenarios que permiten pensar Chiapas como lugar de interrogación. *Panoramas de la Investigación Educativa en Chiapas*, en el que perfiló algunas impresiones de las superficies de la IE, a partir de la descripción de aspectos visibles. Concluyo el capítulo con el *relato* de sus *paisajes* fisurados.

## 3. Topología de las Tramas

Las fijaciones de sentido, producidas en los intentos de estructuración que dibujan tramas de la IE en Chiapas, son el eje de este capítulo, compuesto por tres apartados: *Huellas Cronotópicas*, en el que bosquejo lecturas de las marcas, hechas en el cruce tiempo-espacio, que surcan las tramas, como cicatrices de las que no se recuerda la herida. *Regularidades*, donde planteo algunas condiciones que posibilitan y delimitan las estructuraciones, configuradas históricamente. *Momentos de la estructuración*, en el que me dedico a esbozar la lógica de constitución de grupos y redes en puntos

privilegiados de la articulación discursiva. Concluyo el capítulo con *entramados* signados por la imposibilidad de sutura.

#### 4. La Imposibilidad de la Estructura

En este capítulo me dedico a la pregunta sobre la falta que sostiene la posibilidad de estructuración, orientada por la categoría de síntoma. Está compuesto por dos apartados. *La función del síntoma*, en el que elaboro una conceptualización de la categoría, erosionando sus significaciones desde el sentido común, para ponerla a jugar en la aporética que permea este trabajo, me apoyo para ello en la noción lacaniana de síntoma. Desplazos, *el síntoma en la estructuración*, donde propongo la lectura de síntomas en la estructuración de la IE en Chiapas, considerándolos en la triple función de representar-encubrir y posibilitar. El *relato* de este capítulo es de *desanudos*.

#### 5. Lugares de Sujeto en el Juego de la Estructuración

En este capítulo me dedico a la pregunta sobre el sujeto, pensada desde las primeras formulaciones del proyecto de investigación y resignificada en distintos momentos a partir de reconfiguraciones del ángulo de visión; Está organizado en dos apartados, en el primero *La Falta, Lugar del Sujeto*, parte de interrogar ¿de qué falta se trata?, se anuda con las argumentaciones trabajadas en la construcción de la categoría síntoma. *Lo político en la Construcción de Lugares de Sujeto*, plantea una torsión que implica pensar al sujeto como lugar de estructuraciones, en el que juegan heterogéneas, identificaciones atravesadas por la tensión irresoluble *ser en tanto no ser*; este planteamiento me permite pensar el atravesamiento de lo político y desde ahí cuestionar la posibilidad de establecer una definición de la identidad, o una tipificación de los investigadores educativos chiapanecos. El *relato* del capítulo es la pregunta que no he de responder ¿*Qué Falta?*

## 1. TRAZOS DE UN ÁNGULO DE VISIÓN

En este capítulo presento los trazos del ángulo de visión en el que me es posible construir el objeto de estudio que guía esta tesis; con ángulo de visión refiero al conjunto de elementos (ontológicos, epistemológicos, teóricos, históricos, afectivos...) tejidos en un lugar específico de mirada, el del investigador, desde donde imagina, interroga, recorta una duda como se recorta una tela para darle forma, diseñar sobre ella, hacer de ella... pero en un diseñar y hacer no definidos ni definitivos.

El uso de la figura *ángulo de visión*, que tomo prestada de la fotografía, implica ya el lugar onto-epistemológico desde el que estoy construyendo este objeto de estudio, al proponer la producción de imágenes (lecturas) en perspectiva, asumiendo la imposibilidad de obtener la imagen completa que capture una escena en sus complejas y múltiples dimensiones. Desde un punto de vista ontológico, plantea que el investigador construye las realidades que investiga haciendo imposible encontrar la esencia última de las cosas; desde un punto de vista epistemológico cuestiona la pretensión de verdades absolutas y de conocimientos acabados.

Tres quiebres se entretrejen configurando este lugar, a partir de la confrontación de algunos esquemas que organizaban mi pensamiento; en las reflexiones que el psicoanálisis propone sobre la noción de sujeto, se quebró mi idea de racionalidad y conciencia; pensarme como sujeto escindido, vacío de un sentido pleno, atravesado por el lenguaje y sujetado por la cultura, sin más sustento que una falta radical que engendra en su imposibilidad la posibilidad de toda búsqueda y de toda construcción, ha cambiado la perspectiva que

tenía del mundo y de mí en él. Por supuesto que este proceso rompe con cualquier comodidad, generando angustias, dudas e incertidumbres.

Otro quiebre producido en este trayecto, tiene que ver con el derrumbe de la creencia en las verdades objetivas, buscadas mediante métodos científicos que pretenden develar la realidad, y en las teorías “originales” y “originarias” capaces de decirlo todo. Esto me incitó a cuestionar las posiciones paradigmáticas desde las que miraba, reconociendo la falta de certezas y fundamentos absolutos. La lectura de Foucault (1979) juega un papel clave en este quiebre, sobre todo a partir de su concepción de la teoría como caja de herramientas, budo sobre esta idea en el segundo apartado de este capítulo.

En el acercamiento a la perspectiva postfundacionalista<sup>25</sup>, principalmente en la lectura de Ernesto Laclau (1987, 1994), eje en la organización del enfoque teórico que en México se ha denominado Análisis Político de Discurso (en adelante APD), trabajado principalmente por Rosa Nidia Buenfil, Alicia De Alba, entre otros, elaboré el tercer quiebre, a partir de la tesis sobre la construcción discursiva de los objetos<sup>26</sup>, que erosionó mi concepción de “realidades” dadas para ser investigadas, existentes fuera de la particular articulación significativa desde la que el investigador está leyendo.

Los quiebres descritos, produjeron dos giros: sobre la forma en que pensaba la relación del sujeto con su realidad y sobre mi concepción del conocimiento; pasé de entender la investigación como proceso de desvelamiento a pensarla como proceso de construcción; en este sentido, comprendí que al elaborar conocimientos, el sujeto construye realidades.

Sobre esta base, configurada de quiebres, organicé cuatro trazos constituyentes del ángulo de visión desde el que construyo las lecturas-realidades de este objeto de estudio.

---

<sup>25</sup> Marchart (2007) plantea que el post-fundacionalismo propone una subversión de los supuestos fundacionalistas, lo que implica cuestionar la existencia de fundamentos últimos y de esencias dadas, develando el carácter contingente de cualquier construcción y poniendo sobre la mesa lo que en tal construcción fue excluido.

<sup>26</sup> No se niega con ello la existencia empírica, pero “que una piedra sea un proyectil, o un martillo, o un objeto de contemplación estética depende de sus relaciones conmigo –depende, en consecuencia, de formas precisas de articulación discursiva–”(Laclau, 1993: 117).

El primer trazo tiene que ver con el recuento de algunas investigaciones precedentes a mi interés sobre las prácticas que han permitido articular el “campo” de la IE en un escenario específico, esto es, el estado de Chiapas; empiezo ubicando los trabajos que se han abocado a un interés semejante en México y concluyo en la revisión de dos trabajos centrados en Chiapas.

Dibujo el segundo trazo a partir de tres supuestos teóricos que surcan los territorios de esta tesis, conformándose en las herramientas principales para la elaboración de sus interrogaciones: imposibilidad constitutiva, lo político y la lógica de la articulación.

El tercer trazo resultó de la inquietud por “fijar” un sentido de *investigación educativa*, significativo eje del trabajo. Labor, necesaria e imposible, que abrió una discusión sobre sus múltiples cargas significativas.

En el cuarto trazo, se produce un efecto de nudo, que me permite ensayar respuestas al por qué nombrar de forma distinta lo nombrado como “campo de la IE”.

Concluyo el capítulo con el relato de los *hilvanés*, puntadas largas, abiertas y provisionales que adelantan los primeros diseños sobre la tela, en los que se dibuja un objeto de estudio que no reconoce más origen ni destino que la interrogación.

## **Marcajes, o de los trabajos que preceden el interés de esta investigación**

En la revisión sobre los trabajos que se han interesado por alguna de las dimensiones del problema de estudio que aquí presento, encontré que la mayoría de ellos se circunscriben al ámbito nacional y se interesan primordialmente por conocer el proceso de institucionalización de la IE (Gutiérrez Serrano, 1998), el desarrollo de la IE (Pablo Latapí, 1994; Martínez Rizo, 1996) y el papel de los agentes en la constitución del campo de la IE en

México (Colina y Osorio, 2004). Desgloso brevemente algunos de los aportes recuperados de estos trabajos, que utilicé como referencias base de la presente investigación.

El trabajo de Martínez Rizo (1996) enmarca históricamente este estudio, su análisis de la institucionalización de la IE en México brinda un panorama interesante de las condiciones políticas que se entretajeron en la configuración de sus estructuras.

El diagnóstico de Pablo Latapí (1994) sobre el campo científico de la educación en México, plantea críticamente el condicionamiento que sobre los procesos de investigación ejercen las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, entreviendo que la tarea de los investigadores educativos no es aislada ni independiente, está influenciada por otros procesos que se entretajan.

En el diagnóstico en cuestión, se plantean serios obstáculos que impiden el desarrollo y la consolidación del campo de la IE en el país; uno de ellos está relacionado con la deficiente base institucional, que se caracteriza por ser relativamente joven; aunado a esto, la escasez de recursos financieros y materiales ha contribuido al lento desarrollo de las instituciones, centros y grupos que la practican.

El trabajo de Gutiérrez Serrano (1998) resulta de interés porque presenta una mirada desde lo institucional sobre cómo se han ido construyendo y organizando los centros de IE en México, describe la forma en que se constituyen los valores, ideales, creencias e intereses de los investigadores de los centros que analiza, subyacen a ello, aunque no lo menciona explícitamente, los procesos políticos que juegan en la construcción institucional.

El trabajo de Alicia Colina y Raúl Osorio (2004) toma como hilo de análisis a los agentes del campo de la IE, plantea la importancia de dar cuenta de quiénes son los investigadores y cómo su subjetividad está presente en la estructura y dinámica del campo, centra su análisis en la perspectiva de Bourdieu e intenta

describir habitus y capitales que poseen los investigadores educativos mexicanos, relacionándolos con las prácticas de investigación y las condiciones institucionales en que se desarrollan.

En el ámbito estatal, revisé dos trabajos que versan sobre la IE en Chiapas, uno de ellos la aborda brevemente dentro de un objeto de estudio más amplio: la investigación social en Chiapas (Pacheco, 2007) y el otro aborda un área: Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE), y conforma un estado de conocimiento regional, que abarca tres estados mexicanos: Chiapas, Guerrero y Oaxaca (Angulo, et al, 2007).

El primer trabajo mencionado plantea de inicio “la falta de interés por el estudio de los problemas de la educación en Chiapas” (Pacheco, 2007:39), señala además que la dinámica de las comunidades académicas en el estado está marcada por “las tendencias institucionales” (Pacheco, 2007:39); en el mismo tono, posteriormente menciona que en México la investigación en educación está determinada más por “coyunturas político-institucionales que científico-sociales” (Pacheco, 2007:79).

Pacheco afirma con contundencia que en “Chiapas, el estudio de la educación como proceso y como referente científico es prácticamente nulo” (2007:80). En desacuerdo con esa afirmación, en esta investigación no procuro un juicio sobre qué determina el interés por la investigación en educación sino un ejercicio que muestre cómo se va construyendo ese interés, sin nulificar el trabajo de quienes pretenden tomar el estudio de la educación como proceso y como referente.

En el estado de conocimiento regional de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (FTyCE) en la región sur 1992-2002, se destaca la relación de las políticas educativas nacionales con la constitución del campo de la IE en la región. Estas produjeron dos condiciones características de la IE, 1) que se realizara por docentes de universidades públicas en la búsqueda, muchas veces, de apoyos financiero-económicos y 2) la tendencia a desarrollarse en contextos aplicativos y buscando garantías de impacto social alto e inmediato (Angulo, et al, 2007).

De acuerdo con ello, en la región se ha ido configurando “una nueva figura de investigador” y una “lógica de construcción distinta a la lógica dominante de las instituciones centrales” (Angulo, et al, 2007:41). Esta tesis me sugirió interrogar sobre las estructuraciones que han posibilitado la construcción de las figuras y lógicas de la IE en el estado de Chiapas, pregunta que ha permeado el proceso de la presente investigación.

## **Im-Precisiones teóricas**

Un nudo del ángulo de visión que bosquejo, consiste en la idea de trabajar la teoría como una caja de herramientas (Foucault, 1979), esta noción implica que cada investigador construye una articulación conceptual a partir de un entramado disciplinario del que retoma herramientas para intelegir su objeto de estudio, dichas herramientas son “usadas” por él de un modo particular y dependiendo de las condiciones de su investigación, de tal manera que una herramienta conceptual puede ser trabajada de forma distinta por cada investigador y en cada momento de investigación.

En los entramados de esa noción, se encuentran puntos de relación con la noción de bricoleur recuperada de Levi Strauss (1964), para proponer la interpretación de la historia y las prácticas culturales como discontinuas y atravesadas por la heterogeneidad de procesos discursivos muchas veces disímiles, que las van constituyendo; de esta forma se entiende al bricoleur como quien constituye un conjunto de diversas y heterogéneas herramientas y las “usa” de una forma distinta de cómo fueron pensadas y para lo que fueron diseñadas.

Opuesta al Bricoleur, Levi Strauss describe la figura imposible del Ingeniero (el que es capaz de construir la totalidad de su lenguaje) que no sería otro más que Dios<sup>27</sup>. Las implicaciones de este planteamiento llevan a cuestionar la

---

<sup>27</sup> Derrida (1966) plantea la figura del ingeniero como un mito, “un sujeto que sería el origen absoluto de su propio discurso...sería el creador del verbo, el verbo mismo”.

posibilidad de teorías puras y originales (originarias también), coherentes y cerradas.

Este cuestionamiento se teje con el rechazo de Foucault (1979) a las “teorías totalitarias”, que lo lleva a pensar la teoría “como una caja de herramientas”; más que como sistemas de verdad, como instrumentos para leer realidades concretas y situadas.

Es importante aclarar que esta conjunción de herramientas distintas, de ningún modo puede pensarse como un eclecticismo a la ligera, en el que se amontonan o revuelven de forma improvisada y asistemática distintos y a veces divergentes constructos teóricos, resulta más bien una articulación más o menos coherente y sistemática que se reconfigura durante la investigación misma y a partir de las condiciones del objeto de estudio.

Al respecto, Navarrete (2009: 139) abre la discusión sobre lo que denomina *eclecticismo teórico*, entendido “como una analítica para mirar la realidad social” que se aleja de las pretensiones de “pureza” metodológica o teórica, para reconocer que “toda teoría está contaminada por otros saberes, por producciones de otros campos distintos desde el que se analiza” (Ibídem: 141).

La autora completa la idea enfatizando en tres aspectos que conlleva el eclecticismo teórico, a saber, 1) permite reconocer los avances elaborados desde otros espacios teóricos sobre temas particulares, 2) ese reconocimiento posibilita la recuperación de los avances que sean más “útiles” para determinado objeto de estudio y 3) en esa recuperación debe haber una vigilancia epistémica cuidada, rigurosa, permanente y consistente, a fin de compatibilizar los principios onto-epistemológicos de las teorías que se pretendan “usar” (Ídem).

Hecha las anotaciones, bosquejo tres herramientas ontológico-teóricas que surcan los cuestionamientos y lecturas que han posibilitado la construcción de este objeto de estudio.

## Imposibilidad Constitutiva

La imposibilidad constitutiva es un supuesto ontológico, recuperado del APD. A partir de éste, desarrollo más adelante el cuestionamiento a la noción de *campo* en la que si bien se plantean luchas y reconfiguraciones, subyace un principio de sutura, que hace del campo un sistema que se auto-determina y auto-desenvuelve, regulador de las posiciones que lo configuran y de las estrategias que los agentes desarrollan para adquirir y acumular los capitales (sociales, culturales y simbólicos) que están en juego.

Buenfil es precisa al señalar esta imposibilidad cuando sostiene que “las fronteras que delimitan la `identidad` del campo están lejos de ser fijas (...) porque no existe una estructura fija, completa y con un centro definitivo del campo mismo de la investigación educativa” (2003:86). Condición que hace posible las múltiples y complejas articulaciones mediante las que se *está estructurando*.

Al cuestionar la posibilidad de cierre de cualquier espacio social, se bosqueja un sistema fallido, penetrado por sus propios límites. Entonces, las relaciones que lo constituyen, las luchas, los juegos, las propias lógicas de su construcción, están surcadas por esta imposibilidad.

Considerar que las estructuras sociales están marcadas por la imposibilidad de constitución plena y que es esta imposibilidad la que posibilita que se produzcan sus estructuraciones, invita a pensar lo social como el lugar en que se rompe el dilema *ser o no ser* para abrir la puerta a la paradoja *ser en tanto no ser*. De ahí que se pueda plantear, siguiendo a Laclau (1993) que la sociedad se funda en el mito de alcanzar el imposible de su plenitud.

Las posiciones dentro de la estructura también están abiertas, marcadas por la precariedad, que les impide tener una esencia, un significado último que las defina; se significan en relación con otras posiciones dentro de la estructura,

mismas que evitan su constitución plena, de tal forma que las relaciones que establecen son de límite y posibilidad.

Para entender esta forma de relación Laclau (1987:110) recupera la noción de sobredeterminación, traída del psicoanálisis al análisis social por Althusser (1969) con la que introdujo un giro a la perspectiva marxista de la que procedía<sup>28</sup>; esta noción, al suponer formas de reenvío simbólico y pluralidad de sentidos, permite recuperar el carácter relacional y precario de las posiciones, que al constituir su sentido en la relación con otras posiciones carecen de un significado último, de una esencia que las haga *ser*.

Al subvertir toda literalidad y cuestionar la posibilidad de fijación absoluta, es posible afirmar “el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad” (Laclau, 1987: 118), lo que construye una forma específica de relación entre las posiciones de una estructura social, que lleva a pensar lo social desde una lógica “relacional... incompleta y penetrada por la contingencia” (Ibídem, 127).

### Lo Político

Para definir lo que aquí entiendo como *lo político*, hay que plantear una distinción básica entre lo político, la política y las políticas<sup>29</sup>. Para desarrollar esta distinción, es importante precisar una vez más que la tesis nodal a partir de la que se estructura el objeto de esta investigación sostiene la imposibilidad

---

<sup>28</sup> Althusser “trae” la noción de los trabajos de Freud, principalmente en *La interpretación de los Sueños* (1900), donde aparece anudada a las nociones de desplazamiento y condensación. La sobredeterminación, podríamos argumentar, se constituye en un proceso de significación que supone la carga y el movimiento de sentidos mediante los que un elemento construye sus significados, solo en la relación con otros elementos (significantes) a los que también significa. Rompe con los presupuestos ontológicos y epistemológicos que parten de la idea de una literalidad en última instancia, cuestionando cualquier sentido esencial o fijo, pues propone el carácter relacional de éste.

<sup>29</sup> Distinción trabajada en el seminario del Programa de Análisis Político de Discurso (PAPDI) en la sesión del 24 de abril de 2008, coordinada por Rosa Nidia Buenfil Burgos. Treviño (2009, 187-188) plantea también la importancia de esta distinción, definiendo desde Laclau lo político como momento de institución/desinstitución de lo social, la política como “el ensamble de prácticas, de discursos que buscan establecer algún tipo de orden” y las políticas como “formas y prácticas... que intentan organizar y gestionar las pretensiones de la política”.

de cierre de toda estructura social, imposibilidad que paradójicamente es el terreno-vacío en el que tiene lugar la posibilidad de estructuración.

Esa imposibilidad es productora del momento de lo político, momento de reactivación de lo social, al revelar la contingencia y precariedad constitutiva de sus estructuras; por lo que, desde el APD, se plantea lo político como una ontología de lo social. En esta investigación, lo Político juega como un supuesto ontológico anudado a la falla constitutiva de las estructuraciones discursivas.

La política, desarrollada en el nivel óntico de las estructuraciones, se entiende como el espacio de los debates, las luchas, las relaciones de poder que posibilitan la reactivación de las prácticas sedimentadas y la re-escritura de las reglas del juego de estructuración.

Con la noción *las políticas*, refiero a los cursos de acción normativa que explícitamente plantean las instituciones para reglamentar las acciones relacionadas con la IE y la organización de grupos o cuerpos académicos que potencialicen su desarrollo en Chiapas, por lo general traducidas en planes y programas; las múltiples significaciones que producen, así como los vacíos y rupturas entre éstos y el juego político que se desarrolla, serán lugares privilegiado de lectura.

### **Lógica de la Articulación**

Si se considera la imposibilidad que atraviesa y constituye toda estructura social y el carácter relacional y precario de las identidades (que supone la sobredeterminación), es posible pensar en una lógica específica de estructuración de lo social, la articulación, definida cómo:

Toda práctica que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esta práctica. A

la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos... *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente (Ibídem: 119).

Desarrollo algunos apuntes, siguiendo el orden de la definición propuesta:

La identidad de los elementos resulta modificada por esta práctica porque la relación se da entre identidades no cerradas en tanto “la presencia de unos en otros impide suturar la identidad de ninguno de ellos” (Ibídem: 118), esta condición da lugar a proponer que la subversión de los límites entre interioridad y exterioridad es un principio de funcionamiento de la lógica de la articulación.

De ahí que la lógica de la articulación se produce en la tensión irresoluble entre interior y exterior, en donde ni la interioridad ni la exterioridad plena son posibles; es esta imposibilidad, sostiene Laclau (Ibídem: 127) “la condición de toda práctica social”.

Si bien se sostiene la imposibilidad de fijaciones últimas de cualquier identidad que, como he venido diciendo, es el principio de cualquier orden social, también es imposible la dispersión absoluta, pues “incluso para diferir, para subvertir el sentido, tiene que haber un sentido” (Ibídem: 129).

Entonces, lo que hay son fijaciones parciales, precarias; esto es, el discurso estructurado en la práctica articuladora, está penetrado por un “más allá” de sentido que lo subvierte y desborda, constituyéndose más que como totalidad, como metáfora de la totalidad que pretende ser, metáfora del deseo de sí.

La práctica articuladora no logra “borrar” la particularidad de los elementos cuando los estructura en momentos, por lo que “la transición de los elementos a los momentos no puede ser completa” (Ibídem: 130), esta particularidad se

constituye en la diferencia que penetra. Esto es, el carácter flotante<sup>30</sup> de los elementos “penetra toda identidad discursiva” (Ibídem: 130).

El discurso se constituye como un intento por “detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro” (Ibídem:129) que articule las diferencias subvirtiéndolas en una cadena equivalencial<sup>31</sup>, estos “centros” no están dados ni responden a un principio de necesidad, son elementos que resultan privilegiados en la contingente construcción del discurso, en tanto la práctica articuladora “no tiene un plano de constitución a priori o al margen de la dispersión de los elementos articulados” (Ibídem: 125).

Desde esta argumentación, se puede plantear el centro como un no-lugar en “el horizonte de una totalidad imposible” (Ibídem: 141). La articulación se produce entonces en el juego fijación-dispersión, atravesado por dos lógicas en tensión: la lógica de la equivalencia y la lógica de la diferencia.

Estas lógicas permiten pensar las relaciones que configurarían un “campo de la IE en Chiapas”, más allá de la idea de campo propuesta por Bourdieu (1997a), pues desbordan la posibilidad de objetividad de dichas relaciones y con ello la posibilidad de configurar un campo en tanto estructura social con límites definidos desde sí. Al respecto, Laclau propone:

El límite de lo social no puede trazarse como una frontera separando dos territorios, porque la percepción de la frontera supone la percepción de lo que está más allá de ella, y este algo tendría que ser objetivo y positivo, es decir, una nueva diferencia (Ibídem: 147).

Se deriva que no hay tal estructura del campo determinada ni determinante, lo que hay son prácticas articuladoras que posibilitan estructuraciones parciales, esto me lleva a sostener que la IE en Chiapas tiene posibilidad en el intento fallido de construir esa estructura.

---

<sup>30</sup> Flotante en tanto no está articulado a ninguna estructura discursiva. En la Razón Populista, Laclau (2006b: 165) reelabora esta noción de flotamiento, introduciendo un nuevo matiz, la articulación de un elemento en distintas cadenas discursivas, por lo que “la cuestión ya no radica en que el particularismo... se vuelve autosuficiente e independiente de cualquier articulación equivalencial, sino en que su sentido permanece indeciso entre fronteras equivalenciales alternativas”, como una suerte de “suspensión” del sentido.

<sup>31</sup> Que como he dicho, es un intento fallido pues la diferencia (que no puede ser borrada) la penetra.

## Investigación Educativa, o de las ambivalencias del significante

Alrededor de la IE en México giran diversas y heterogéneas perspectivas teóricas, disciplinarias y metodológicas, que plantean distintos modos de ser, pensar y hacer de la investigación. Así, La IE se constituye en un cruce de sentidos, que en algunas ocasiones no logran articularse y en otras se anudan de tal forma que se “borran” las diferencias, dando lugar a un discurso aparentemente cerrado, homogéneo, excluyente de todo lo que no se someta a los cánones que establece.

Se trata entonces de un problema de significación, un cierto suspenso de la palabra<sup>32</sup>, un vacío de sentido que se instaura en el hiato (insuturable) entre dos polos: el de la dispersión de sentidos que lleva a un relativismo absoluto en el que se materializa el peligro de un “todo cabe, todo vale”, sin un criterio mínimo que defina, que establezca una distinción entre lo que es y lo que no es; y el del anquilosamiento, en el que la diferencia de sentidos se obtura, es decir, hay un borramiento<sup>33</sup> de las condiciones contingentes e históricas que posibilitaron la articulación de sentidos plurales en “un” sentido, de aquí derivan las posturas que radicalizan una determinada forma de concebir la IE y la postulan como la “única válida”, todo lo que no se circunscriba a los parámetros que define es entonces excluido.

El reto está en construir una significación de IE en la tensión entre esos polos, una significación que tenga una función mediadora entre los absolutismos del todo y del nada, y que a su vez se reconozca como una significación más de las muchas posibles. Este reto ha sido asumido en distintos momentos en la forma de una preocupación constante entre quienes organizan y/o investigan sobre la investigación educativa en el país.

---

<sup>32</sup> Lacan propondría en Liturraterre (Lección del seminario XVIII, dictada en 1971) pensar la letra como en suspenso, a saber, cómo suspendida en un abismo de significado que ella no puede llenar.

<sup>33</sup> Que no implica que desaparezca la diferencia, ésta subyace pero es negada

Tal preocupación se traduce en los intentos por establecer criterios de delimitación y parámetros de validez de la IE que siendo rigurosos no sean rígidos. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se aboca a esta tarea a partir de 1995, en el contexto del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, en el que se organiza una mesa de diálogo que tenía por eje dos cuestiones: ¿Qué ha de contar como IE? y ¿Cuáles son los criterios que la convalidan?<sup>34</sup>

Tal vez la única coincidencia entre los múltiples puntos de vista que se sostienen sobre la definición de criterios que organicen la IE en el país, sea el de la complejidad de esta tarea, dada la diversidad de posturas y las borrosas (y porosas) fronteras del “campo”.

Distintos criterios se han “usado” en el intento de definir, más bien de delimitar el espacio de tan múltiples y amplias significaciones en que se constituye la IE, pero las huellas de la ambigüedad constitutiva del objeto de su interés e intención (la educación) y la diversidad de perspectivas disciplinarias, teóricas y metodológicas que lo abordan, hacen que la IE transite “por caminos inciertos” (Remedi, 2005: 138).

He clasificado en cuatro grupos los lugares desde los que se ha intentado tal delimitación, seguro habrán lugares otros que escapan a esta lógica de clasificación, con la cual no se procura establecer una tipología de las definiciones, sino sólo construir un criterio (uno entre otros, no “el” criterio) que permita organizar las distintas (a veces coincidentes, a veces inconmensurables) definiciones de IE con las que me he encontrado. Aclaro que muchas veces en tales definiciones se entrecruzan los lugares de mirada.

### *Epistemológico*

En este lugar caben aquellas definiciones que proponen criterios para establecer los límites de la IE en relación a la sistematicidad de la producción

---

<sup>34</sup> El Congreso fue realizado en la Ciudad de Mérida; en 2004 se organizaron dos mesas de diálogo dedicadas a la misma cuestión, una desarrollada en la Universidad Nacional Autónoma de México y la otra en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de la ciudad de Guadalajara. Ver: Linderos Diálogos Sobre Investigación Educativa (COMIE, 2005)

de conocimientos (y las relaciones que el sujeto (investigador educativo) establece con su objeto de estudio (alguna dimensión de lo educativo). Por ejemplo, el criterio de delimitación que propone Rodríguez:

La delimitación epistemológica del campo es necesaria... frente a los formatos y formas de proceder que no persiguen el conocimiento... frente a los...que... lo hacen en forma puramente especulativa...frente a los... que reducen el conocimiento a la facticidad de los hechos... frente a los... que reducen el conocimiento posible a un conjunto de procedimientos (2005:45-46).

### *Teórico-Conceptual*

Ubico aquí las definiciones que proponen como criterio de delimitación la solidez de la “base” conceptual de un trabajo de investigación, así como la coherencia argumentativa. Al respecto Díaz Barriga es claro en su posición cuando señala que:

La única delimitación posible a lo que puede llamarse investigación en educación es lo referido a cualquier trabajo que...responda a teorización o desarrollo conceptual de la educación... recurre a una conceptualización y/o metodología de otra disciplina para realizar una indagación sistemática sobre algún problema educativo... la que reporta, con sólidos elementos conceptuales, una experiencia educativa (2005: 27).

### *Metodológico*

Desde la mirada metodológica, se construyen definiciones que priorizan la especificidad del objeto educativo y las formas de abordarlo, prestando particular interés a las articulaciones (teórico-metodológicas) que posibilitan tal abordaje y valorando la pertinencia y validez de éstas. La propuesta de delimitación propuesta por García Salord, bien puede ser ubicada en este lugar de mirada.

Insisto, entonces, en mi propuesta inicial: convocar a quienes representen cada una de las actividades específicas que confluyen en el campo... a que examinen “las teorías y los métodos en su aplicación, para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen”, como diría Bourdieu, y con ello argumenten y validen sus rigores específicos (2008: 209).

### *Social-político*

Pueden ubicarse aquí, las definiciones que consideran la legitimidad de la IE como una problemática social y más aún, política, en la que se establecen debates, luchas, juegos de poder, mecanismos de exclusión y de inclusión, al respecto, De la Peña (2005: 71) sostiene que “en el campo educativo lo que tenemos es una lucha, una competencia de definiciones...pero la legitimidad siempre es un problema político”.

En el lugar de esta mirada también se ubican las definiciones que plantean como eje central en el desarrollo de la IE, la organización en comunidades o colegiados de investigación, por ejemplo, la definición que propone Glazman (2006): “es una actividad organizada y colegiada...que se encarga de la producción social del conocimiento”.

Buenfil (2005:123) plantea el problema de la definición y delimitación de la IE como necesario e imposible, sostiene que “es necesario delimitar la investigación educativa... pero también es imposible delimitarla en sentido pleno o de una vez y para siempre”, con esta afirmación sitúa la problemática en la tensión, en la paradoja que implica la necesidad de “ser” (definido) y la imposibilidad de llegar a serlo.

La autora propone ir tejiendo los hilos de este “necesario-imposible” a partir de cuatro dimensiones: 1) pragmática, a saber, la IE se define en su “uso” y se requiere delimitar con “cierta precisión” para promoverla y posibilitar que alcance “sus finalidades”. 2) Ontológica, que refiere a la problematización “del <ser> de la IE, plantea este <ser> como “relacional, diferencial y cuyas fronteras son necesarias pero precarias, móviles y porosas” (Ibídem: 124). 3)

Epistémica, propuesta como “el espacio de debate en torno a las condiciones de producción y los criterios de validación del conocimiento en contextos específicos” (Ibídem: 126). 4) Política, relacionada directamente con la “falta” de una delimitación dada y cerrada, que hace que los intentos de delimitación sean lugar de debates constantes en los que juegan el consenso y la negociación, pero también el dominio y el control; propone la dimensión política como “el espacio en el cual se definen las fronteras entre lo que se considera válido y lo que no se considera válido” (Ibídem: 127).

La coincidencia con esta posición me sugiere que antes de establecer una definición apriorística de *investigación educativa*, abra la puerta a las interrogantes sobre los lugares desde los que está siendo delimitada y construida, en el contexto específico de quienes se inscriben en las estructuraciones de la IE en Chiapas.

## ¿Campo de la Investigación Educativa?

En México, la mayoría de los trabajos que aluden a los procesos de institucionalización, desarrollo o configuración de prácticas de IE, explícita o implícitamente, recuperan la noción de campo propuesta por Bourdieu, que sin duda ha sido bastante productiva en la tarea de organizar las discusiones al respecto. Esta situación, me lleva a pensar que el significativo campo se ha sedimentado de tal manera que parece que se da por hecho que existe por sí mismo (objetiva y positivamente) un campo de la IE.

El lugar teórico desde el que estoy planteando esta tarea de investigación, inscrito en la perspectiva del APD, que considera la realidad social como una estructura discursiva abierta que tiene como condición de posibilidad su imposibilidad de cierre, incita a pensar en la imposibilidad de constitución de un campo de la IE, en cuanto sistema estructurado de posiciones objetivas (Bourdieu, 1997a) cerrado y pleno, pues al ser éste un espacio donde tiene lugar lo social, tiene también lugar la paradoja.

Lo anterior abre la invitación a interrogar la noción, a preguntar de dónde “ha sido traída” y qué usos se le han dado, a buscar otras miradas que permitan pensar el “desarrollo” de la IE en México y otros significantes para nombrarlo. No quiero proponer con ello el abandono de la categoría de campo, lo que propongo es pensarla como horizonte organizador, esto es, la búsqueda de alcanzar la constitución plena de un campo (que en su dimensión de horizonte es inalcanzable) organiza las articulaciones que posibilitan una estructura social precariamente constituida de la IE.

De ahí que este apartado sea un intento de deshilvanar algunos tejidos contruidos a partir de la noción de campo como organizador de los estudios sobre la IE en el país. En un intento de precisar el planteo anterior, desarrollo un sobrevuelo por la noción de *campo*<sup>35</sup> y los usos que se le han dado en México.

Los primeros usos de la noción de campo para pensar el desarrollo e institucionalización de la IE en el país, se remontan a principios de la década de los 80; en 1984, Arredondo (citado en Weiss, 2003) planteaba que la IE en México era un campo en proceso de constitución.

En adelante la noción se fue usando cada vez más, al grado de que actualmente pareciera “natural”, entre quienes se relacionan con el ámbito educativo, la expresión “campo de la IE en México”; lo que me permite afirmar que se ha sedimentado, es decir hay cierto “olvido” de las condiciones históricas y contingentes que marcan la producción de sus significaciones. Vale entonces el intento de atisbar sobre esas condiciones.

---

<sup>35</sup> En el sentido propuesto por Bourdieu, que se refiere a un sistema de relaciones objetivas entre posiciones definidas, que se constituye por la existencia de un capital (puede ser social, cultural o simbólico) y la lucha por obtenerlo (Bourdieu, 1997a).

## Apuntes sobre la noción de <Campo>

Antes de adentrarse en la noción de *campo* que aquí interesa, propongo un rodeo, primero por sus generalidades y luego por su uso en otros contextos disciplinarios y teóricos.

Campo es un término que se ha usado en distintos contextos de significación, por ejemplo en derecho se utiliza la expresión *campo jurídico* para referir a un conjunto de instituciones y prácticas a partir de las que el derecho es producido interpretado e incorporado a las decisiones tomadas por la sociedad; en Informática se usa *campo* para nombrar una unidad de datos; en matemáticas *campo* implica una estructura algebraica en donde se pueden realizar operaciones básicas, también refiere a un conjunto de números asignados en un punto del espacio.

En Física se encuentran distintos conceptos asociados a la noción, por ejemplo *campo gravitatorio*, que se relaciona con la relación de fuerzas que representa la interacción gravitatoria, y *campo electrostático*, que describe la influencia que las cargas eléctricas ejercen sobre el espacio que les rodea<sup>36</sup>.

Precisamente desde la Física se realizaron los primeros trabajos teóricos sobre la noción de campo en un intento de dar explicación a los fenómenos electromagnéticos y gravitacionales, durante el siglo XIX, aunque desde fines del siglo XVIII ya algunos físicos proponían la idea de un *campo gravitacional* para pensar la acción del conjunto de partículas de materia sobre una partícula situada en un espacio específico.

Michael Faraday empieza a trabajar el concepto de campo, con el que sentó las bases de la física moderna, al abordar teóricamente el electromagnetismo. Con la noción de *campo electromagnético* sostenía que las “partículas están inmersas en campos de fuerza a través de los cuales interactúan” (Carmona, et al, 1995: 35), es decir, propuso pensar la relación de las fuerzas como

---

<sup>36</sup> es.wikipedia.org/wiki/campo

constituyente de la materia, marcando así el desbordamiento de la dicotomía fuerza-materia.

Subyace en estas proposiciones una condición del *campo* que será clave en las re-significaciones que después se harán desde la sociología de Bourdieu (1997a, 1997b, 2000, 2005), a saber, la dimensión relacional.

En 1855, Maxwell elaboró un programa de investigación basado en el supuesto de “que una acción electromagnética, se transmite continuamente por el espacio y tiempo mediatizada por el campo, y no se ejerce a distancia” (Llancaqueo, 2003), dando cuerpo matemático a las tesis de Faraday.

Estas ideas fueron llevadas aún más lejos en la física cuántica, desde donde se empezó a pensar la realidad en términos de las relaciones que se juegan en un campo, Al respecto Einstein sostenía “Podemos por tanto considerar la materia como constituida por las regiones de espacio en las cuales el campo es extremadamente intenso... en este nuevo tipo de física no hay lugar para campo y materia, pues el campo es la única realidad” (citado en García del Cid, 2002).

La noción de campo se desplazó<sup>37</sup> de la física a otros entramados disciplinarios. En psicología, por ejemplo, fue trabajada por Kurt Lewin (1998) para explicar la acción individual y su relación con las dinámicas de grupo, proponiendo que la percepción y el hábito se apoyan en estructuras que conforman un campo, esto es, un sistema de fuerzas.

Es momento de un aterrizaje, forzoso quizá, en la pista de la sociología. Los rodeos previos han puesto sobre la mesa algunas generalidades y otras ambigüedades del término *campo*. Sin embargo, las palabras no son propiedad privada, por lo que no se puede reclamar de ellas un significado absoluto, una esencia que prevalezca inmutable en el paso de un contexto de uso a otro, no obstante “¿algo queda?”. Por ello, un concepto se entiende sólo en el entramado teórico en que se construye y significa. Preguntarse por la noción de

---

<sup>37</sup> En este contexto, con desplazar refiero al movimiento en que un significante se transfiere de un sistema de significaciones a otro.

*campo* de Bourdieu (1997a, 1997b, 2000) es entonces preguntarse por el contexto teórico de su producción.

En un intento de ubicar los planteamientos de Bourdieu (1997a, 1997b, 2000, 2005) en la vastedad de la sociología, propongo pensarlos en el hiato que se abre entre los polos de la sociología estructuralista más tradicional, y sus intentos de definición objetiva de la sociedad a partir de las estructuras sociales, y las perspectivas subjetivistas. Ahí se puede ubicar el interés teórico de la sociología de Bourdieu, en el plano de las relaciones entre estructura y sujeto, o para ser precisos, *agente* que ocupa una posición dentro de la estructura.

En este plano tiene lugar *campo* que es, por tanto, un concepto relacional, como sostiene Bourdieu al afirmar que “pensar en términos de campo es pensar relacionamente” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 149). Puntualizando un poco más, cabe añadir que las relaciones a las que alude son las que se juegan entre las posiciones, y que es ese juego de relaciones el que configura la estructura.

De este modo, Bourdieu (1997a:12) plantea campo como “sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas”; siguiendo con este planteamiento, la estructura constituida en el entramado relacional determina las formas del juego, los intereses, la distribución de los capitales, las estrategias, aun “aquellas que consisten en trastocar el orden científico establecido” (Ibídem: 34), definiendo las relaciones objetivas (de dominación, subordinación, homología) entre los agentes.

Las lógicas de producción y de relación dentro del campo están así marcadas por el propio campo, lo que hace que sea irreductible a lógicas de otros campos (Bourdieu y Wacquant, 2005), y deje fuera la contingencia.

En este orden de ideas, se puede objetar cierto potencial auto-determinante subyacente a la lógica de configuración de los *campos*, los cuales se constituirían entonces como identidades objetivas, con límites bien definidos. Este supuesto se reafirma cuando Bourdieu (citado en García, 2000: 20) señala

que “la cuestión de los límites del campo se plantea siempre en el mismo campo”.

El campo entonces dibuja sus límites, determina sus reglas y, aún más, define su “destino” al trazar el rumbo que han de seguir sus transformaciones; dice Bourdieu (1997b: 68) “surgidos de la propia estructura del campo, los cambios que acontecen en el campo de producción restringida son ampliamente independientes de los cambios externos cronológicamente contemporáneos”.

Bourdieu, siguiendo en la misma línea, propone que hasta en los campos que se identifican por sus luchas y cambios estructurales, es la misma estructura del campo la que determina tales cambios, da contundencia a la idea al afirmar que “los productores de vanguardia están determinados por el pasado hasta en las innovaciones previstas para superarlo, que están inscritas, como en una matriz original, en el espacio de las posibilidades inmanentes al propio campo” (1997b: 70).

Puedo resumir, no sin riesgos ante tal simplificación, que “los cambios del campo están determinados por el mismo campo”, condición que deviene en un auto-desenvolvimiento de la estructura. Subyace en tal planteamiento, una condición de “necesidad” de los cambios; los cambios así planteados responden a la necesidad de permanencia de la estructura, la estructura prevé y organiza los cambios para seguir produciendo y reproduciendo su propio juego, de tal forma que las transformaciones en la configuración del sistema de relaciones responden a un principio de repetición, la repetición del juego que ya estaba anunciado.

Hay lugar para la segunda objeción, en cuanto al principio de necesidad que presupone un destino, como rumbo previsto, en el que la estructura es causa de su propia causa.

Esta presuposición es inconmensurable con la radical contingencia que implica pensar en términos de la imposibilidad plena de un campo, situación que remite a la exigencia de pensar en otro significante si se quiere ser coherente con el

*ángulo de visión* desde el que estoy construyendo las lecturas entrelazadas en esta tesis.

Me permitiré hacer un apunte más, esta vez en relación al papel que juega el agente dentro de la estructura del campo. Desde la lógica de los campos, “las prácticas de los agentes en el campo *se mueven necesariamente* guiadas por él”<sup>38</sup> (García, 2000: 22), el campo se constituye así “como campo de fuerza cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él” (Bourdieu, 1997b:49).

Se puede derivar de esa afirmación, anudándola con las discusiones desarrolladas previamente, que:

- ≈ Las posiciones de los agentes en el campo están determinadas por el campo mismo.
- ≈ Las acciones de los agentes dependen del campo.
- ≈ Las estrategias que los agentes ponen en práctica para sostener su posición o acceder a otra, más elevada jerárquicamente dentro de la estructura del campo, están previstas; y
- ≈ El punto de vista del agente sobre el campo se construye siempre dentro del mismo.

De esta manera, el agente se plantea como posición interna de la estructura; no tiene posibilidad de generar movimiento, lucha, conflicto o reconfiguración que no sea previsible, pues no hay falla en ella, no hay abertura en la que tenga lugar el sujeto como “locus de una decisión que la estructura no determina” (Laclau, 1993:47).

Dejo hasta aquí las objeciones a la noción de campo planteada por Bourdieu (1997a, 1997b, 2000), es conveniente dar paso a una lectura breve sobre cómo ha sido “usada” en nuestro país para referir a los procesos de estructuración de la IE.

---

<sup>38</sup> Las cursivas son mías

## Usos de la noción de campo en el contexto de la Investigación Educativa en México

Como menciono en páginas atrás, en México es común escuchar la expresión “campo de la IE” en referencia a las relaciones que se establecen entre sujetos, grupos y comunidades de IE, así como a los procesos de conformación, desarrollo e institucionalización (de grupos y comunidades) o de inserción, permanencia y reconocimiento por el grupo de pares (en relación al investigador).

La noción de campo que funda esta expresión, es “traída” de los planteamientos desarrollados por Bourdieu, bosquejados recién, que proponen pensar los campos científicos como campos sociales,. Es preciso señalar dos aspectos, que a simple vista podrían parecer contradictorios, sobre el uso de tal noción en nuestro contexto.

El primer aspecto tiene que ver con la carga significativa que permanece, acaso como una impronta de los contextos en que ha sido producida, significada y vuelta a significar, de tal manera que la sola expresión “campo de la IE” remite a un *sistema relacional*, al *juego* entre las *posiciones* de ese sistema, a los *capitales* que marcan el juego y definen las posiciones, a un *agente* (en este caso, el investigador educativo) que las ocupa y que desarrolla *estrategias* para permanecer o trascender, según sea el caso.

El otro aspecto implica que tal uso no es claro, puro o unívoco, está marcado por la ambigüedad y la polisemia; cargado, si se quiere, de significaciones otras y re-significado en los distintos lugares desde los que el investigador está viendo, leyendo.

La contradicción entre estos aspectos es sólo aparente, ambos se imbrican para construir sentidos en los usos de la noción. Algo cambia, algo queda; esto me lleva a proponer que la noción “sigue siendo al tiempo que no es más la

misma". Un recorrido rápido<sup>39</sup>, me permitió identificar al menos tres ángulos de lectura sobre el uso de *campo* en el contexto que aquí nos interesa.

### *Tradición anglosajona*

La significación de campo como *sistema relacional* se anuda a su significación como área, con lo cual se plantea el campo de la educación como un espacio en el que convergen distintas perspectivas teóricas, disciplinarias y metodológicas. Pensar la educación en términos de campo, desde este *ángulo de visión*, da lugar a explorarla en sus distintas dimensiones, niveles, formas de intelegir y nombrar lo educativo

### *Perspectiva sociocultural e histórica*

El campo se configura a partir de "pautas de institucionalidad y de corrientes intelectuales" (Weiss, 2003: 36). El contexto social, cultural e histórico que rodea al campo adquiere una significación importantísima en su definición, pues genera las especificidades y construye los sentidos propios del campo.

Es posible leer esta mirada tras los estudios que se han dedicado a plantear el desarrollo del campo de la IE en México, a partir de los procesos de institucionalización, de las reformas educativas, de la construcción de la base institucional, de las lógicas institucionales que marcan las pautas de configuración de campo en distintas regiones del país y de las políticas educativas que algunas veces han fomentado y otras limitado el desarrollo de la IE. Investigaciones como las desarrolladas por Pablo Latapí (1994), Martínez Rizo (1996) y Gutiérrez Serrano (1998) podrían ser ubicados, con sus debidas reservas, en la línea de esta mirada.

### *Bourdieu*

Desde este ángulo de lectura, algunos investigadores que estudian la IE en México, recuperan explícitamente la noción de campo propuesta por Bourdieu

---

<sup>39</sup> Me apoyo referencialmente en el recorrido que elabora Weiss (2003) para sostener su tesis de la polisemia del concepto de campo, sin embargo al considerar que en el uso de la noción conviven la ambigüedad-polisemia con cierta carga significativa que permanece como impronta del contexto de su producción (en la teoría sociológica de Bourdieu), tomo distancia de su planteamiento

en varias de sus obras; asimismo, hacen referencia a categorías centrales en su propuesta (habitus, agente, posiciones, capitales, entre otras). Algunos de los trabajos que aquí se ubican son el de Arredondo, *et al* (1984) y el de Colina y Osorio (2004).

Un lugar de mirada, más cercano al que planteo, puede ubicarse en De Alba (2003: 38-40) cuando argumenta, siguiendo a Bourdieu (1971), que “un campo intelectual o simbólico se constituye de manera relacional, en condiciones sociales específicas de producción y a partir de ciertos sujetos, productores, actores o agentes.”

Al agregar que la constitución del campo está íntimamente relacionada con proyectos políticos, sociales y culturales de contextos más amplios, e introducir la idea de la presencia de elementos disruptivos (provenientes de otras estructuras) y elementos nuevos que atraviesan la reconfiguración de la estructura del campo, abre posibilidades para pensar en cierto agrietamiento del potencial auto-determinante que subyace en la lógica de los campos de Bourdieu. En estos argumentos juega, aunque todavía no es explícita, una noción de contingencia que cuestiona el supuesto del principio de necesidad de los cambios que la estructura determina.

Dejo aquí los apuntes con los que he querido argumentar la decisión de pensar en otros significantes para intelegir los procesos en que se ha ido constituyendo la IE en el país, no sin antes poner sobre la mesa dos precisiones más.

La primera es en el sentido de reiterar que si bien el lugar teórico en el que me sitúo reclama a la noción de campo elaborada por Bourdieu, la condición de cierto cierre estructural que presupone, considero que es una noción productiva y adelanta bastante en el rompimiento del dualismo estructura-sujeto.

La segunda precisión va en razón del significante *estructuraciones discursivas*, que me permite una mirada que gira su centro de la estructura al movimiento, con estructuraciones refiero así a una estructura que *está siendo* en la búsqueda imposible de ser. Subrayo el pronombre personal *me* en un intento,

“cura de humildad” podría objetarse, de marcar el carácter relativo y precario de esta mirada.

## Relato 1. Hilvanes

El cuestionamiento a las teorías puras y originales, es el punto del que partí en la construcción del *ángulo de visión* que he querido precisar a lo largo de este capítulo, en él tejí los retazos prestados de distintos entramados teóricos en una síntesis particular, una mirada dentro de muchas posibles, que, alejándose de las pretensiones de “encontrar” la verdad sobre lo que interroga, asume el carácter interpretativo implicado en la condición parcial y precaria de cualquier lectura.

Esta mirada cuestiona las fundamentaciones presupuestas como absolutas y se enfoca en las grietas y porosidades que las penetran, desbordándolas para dar lugar a pensar en la contingencia. Desde ahí, esboqué argumentos para destejer la idea de la existencia de un campo social objetivo y cerrado, del que pudiera dar cuenta al describir las posiciones que lo conforman y las coordenadas de sus relaciones.

El objeto de la investigación se fue dibujando sobre la condición fallida de los intentos de construir un campo de la IE en Chiapas. El debate inscrito en la aporía de la falla-falta como lugar de posibilidad, marcó la construcción de la categoría *estructuración* centrada en el movimiento, incesante e inconcluso, de constituir una estructura.

La *estructuración* se juega en territorios marcados por la falta; este supuesto implica un *lugar* de producción que llevado a sus últimas consecuencias propone un terreno de fundamentación de las estructuraciones, pero que al mismo tiempo no tiene más carácter que el vacío, esto es un *lugar no lugar*.

Con el carácter vacío, quiero remarcar que el juego de la estructuración adviene en la imposibilidad de cierre último, en la apertura insuturable que

impide la plenitud de la estructura; esto es, la imposibilidad de determinación en última instancia.

Ésta no es una imposibilidad cualquiera, que conduciría a los pantanosos terrenos del relativismo absoluto o a una desesperanza nihilista; es, por el contrario, una imposibilidad productiva porque en el espacio que deja abierto es donde tiene lugar lo posible; las condiciones de posibilidad de una estructura social se producen en la imposibilidad de su realización plena.

La tensión imposibilidad-posibilidad, permite pensar desde una lógica aporética, esto es, la construcción paradójica en la que los polos de una relación se constituyen mutuamente al tiempo que impiden su constitución plena, sin que la tensión se resuelva, presencia en la ausencia, fundamento contingente, ser en tanto no ser; rompiendo con la lógica dualista (cuerpo y alma, presencia y ausencia, estatismo y movimiento) que implica la constitución dada de por sí de cada uno de los polos, y dicotómica (vacío o lleno, voz o silencio, blanco o negro, ser o no ser) que conlleva una negación absoluta de un polo por el otro. Esta lógica cruza las lecturas y sostiene muchos de los argumentos elaborados a lo largo del trabajo de investigación que en este documento relato.

## 2. PREFIGURACIÓN DE PANORÁMICAS

En este capítulo bosquejo miradas panorámicas, a manera de sobrevuelo, por los contextos en los que se inscribe el objeto de estudio, con el propósito de representar los escenarios en que se juega la inconclusa y oscilante historia que lo está construyendo y provocar el interés por explorar en territorios más profundos.

El sobrevuelo que propongo parte de un recorrido por las condiciones históricas de la IE en México, escenario amplio en que se enmarcan y a veces desmarcan las lógicas de constitución de la IE en Chiapas.

El recorrido es breve y se organiza en escenas, que buscan simbolizar momentos en el desarrollo de la IE en México; cada escena, se configura en un recorte histórico que introduce continuidad al recorrido, no está de más señalar que esta continuidad es artificial y arbitraria, pero necesaria para dar orden a la argumentación.

Después, se bordean complejos y porosos escenarios que invitan a pensar Chiapas cómo lugar de interrogación, dibujando indefinidos paisajes, para luego ofrecer un bosquejo de las condiciones generales de la educación en Chiapas, con dedicación especial a la educación superior y a los posgrados, relacionados intrínsecamente con el objeto de estudio<sup>40</sup>.

En el tercer y último apartado, construyo una panorámica que perfila algunas impresiones de las superficies de la IE en Chiapas, a partir de la descripción de

---

<sup>40</sup> En Chiapas, las IES (sobre todo universidades públicas) son las principales generadoras de investigación educativa; por otro lado, los posgrados se han constituido en espacios privilegiados de formación e interlocución.

aspectos “visibles”, sobre las instituciones, grupos y sujetos que la trabajan, así como de las principales problemáticas y marcos desde los que se está realizando.

Concluyo el capítulo con el relato de paisajes disímiles, configurados de fisuras y marcados por el paradójico entrecruzamiento de desolación, incertidumbre y esperanza, en complejos escenarios que sitúan a la IE en el vórtice de demandas heterogéneas y significaciones ambivalentes.

## **Escenas de la Investigación Educativa en México**

*Esa hora orificio a la que se accede al socaire de las otras horas, de la incontable vida con sus horas de frente y de lado, su tiempo para cada cosa, sus cosas en el preciso tiempo...*

Julio Cortázar

Las escenas que se exponen, fueron construidas en el intento artificioso de representar la irrepresentable fractura que nos hace, el tiempo; no son más que metáforas de esa hora orificio, escenas horadadas por inconcebibles devenires de los que no es posible dar cuenta.

Propongo cinco escenas: Ensayos o de la primera escena, que refiere al momento emblemático de la fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1964, donde inicia el recorrido, sin dejar de reconocer los intentos previos; puesta en escena de las posibilidades, que se desarrolla entre 1970 y 1982; crisis de los 80, que abarca esa década; los 90 ó de la preparación de nuevos escenarios, y escenarios de incertidumbre y posibilidad, donde se plantean aspectos generales de la situación actual de la IE mexicana.

## 1964... Ensayos o de la Primera Escena

Si bien se ha marcado la primera escena en 1964, no se pueden obviar los intentos previos<sup>41</sup> (fechados entre 1930 y 1960) que, a manera de ensayos, preparaban para ésta, constituyendo esfuerzos de organizar la IE en México que no lograron consolidarse.

Si se considera el panorama histórico nacional y mundial, es comprensible que esos intentos no llegaran más lejos, pues por un lado México aún vivía los estragos del Maximato<sup>42</sup> y de la Guerra Cristera, y por otro, el panorama internacional seguía oscurecido por la “Gran Depresión”<sup>43</sup>.

En 1963, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fundó el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) con el propósito de “contribuir al desarrollo de la educación en todo el mundo”<sup>44</sup>; este organismo concebía los sistemas educativos como “piezas fundamentales del desarrollo, que debían sujetarse a políticas de largo alcance, para lo cual se requería de investigaciones de diversas disciplinas” (Latapí, 2007).

Este suceso internacional, fue coyuntural en la articulación de intereses e iniciativas que devinieron en la fundación en 1964 del CEE, institución de carácter privado, que se convierte en parteaguas de la IE en el país.

Los propósitos principales del CEE en ese momento eran la elaboración de diagnósticos sobre la educación en México y propuestas de innovaciones educativas; además, en 1971, preocupado por la difusión de la IE, el CEE instituye la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

---

<sup>41</sup> Un ejemplo de esos primeros intentos es la fundación del Instituto Nacional de Pedagogía en 1936, que se planteaba como propósito explícito el estudio científico de los problemas educativos y la puesta en práctica de los resultados de esos estudios.

<sup>42</sup> Período Histórico para la vida de México que debe su nombre a Plutarco Elías Calles, conocido como “el jefe máximo de la revolución”, quién después de ser presidente en 1924-1928, siguió detentando el poder “tras bambalinas” en los periodos en que gobernó Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934).

<sup>43</sup> Crisis financiera mundial, que estalla en Octubre de 1929

<sup>44</sup> <http://www.iiep.unesco.org/aboutiiep/about-iiep.html>

Un elemento de avanzada en la visión de la IE, que organiza los estudios a partir de ese momento, fue que se empezó a concebir la educación como un objeto multidisciplinar, sacándolo de los límites en que la “concepción pedagógica”<sup>45</sup> lo había circunscrito.

Pablo Latapí, fundador del CEE, expresa respecto a las primeras acciones e intereses que se articularon en la emergencia de posibilidades para el desarrollo de la IE en México, que:

Actuábamos... por una especie de instinto y por móviles racionales. Sentíamos e intuíamos que lo que hacíamos era lo que queríamos hacer, y también éramos conscientes de que esas acciones eran lo que el país requería; aunque el futuro nos era desconocido, teníamos la seguridad de que nuestras iniciativas contribuirían a la construcción de un mejor país (Latapí, 2007: 1-2).

Se delinean en esta afirmación dos elementos fundantes de la primera escena, el *deseo* de “construir un mejor país” y la convicción de que el camino estaba en los rumbos de la IE. En la incertidumbre de un futuro que se desconoce, el motor era creer en la posibilidad y el timón, la dimensión ética que implicaba trabajar por esa posibilidad.

### **1970-1982, puesta en escena de las posibilidades**

La IE en México vivió uno de sus periodos de mayor auge, en el entrecruzamiento de distintos elementos que construyeron un escenario propicio, entre los que destacan: la apuesta internacional a la educación como medio privilegiado de desarrollo, el acelerado crecimiento de la matrícula de

---

<sup>45</sup> Con “concepción pedagógica” Latapí (2007:2) se refiere a la idea que entre 1930-1960 se concebía a la educación como “lo que sucedía en las aulas”, que llevaba a “desarrollar una ciencia del maestro desde perspectivas pedagógicas y psicológicas, en la tradición de Herbart”

educación superior<sup>46</sup>, el apoyo de organismos públicos (SEP, CONACYT, entre otros) y el incremento de la inversión federal al impulso de la ciencia y tecnología, que se triplicó de 0.15% a 0.46% del Producto Interno Bruto (PIB) entre 1971 y 1981.

A partir de ello, se crearon varias instituciones y programas que contemplaban la IE entre sus actividades principales, lo que generó un importante incremento y fortalecimiento de la base institucional, mediante apoyos gubernamentales y de instituciones internacionales, trabajos desarrollados en instituciones de educación superior (en adelante IES) y esfuerzos privados.

Entre las principales, se puede citar: la fundación en 1969 de la Comisión de Nuevos Centros de Enseñanza y del Centro de Didáctica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y posteriormente, en 1976 del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU, hoy IISUE); y del Centro de Investigaciones Pedagógicas en 1972 y la Fundación Javier Barros Sierra en 1975, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (COMIE, 2003). La creación en 1971 de los Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y de Matemática Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, que en un primer momento se dedicaron a colaborar con las reformas del plan de estudios de primaria y la elaboración de libros de textos, para en 1976 iniciar sus programas de investigación y maestría (COMIE, 2003).

La Secretaría de Educación Pública impulsó fuertemente la IE durante la década de los 70; otro organismo que dio apoyo (sobre todo en los últimos dos años de la década) fue el CONACyT, que en el periodo de 1978-1982 contaba con una Vocalía Ejecutiva para la Investigación Educativa, a partir de la que se elaboran el Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) y el Plan Maestro de Investigación Educativa, que no se desarrollan por la crisis de 1982.

---

<sup>46</sup> Entre 1960 y 1982, la matrícula de educación superior se elevó de 78,753 a 998,379 estudiantes (COMIE, 2003)

La organización, en 1981, del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, puede considerarse una acción representativa del auge que la IE vivió en esa década; otras acciones, también importantes, fueron la realización de estudios sobre la IE en el país y su base institucional, las primeras investigaciones sobre las maestrías en educación e IE, iniciativas para fortalecer bibliotecas especializadas, el establecimiento del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), el establecimiento de nexos con instituciones extranjeras, y las Reuniones de Información Educativa (RIE) desarrolladas desde 1974 hasta principios de los años 80 (Latapí, 2007: 4).

La aparente prosperidad de la década de los 70<sup>47</sup>, que situó a la IE frente al espejismo de su “tierra prometida”, estaba asentada sobre arenas movedizas, en las que tendría lugar la crisis económica y financiera de 1982.

### La Crisis de los 80

El petróleo era la apuesta del gobierno mexicano para sostener la economía nacional, de tal manera que las mayores inversiones del país se orientaron a la construcción de la infraestructura petrolera<sup>48</sup>, sin embargo, gran parte de esa inversión fue posible gracias a préstamos externos, lo que generó un incremento sustantivo de la deuda externa<sup>49</sup> y las problemáticas que implica (altas de interés, necesidades de renegociación, posibilidades de suspensión, etc.).

La “ilusión del petróleo” se reflejó en todas las acciones emprendidas por el gobierno de López Portillo (1976-1982), que presentaron la imagen de una economía rebosante fincada en el supuesto del petróleo como la panacea que

---

<sup>47</sup> La “próspera” economía mexicana estaba basada en el descubrimiento de yacimientos de petróleo (cuando los precios alcanzaban máximos históricos) y en los préstamos internacionales que el gobierno aceptó para invertir en la industria petrolera

<sup>48</sup> Entre 1977 y 1982 las inversiones del gobierno mexicano en la industria petrolera rebasaron los 800,000 mdp (Talfofa, et al; 2006)

<sup>49</sup> El incremento de la deuda externa fue de 6,800 mdd en 1976 a 19,107 mdd en 1982 (Jiménez, 2006)

resolvería todos los males de la economía mexicana. Esta ilusión se expresa claramente en el tercer informe de gobierno pronunciado el 1º de septiembre de 1979, donde afirmó que:

Tener abundancia de petróleo en un mundo ávido de energéticos, y económicamente desordenado, nos coloca en posición prominente para impulsar nuestro crecimiento económico y social independiente y autosostenido y, por primera vez y quizá la única en nuestra historia, nos permita delinear un modelo de país factible y a la altura de nuestra más ambiciosa filosofía política.

La inconsistencia del terreno en que se “cimentaba” la economía y las acciones de desarrollo social (entre ellas el impulso a la IE), pronto se reveló. Con la caída de los precios del petróleo a nivel mundial, iniciada en junio de 1981, comenzó una de las más profundas crisis de la economía mexicana.

El déficit fiscal público para 1982 era del 17.9% del PIB, lo que llevó a solicitar nuevamente un préstamo externo; los pagos del servicio de la deuda externa parecían convertirse en la piedra de Sísifo que la economía mexicana estaría condenada a empujar. Ante tal implosión, el dólar duplicó su valor frente al peso y se culpó a la banca de la fuga de capitales, esta situación llevó a su nacionalización por el estado mexicano (Jiménez, 2006).

Para agosto de 1982, la economía mexicana sufría ya graves estragos que provocaron el cierre de diversas empresas e instituciones, la disminución de la inversión pública y el incremento en los precios de los productos básicos<sup>50</sup>.

La profunda crisis se vio reflejada en la caída de los montos del financiamiento orientado a apoyar la Investigación en Ciencia y Tecnología, repercutiendo seriamente en la IE. Varias instituciones desaparecieron y otras tuvieron que hacer reducciones importantes en cuanto a su personal y a los presupuestos destinados a los proyectos de investigación.

---

<sup>50</sup> El precio de la tortilla pasó de 5.50 a 11 pesos, el bolillo y telera de 70 gr. De 0.50 a 1 peso; la gasolina nova de 6 a 10 pesos; el gas doméstico de 4.30 a 5.10 el kilo, más un incremento mensual de 10 centavos por kilo durante doce meses (El Informador, 2 de agosto de 1982. Citado en Jiménez, 2006)

En el marco federal, desaparecieron el PNIIE del CONACYT y la Dirección de Planeación Educativa de la Secretaría de Educación Pública. Por otro lado, el Congreso Nacional de Investigación Educativa, pese a las intenciones de “constituirse en un mecanismo permanente de intercambio” (Martínez Rizo, 1996:361), dejó de realizarse durante doce años.

### Los 90 ó de la preparación de nuevos escenarios

No se puede disociar la preparación de nuevos escenarios de la IE en el país, de las tramas discursivas que se empezaban a estructurar a nivel internacional, a saber, las sociedades de la información y del conocimiento, ligadas a la emergencia de nuevas tecnologías<sup>51</sup> y articuladas en función de un significativo nodal: *conocimiento*, situado en el lugar del centro de una nueva dinámica social.

Las significaciones de éste han sido múltiples, ambivalentes y entrecruzadas; se ha pensado, por ejemplo, como instrumento clave para el desarrollo de la “sociedad posindustrial” en sus distintas dimensiones, como producto de intercambio y consumo, y en ese sentido, mercancía privilegiada en una nueva configuración económica, y como objeto de “los más importantes desafíos económicos, políticos y culturales” (UNESCO, 2005).

Distintos organismos internacionales<sup>52</sup> fijaron su interés en las actividades de producción, conservación y difusión del conocimiento (como ejes de éstas se pensó la investigación y la educación), que fue situándose en el centro de la economía mundial.

En México, articulándose a estas tramas, se produjeron tres acontecimientos que impactaron en distintos sentidos de desarrollo de la IE: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en

---

<sup>51</sup> Sobre todo de la información y la comunicación.

<sup>52</sup> Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros.

mayo de 1992; la celebración del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa que devino en la organización del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993, y la puesta en marcha, a fines de 1996 del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

La firma del ANMEB impactó el desarrollo de la IE, sobre todo en una dimensión político-financiera, pues permitió mayor disponibilidad de recursos económicos, concretados en la mejora de los salarios (a docentes y académicos), implementación de estímulos a la productividad, mayor disponibilidad de medios materiales y documentales, así como la reanudación o creación de nuevos espacios y proyectos editoriales de difusión y divulgación del conocimiento (libros, revistas, etc.).

El primer considerando a partir de los que se establece el ANMEB, basado en el Artículo 3º Constitucional dictaba que:

La Educación es ámbito decisivo para el futuro de nuestro país, por lo que debe procurarse permanentemente elevar su calidad y cobertura a partir de la obligatoriedad de la primaria, el carácter laico y gratuito de la que imparte el Estado, su dimensión nacional y su sustento en el progreso científico<sup>53</sup> (SEP, 1992: 3).

En este considerando subyace una noción relacionada directamente con la IE, a saber, el sustento en el progreso científico requerido para elevar la calidad de la educación básica, que se tradujo en el incremento al monto del financiamiento dedicado a la ciencia y la tecnología, y como consecuencia, a la IE.

A partir del considerando anterior, en el ANMEB se propuso acelerar “los cambios en el orden educativo... transformar la estructura, consolidar la planta física y fortalecer las fuentes de financiamiento de la acción educativa” (SEP, 1992: 4).

---

<sup>53</sup> El subrayado es mío

La concepción de IE que permea en el ANMEB, se mueve en dos dimensiones, la primera relacionada con su función en la reforma del sistema educativo y en la reestructuración curricular que ésta conlleva, esto se aprecia en su propuesta de fomentar “permanentemente la investigación que permita la innovación educativa” (SEP, 1992: 9).

La otra dimensión que se juega, es la relacionada directamente con la formación docente; es decir, se concibe la IE como un grado en la escala de la formación del magisterio, por lo que se propone que “en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación” (SEP, 1992:15).

Esta concepción, que anuda las dos dimensiones recién planteadas, marca las lógicas para la distribución de los recursos y financiamientos federales destinados a la IE.

El otro acontecimiento, relacionado y a la vez heterogéneo con el que se acaba de reseñar, que impacta en la dimensión organizativa y académica de la IE, es la constitución del COMIE, en 1993, a partir de la organización del II Congreso Nacional de Investigación Educativa (con el que se proponía dar continuidad al congreso celebrado en 1981), realizado principalmente con el apoyo financiero de directivos de instituciones de IE y contribuciones de la Secretaría de Educación Pública y del Sindicato de Maestros. El COMIE se funda con 120 socios, que tenían como interés fundamental promover el desarrollo y la calidad de la IE en el país.

Los impulsos que estuvieron latentes, emergen con potencia, permitiendo la articulación de esfuerzos (individuales e institucionales) que hacen posible la reanudación de actividades y proyectos que se suspendieron durante la crisis (Martínez Rizo, 1996:365). Uno de los propósitos (y de las tareas) principales del II Congreso fue construir un panorama de los trabajos de IE desarrollados entre 1982 y 1992, para lo que se prepararon 30 estados del conocimiento.

Pablo Latapí (1994) presentó un diagnóstico crítico sobre lo ocurrido en esta década con la IE, como campo científico de la educación; en él plantea que los procesos de investigación históricamente han estado condicionados por las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales no solo internas, también externas. Revela obstáculos que, hasta ese momento, habían impedido el desarrollo de la IE en el país, los que sitúa en el orden de la deficiente y relativamente joven base institucional, los escasos recursos financieros y materiales que las políticas públicas han destinado a la IE, y la insuficiente comunicación entre los investigadores, grupos, centros e instituciones, reflejada en tendencias al aislamiento, coordinaciones deficientes y escasa información sobre las actividades y proyectos desarrollados.

La baja formación académica es otra de las grandes problemáticas que enfrentaba la IE en los años 90; muchos factores han contribuido a que esa problemática persista, entre los que se puede mencionar: políticas de formación poco claras, escaso reconocimiento a la figura del investigador y limitadas concepciones de la investigación, que la plantean como útil sólo si implica un impacto inmediato en alguna problemática específica (que la reduce a innovaciones educativas) y/o si es planteada para “mejorar” el desempeño docente.

El PROMEP, creado en 1996 por la Secretaría de Educación Pública, con apoyo del CONACYT y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se propuso como objetivo general:

Mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones como un medio para elevar la calidad de la educación superior. Su finalidad última es sustentar la mejor formación de los estudiantes y para ello se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su integración en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y vinculados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y

mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como profesor-investigador, se refuerza la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior (SEP, 2006:10)<sup>54</sup>.

La mirada de las políticas educativas federales estaba puesta otra vez en la IE, con dos nuevas figuras: los cuerpos académicos y el profesor-investigador. El PROMEP, al promover la profesionalización de los docentes de carrera<sup>55</sup>, mediante estímulos económicos y becas, propició una rápida expansión del interés por la investigación y la organización de colegiados que serían los responsables de realizarla.

En esos nuevos escenarios persisten, sin embargo, viejas problemáticas como la insuficiencia y deficiente organización de recursos (económicos, financieros y materiales), con que cuentan las instituciones, así como la centralización de esos recursos (además de que también están centralizados los recursos documentales y las mismas instituciones e investigadores).

Se han generado también otras problemáticas, por ejemplo, la sujeción de los intereses y las preguntas de investigación a los lineamientos marcados por los organismos financiadores, al respecto Pons señala con énfasis algunas condiciones de esa sujeción.

Normalmente, los centros de investigación, la universidad, los investigadores (independientes y pertenecientes a alguna institución gubernamental o no gubernamental), responden a las convocatorias que realizan, tanto instituciones oficiales del gobierno federal o estatal como a las convocatorias que realizan organismos internacionales interesados en proyectos específicos, normalmente ajenos a la realidad local (Pons, 2004: 8).

La búsqueda de recursos (vía PROMEP u otros financiamientos) ha contribuido también a la proliferación de intereses particulares de los investigadores que,

---

<sup>54</sup> El subrayado es mío.

<sup>55</sup> El ideal de formación que el PROMEP establecía era el de tener grado de Doctorado

para conseguir recursos, responden a convocatorias muchas veces “inconexas y desarticuladas entre sí (Pons, 2004: 20), dificultando la organización de proyectos integrales.

Otras problemáticas producidas en estos escenarios tienen que ver con cierto proceso de conformación de “cacicazgos”, esto es, la concentración de recursos y monopolización de las convocatorias por algún o algunos grupos de investigación en las universidades públicas estatales, muchas veces a través del PROMEP, y la lucha entre grupos o cuerpos académicos por acceder a los recursos, que instauran nuevos órdenes de escisión.

Por otro lado, se dibuja como reto prioritario de quienes se inscriben en el “campo de la IE en México”, el establecimiento de nuevos canales de comunicación y la reorganización; por ello, en los últimos años, se han orientado muchos esfuerzos a la subversión del aislamiento y falta de cooperación entre investigadores e instituciones, que han empezado a cristalizarse en la emergencia de comunidades y redes.

### **Escenarios de incertidumbre y posibilidad**

La IE en México, ha recorrido caminos sinuosos e inciertos, ha enfrentado profundas problemáticas y ha vivido desilusiones frente a escenarios a veces de desesperanza<sup>56</sup>, Pablo Latapí es contundente al expresar:

Me duele México. A veces lo veo ya como un país inviable que perdió su rumbo e ignoró su hora; un país sumido en discordias internas, librado a la mediocridad y la irresponsabilidad de sus élites. La lista de los bienes que hemos perdido es alarmante: la salud de innumerables niños y jóvenes esclavizados por la droga, la seguridad de nuestras calles, la confianza entre los vecinos, y sobre todo la autoestima colectiva, la

---

<sup>56</sup> Me refiero con estos escenarios de desesperanza a las crisis sociales, económicas, políticas, ambientales que enfrenta el país, ante las que se pone en cuestionamiento la posibilidad de “un mundo mejor” al que se accedería mediante la educación

cohesión y el entusiasmo compartido para construir un futuro mejor (2007: 7).

Sin embargo, justo en los escenarios signados por la desesperanza e incertidumbre, propias de nuestros tiempos, se abren múltiples posibilidades de construir otras significaciones, otras formas de ver y de vivir el mundo. No con la esperanza ingenua de encontrar la panacea que solucione las crisis actuales y las que están por venir, o de sentarse en el último fundamento, sino con la disposición política y ética, poiética<sup>57</sup>, de asumir-se en el lugar de la decisión, para construir rutas en el espacio de los inciertos y desconciertos.

Es en el sujeto que investiga, el investigador educativo que se asume en este lugar político y ético de la decisión, donde se inscriben (y se han inscrito) las mayores posibilidades de trascender las problemáticas y enfrentar los retos que implica el desarrollo de la IE.

Al respecto, De Alba (2003:38) llama la atención en los sujetos como elemento importante en la configuración del campo científico de la IE, mediante la producción y consumo de los bienes simbólicos que lo fortalecen y consolidan.

Se trazan ahora, precariamente si se quiere, panoramas actuales de la IE, en los que inter-juegan los elementos contextuales que se han bosquejado previamente (marcajes internacionales, crisis económicas, políticas educativas, organización de comunidades de IE), estructurando escenarios en los que el investigador puede asumirse, política, ética y poiéticamente.

Un primer elemento que quiero traer a cuenta es la lógica de organización que prevalece en estos panoramas, a saber, la organización por temáticas o problemáticas y no por disciplinas, como suele organizarse la IE en otros países. Lo que hace que la IE que se realiza en el país, tenga lugar en escenarios de complejos entrecruzamientos disciplinarios, teóricos, conceptuales y metodológicos, complejidad que implica a la vez riqueza y dificultades, pues abre la puerta a imbricados debates, luchas y constantes reconfiguraciones.

---

<sup>57</sup> Poiesis es un término griego que alude a la creación, al arte de crear

Otra condición que habría que resaltar en este bosquejo panorámico es el aceleramiento en las últimas dos décadas del crecimiento, la profesionalización y el reconocimiento (por parte de otras instancias) de la comunidad de investigadores educativos; respecto a la profesionalización, Latapí señala que:

El proceso de profesionalización de los investigadores fue asimismo acelerado, y no ocurrió sin serios problemas de calidad y rigor. Si en 1981 se estimaba que sólo 5% de los investigadores de la educación contaban con doctorado, 16% con maestría, y 42% con licenciatura, hoy se calcula (restringiéndonos a los investigadores registrados y activos en el Sistema Nacional de investigadores) que 57% tienen doctorado, 30% maestría y 2 % alguna especialidad, aunque sólo la cuarta parte de ellos hayan cursado la licenciatura en Ciencias de la Educación (Latapí, 2007: 3).

En relación al crecimiento de la comunidad de investigadores reconocidos, es representativo que en 1991 el COMIE se fundara con 120 socios, para 2003 su membresía alcanzaba los 244 miembros activos y para 2008 contaba ya con 309 investigadores.

En cuanto al reconocimiento que los investigadores y la IE adquieren por otras instancias, puede señalarse la relevancia que tiene que en el 2003 en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se reconocieran: 133 investigadores y 17 candidatos con disciplina en educación en el área de ciencias sociales y de la conducta; y 21 investigadores que trabajan en educación en la misma área y que eran miembros del COMIE, es decir, 1.7% de los investigadores del SNI trabajaba temas de educación (COMIE, 2003). En 2008, eran ya 426 investigadores registrados en el SNI que trabajan algún tema de educación en el área de Humanidades y ciencias de la conducta, de un total de 14, 559 investigadores registrados<sup>58</sup>, lo que implica que se incrementó de 1.7% en 2003 a 2.92% en 2008 el número de investigadores educativos reconocidos por el CONACYT.

---

<sup>58</sup> Cfr. Datos en: Acervo Estadístico del Foro Consultivo Científico y Tecnológico (ACERTADÍSTICO) C.1- Estadísticas CONACYT; en [www.foroconsultivo.org.mx](http://www.foroconsultivo.org.mx), visita realizada en octubre de 2008

Un aspecto más que no se puede dejar de mencionar es la importancia que han tomado nuevas formas de organización, que rompen con el esquema centrado en una institución para dar paso a la inter-institucionalidad, en la forma de redes, que han tenido un lugar central en la configuración de nuevos escenarios desde finales de los 90.

Estas nuevas formas de organización construidas conceptualmente a partir del gran avance de la cibernética y la informática, se han extendido a distintos campos del quehacer humano, con aspiraciones fundadas en el paradigma de la *World Wide Web*<sup>59</sup>, del mundo interconectado, estrechamente vinculado con el proceso de globalización y la constitución de las llamadas sociedades del conocimiento. La World Wide Web no sólo ha proporcionado el paradigma, también las condiciones de posibilidad para las redes, al brindar facilidades sin precedentes para el intercambio de información.

Las redes desafían los límites que circunscribieron las formas tradicionales de organización social (v.g. institucionales, disciplinares, geográficas) y plantean estructuraciones distintas, no jerárquicas sino rizomáticas (Deleuze y Guattari, 1976), sin centro, donde cualquier elemento puede constituirse nodo de una relación o ser el lugar de concepción de nuevos elementos de la estructura<sup>60</sup>.

En México, específicamente en torno a la IE, las redes han cobrado importancia paulatina, refiriéndose principalmente a formas de relación que traspasan los límites de las instituciones académicas, la inter-institucionalidad está entonces anudada al concepto de red que penetra este campo de significación. Como ejemplo de estas nuevas formas de estructuración conviene citar el caso de las redes y grupos inscritos en el COMIE<sup>61</sup>, que suman 25 entidades entre grupos, comunidades y redes.

Una característica particular de éstas, es la tendencia a romper los centros institucionales; aunque sigue prevaleciendo la tendencia de concentración en el Distrito Federal, cada vez más las “raíces” de las redes se de-centran, nuevas instituciones se hacen visibles, entran al juego a veces al lado, otras a la

---

<sup>59</sup> Que podría traducirse como red global mundial

<sup>60</sup> *Infra*, Pg. 165

<sup>61</sup> Consultar y confrontar en anexo 3 Comunidades de Investigación Educativa registradas en el COMIE

sombra, algunas más confrontando los ya sedimentados discursos de las instituciones que, en México, han llevado la batuta de la IE.

Esta lógica de de-centramiento e inter-institucionalidad que atraviesa las nuevas estructuraciones de la IE en México, empieza a hacerse visible a principios de esta década<sup>62</sup>. En estas redes se observa la presencia cada vez más marcada de investigadores de provincia, sobre todo de universidades estatales, entre las que se encuentra participación del Estado de México, Nuevo León, Jalisco, Puebla, Morelos, Guanajuato, Veracruz y Chiapas; también es notorio el establecimiento de vínculos con universidades e instituciones extranjeras.

En el caso específico de Chiapas, la conformación de redes y la participación en redes se están constituyendo en elementos clave para el desarrollo de la IE, haciendo notoria la figura y el trabajo del investigador educativo chiapaneco.

---

<sup>62</sup> Entre el año 2000 y 2002 se crean la mayor parte de las redes registradas.

## Los escenarios en Chiapas

*Zigzaguea en el cielo un resplandor de espada.*

*A esta lívida luz*

*¡qué honda es la cicatriz del ceño trágico!*

Rosario Castellanos

Este apartado se dedica a explorar contextos particulares del problema de investigación, en un intento de situar en territorios “concretos” y echar luz sobre condiciones específicas. Cuando se plantea el contexto de una investigación, muchas veces se corre el riesgo de “olvidar” que el problema se constituye en él; temerosa de caer en el error de hacer del apartado de contexto un apéndice (casi inservible) de la tesis, me resistí muchas veces a escribirlo, pues aunque sabía que era vital en la configuración de mi objeto de estudio, no tenía claridad sobre cómo abordarlo.

En una de las entrevistas que realicé, el investigador afirmaba: “Chiapas te obliga a cuestionarte, a ver la realidad a fuerzas” (EIE-10-UC); esta expresión me hizo girar la mirada hacia preguntas que no había enunciado pero que latían en la médula de este trabajo: ¿Por qué la IE en Chiapas? ¿Por qué pensar en Chiapas? ¿Por qué es un lugar para pensar... para pensarlo...para pensarse?

Al pensar en Chiapas evoqué las múltiples referencias a la pobreza, desigualdad, marginación, marginalidad que suelen asociarse a su nombre, Chiapas me pareció entonces significativo de margen, reflexión que trajo consigo el recuerdo de un clisé que refiere a Chiapas como “la última frontera”. La última frontera, el margen del margen.

Mediante un giro, la interrogación podría formularse: ¿cómo se piensa desde Chiapas? así planteada, la pregunta por Chiapas se cruza directamente con uno de los supuestos de este trabajo de investigación, a saber, que existen en

Chiapas lógicas singulares de construcción del conocimiento sobre lo educativo. Al entretejer estas ideas, se puede aventurar una tesis: La condición de margen atraviesa estas lógicas.

Es importante adelantar un nuevo argumento que complementa al anterior, no es cualquier margen del que se está hablando, no es un límite cerrado ni objetivo, sino un espacio de estructuración histórica y por tanto contingente. No es posible entonces definir las coordenadas exactas ni la topografía precisa de este margen que es Chiapas, lo que haré es bosquejar ciertos trazos que permitan entrever algunas lógicas de su compleja estructuración.

### Chiapas, Lugar de Interrogación

Chiapas, en su condición de margen del margen, bien podría ser planteado como un lugar donde los límites se conjugan para marcarlo, al tiempo que se disuelven, porque al ser lugar de límites no da lugar a los límites, configurándose en lugar de interrogación, rebelión y crisis, penetrado por la paradójica posibilidad que emerge de las grietas de su imposible.

En esa lógica aporética se dibuja como un lugar privilegiado para pensar la *otredad*, no extraña entonces que desde aquí se hable de la *otra historia* o de la *otra Campaña*, o que se piense en la construcción de *otros mundos* y se escuchen otras voces que nacen del silencio y de la herida.

La paradoja enraizada en la liquidez de su nombre<sup>63</sup>, hace que sea también un lugar de negación de esa otredad que lo constituye, poéticamente podríamos expresar las dimensiones de esa negación siguiendo a Rosario Castellanos, quién la describe con precisión en su poema *Ajedrez*.

---

<sup>63</sup> Aunque hay muchas discusiones al respecto, se piensa que Chiapas proviene del náhuatl y está compuesto por dos vocablos Chía, en referencia a la semilla de chia, y âpan que significa en o sobre el agua. [es.wikipedia.org/wiki/Chiapas](https://es.wikipedia.org/wiki/Chiapas)

Henos aquí hace un siglo, sentados, meditando  
encarnizadamente  
cómo dar el zarpazo último que aniquile  
de modo inapelable y, para siempre, al otro.

Las relaciones complejas, profundas y ambivalentes que marcan la vida en Chiapas se reflejan en los históricos movimientos insurgentes y revolucionarios que han tenido lugar en el estado, así como en las distintas expresiones artísticas que dan cuenta de las realidades que en él se están construyendo, sólo un estado como Chiapas podría haber inspirado a autores como Bruno Traven (La Rebelión de los Colgados, 1936) o Rosario Castellanos (Balún-Canán, 1957, Ciudad Real, 1960, Oficio de Tinieblas, 1962) y conjugado las condiciones para que se gestara un levantamiento como el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994.

Chiapas se configura complejo aún antes de la conquista española. En su territorio convergieron culturas como la olmeca y la maya<sup>64</sup>, posteriormente se asentaron los chiapanecas, pueblo del que no se conoce bien sus orígenes<sup>65</sup> y que poseía un gran poderío bélico. La historia de despojo y dominación, ya se había empezado a escribir, primero los *tzotz vinik*<sup>66</sup> despojaron a los zoques de sus tierras, obligándolos a asentarse hacia el occidente, para luego ser despojados por los chiapanecas (Ruz, 1995).

En esos movimientos, se construía heterogéneo y abierto; condiciones que hicieron de la invasión y conquista española del territorio chiapaneco una situación de características peculiares, representadas por la feroz resistencia de los chiapanecas contada en la batalla del Cañón del Sumidero<sup>67</sup>, la rebeldía de los chamulas, en la región de los altos, o la insumisión hermética de los lacandones, en la región selva.

---

<sup>64</sup> Las lenguas originarias de Chiapas provienen de dos ramas, la mayense y la mije-soqueanas. Actualmente, las lenguas de origen maya habladas en Chiapas son: chol, tojolabal, tzeltal, tzotzil, mam y lacandón; la lengua de origen mixezoqueano llamada zoque está emparentada con las lenguas mixe y popoluca de Oaxaca y Veracruz, y es reconocida como heredera de la cultura Olmeca. <http://es.wikipedia.org/wiki/Chiapas>.

<sup>65</sup> Hay varias versiones de sus orígenes, Entre las más difundidas es que provenían del pueblo Mexica o que venían huyendo de la antigua Nicaragua (Ruz, 1995: 43)

<sup>66</sup> Nombre del que deviene Tzotzil

<sup>67</sup> La leyenda cuenta la batalla-suicidio de los chiapanecas, que prefirieron arrojar del cañón del sumidero antes de ser vencidos por los españoles.

La resistencia a la invasión española que se ofreció en Chiapas fue resultado de la heterogeneidad de mundos que convergían contradictorios y antagónicos. Los siglos en Chiapas han transcurrido, desde entonces, marcados por una dinámica peculiar en la que se entrecruzan formas de sometimiento y negación cultural profundamente arraigadas, con levantamientos insurgentes y revolucionarios. Podría citar como ejemplos el motín zoque de 1693, en Tuxtla; la rebelión india de 1712, único levantamiento indígena colonial que se conoció en la antigua audiencia de Guatemala; la Guerra de Castas de Chiapas en 1869 (Ruz, 1995:14), y el levantamiento zapatista de 1994.

Habrá que hacer dos apuntes rápidos sobre la historia de la entidad, que resultan clave en la conformación del Chiapas actual, la anexión de Chiapas a México en 1824 y las condiciones particulares que se generaron durante la revolución mexicana.

Desde la consumación de la independencia de México en septiembre de 1821<sup>68</sup>, las autoridades y pobladores de Chiapas vieron con entusiasmo su anexión al imperio mexicano; el 3 de septiembre de 1821, las autoridades chiapanecas firmaron un acta en el que declararon que no reconocerían más autoridad que la del imperio mexicano, sin embargo, las luchas y difíciles condiciones que prevalecieron en el país generaron inconformidad en la provincia de Chiapas, por lo que el 4 de junio de 1823, se instaló la Junta General de Gobierno llamada Congreso Chiapaneco<sup>69</sup> que declaró el 31 de julio del mismo año la separación e independencia de Chiapas respecto a México.

El gobierno mexicano no aceptó esta separación, disolvió el Congreso Chiapaneco e instaló una diputación provincial, los chiapanecos se sublevaron ante tal disposición y el 26 de octubre de 1823 dieron a conocer el Plan Chiapas Libre, proclamado en Comitán y apoyado por Tuxtla y Tonalá, entre otras poblaciones. Pero no había acuerdo al interior de la provincia, por lo que en enero de 1824 Ciudad Real de Chiapa<sup>70</sup> pidió su reincorporación a México, seguida por Comitán. Tuxtla y Soconusco se manifestaron por la anexión a

---

<sup>68</sup> La independencia de Chiapas se proclamó el 28 de agosto de 1821

<sup>69</sup> Junta no reconocida por el gobierno mexicano

<sup>70</sup> Hoy San Cristóbal de las Casas

Guatemala, ante la disputa y los movimientos que generaban mayores desacuerdos, se propuso una votación para determinar a qué nación se uniría la provincia, los resultados fueron 96,829 a favor de México y 60,400 a Guatemala, por lo que el 14 de septiembre de 1824 se proclamó la anexión definitiva de Chiapas a México.

Este proceso de integración marcó a Chiapas con un carácter especial en cuanto estado perteneciente a la República Mexicana, pertenencia que se construyó de manera contingente, penetrada por divergencias y diferencias que no se encontraron en un concierto absoluto, configurando una pertenencia fisurada.

Otra particularidad de la historia de Chiapas, es la situación que se vivió durante el movimiento de la Revolución Mexicana, pues a pesar de ser un estado caracterizado por la resistencia y la insurgencia, es posible sostener que esta Revolución no llegó al Estado. La dominación de las élites latifundistas que organizaron el *ejército mapache*<sup>71</sup> para repeler las tropas revolucionarias, impidió que el proyecto revolucionario se concretara, permaneciendo el sistema feudal de las fincas y los privilegios de los terratenientes, que propiciaron un ahondamiento en el rezago económico y social.

Chiapas se estructura así a partir de contradicciones, ambivalencias y paradojas; dominación y rebelión se han conjugado a lo largo de su historia, como en la bóveda de la Iglesia de San Juan Chamula resuenan conjugadas “las oraciones y los cánticos del caxlan, los lamentos y las súplicas del indio”<sup>72</sup>. De ahí que en Chiapas el silencio engendre voces y lo nuevo sirva para sostener lo antiguo.

Los rumbos oscilantes de la historia de Chiapas entretejen lógicas desencontradas que se hacen visibles en las diversas problemáticas que se gestan en el estado, de las que sobresalen, por la profundidad de su arraigo,

---

<sup>71</sup> El ejército se formó de civiles conservadores contra las tropas de Carranza.

<sup>72</sup> Rosario Castellanos (Oficio de Tinieblas, 1962) sintetiza en esa mágica descripción las complejas relaciones que han configurado la historia de Chiapas, en donde se funden de manera peculiar cristianismo y paganismo, nuevo y antiguo, dominación e insurgencia, memoria y esperanza.

las religiosas, culturales y raciales, huellas de la negación de la otredad, estructurante de una profunda negación de sí mismo que encuentra su máxima expresión en el arraigado y velado racismo que atraviesa el orden social en Chiapas, expresado en un hondo pero callado desprecio por lo indígena que constituye su particularidad; los indígenas viven una situación de extranjero en su propia tierra y cierta condición de extranjero de sí mismo marca la construcción histórica de lo chiapaneco.

Esta condición abre grietas insuturables que hacen que en Chiapas la crisis sea la constante que organiza, aquí los proyectos se estrellan contra las realidades, develando su imposibilidad y demandando la construcción de caminos otros, abiertos por las fuerzas del andar. Chiapas exige nuevas miradas, invita a de-sedimentar los discursos anquilosados, incita la interrogación sobre lo que se presenta *dado por hecho*, es lugar para dudar, tierra de ilol que mira de frente el misterio<sup>73</sup>.

### **Condiciones socioculturales de Chiapas, esbozos de un indefinido paisaje**

Es momento de describir, a grandes rasgos, las condiciones actuales del contexto en que se inscribe este trabajo, empezaré por bosquejar de manera general las condiciones socioculturales de Chiapas, para luego aterrizar en la especificidad del problema educativo que encuentro intrínsecamente ligado a mi tema de investigación.

El estado de Chiapas cuenta con un total de 19,386 localidades, de las cuales 149 tienen más de 2500 habitantes, por lo que son consideradas urbanas, en donde habitan, según datos del INEGI (2005), aproximadamente 2,049,747

---

<sup>73</sup> En tzotzil, refiere a chamanes, curanderos o brujos, Rosario Castellanos (1962) define a las ilol como aquellas que se atreven a mirar de frente el misterio.

personas, que representan 47.74% de la población total del estado, que es de 4 293 459<sup>74</sup>, Sólo 22 localidades tienen más de 15,000 habitantes.

Las localidades urbanas presentan en su mayoría deficiencias en servicios como el transporte público, bancarios, de recreación, entre otros, además de que amplios sectores poblacionales carecen de servicios básicos como agua entubada y drenaje, contradiciendo el ideal de ciudad que presuponen; sin embargo, la concentración poblacional en éstas provoca algunos problemas comunes de las grandes ciudades, como hacinamiento, inseguridad, congestión vehicular, desempleo y contaminación, problemáticas presentes particularmente en las localidades más pobladas, entre las que destacan Tapachula, Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas.

La diversidad sociocultural y la desigualdad económica se acentúan en las ciudades, matizando las expresiones lingüísticas y artísticas, costumbres, tradiciones, actitudes, creencias y valores que configuran formas culturales específicas.

La migración, particularmente la inmigración a las ciudades contribuye a la complejidad sociocultural que se entreteje en sus territorios, inmigrantes de comunidades rurales, o centroamericanos que pasan por Chiapas en su éxodo a los Estados Unidos de América, llevan a las ciudades sus ropajes culturales acentuando los contrastes y posibilitando nuevas configuraciones.

Las ciudades chiapanecas se dibujan en el encuentro de universos socioculturales heterogéneos, a veces contradictorios, a veces silenciados, conformándose en poliedros multicromáticos en los que se sincretizan las contradicciones y se rompen las congruencias.

Las comunidades rurales, por otro lado, presentan una estructura poblacional atomizada y dispersa; en ellas, la principal actividad económica es la agropecuaria, realizada por algunos con fines comerciales y por otros (la

---

<sup>74</sup> Según las Proyecciones de la población de México 2005-2050 de la CONAPO, para 2009 Chiapas tendría 4 483 886 hab.

mayoría) para subsistir. En algunas aún persiste el cacicazgo y los sistemas de dominación que pretendió abolir la revolución mexicana.

Una fracción importante de la población de comunidades rurales subsiste empleándose como jornaleros, labrando otras tierras por un salario ínfimo; otra parte, sobre todo de jóvenes, emigra a las ciudades en busca de oportunidades, que raramente encuentran, por lo que se tienen que emplear como “chalanés”, trabajadoras domésticas, entre otras ocupaciones mal remuneradas.

La vida en las comunidades rurales chiapanecas no es fácil para la mayoría de sus habitantes, en ellas es común la ausencia o deficiencia de los servicios básicos, como agua entubada y drenaje, y en muchas ocasiones presentan serias problemáticas de medios de transporte y comunicación.

Un cariz peculiar de las comunidades rurales es el arraigo y sincretismo de sus tradiciones, las fiestas para venerar a los santos patronos de la comunidad resultan en grandes acontecimientos que provocan la interrupción de todas las actividades cotidianas para cumplir con las obligaciones religiosas, en ellas se conjugan elementos del catolicismo con ancestrales creencias y ritos mesoamericanos.

Es imposible pensar en Chiapas sin pensar en su población indígena, que encarna la heterogeneidad inconmensurable que lo define. En Chiapas habitan 14 pueblos indígenas de los que predominan, por su tasa poblacional, el Tzeltal (37.9%), Tzotzil (33.5%), Chol (16.9%), Zoque (4.6%) y Tojolabal (4.5%); el otro 2.7% de la población indígena del estado se conforma por los grupos Mame, Chuj, Kanjobal, Jacalteco, Lacandón, Kakchikel, Mochó, Quiché e Ixil<sup>75</sup>.

Rasgos comunes de los pueblos indígenas son el sentido de pertenencia a la comunidad, el origen lingüístico, las religiones, costumbres, creencias, conocimientos, conflictos y organización propia (López, 2005), que se

---

<sup>75</sup> Según datos del INEGI (2005) En Chiapas 957, 255 habitantes pertenecen a un pueblo indígena, y 81.5% de la población indígena del estado se concentra en las regiones Altos, Norte y Selva.

presentan más nítidamente en las comunidades alejadas de los asentamientos urbanos y sentadas en territorios inaccesibles, difíciles de imaginar.

Más cerca de las ciudades, se encuentran grupos indígenas que van mezclando sus lógicas con las del “caxlán”, adoptan y se adaptan a la vida y valores ladinos, sus tradiciones se van erosionando en la medida en que se conjugan con las cotidianidades ciudadinas.

Las comunidades indígenas tienen formas propias de organización, su sistema de gobierno tradicional es llamado Consejo de Ancianos y se integra por gente venerable y valorada por la comunidad, sobre éste recaen la responsabilidad de preservar las tradiciones, hacer cumplir la justicia de acuerdo a sus usos y costumbres, velar por las celebraciones de los rituales. Para elegir a las autoridades tradicionales, los representantes de las comunidades se reúnen y discuten; luego, en una ceremonia política religiosa se les otorga el “bastón de mando”. Cada comunidad tiene normas y formas de sanción particulares, transmitidas la mayoría de las veces de forma oral (López, 2005: 72-73).

Las comunidades indígenas de Chiapas son dignas y vivas representantes de la construcción histórica del estado, aunque a veces se reniegue de ellas y constantemente sean marginadas.

### **Educación en Chiapas**

El viaje emprendido, alcanza costas más cercanas al interés de esta investigación: la problemática educativa en Chiapas, que bordea y penetra su objeto de estudio. Para comprender las lógicas de estructuración de la IE en Chiapas, es necesario un acercamiento a la arraigada problemática educativa que vive la entidad, la cual de ninguna forma está dissociada de las condiciones históricas y socioculturales bosquejadas recién.

Chiapas es uno de los estados de la República Mexicana con más alto índice de marginación y pobreza; presenta entre sus problemáticas más fuertes el rezago educativo, relacionado con la deficiente cobertura e ineficiencia del sistema educativo estatal, situación que se aúna a la falta de relación de los programas y contenidos curriculares con las realidades de los alumnos y a insuficiencias en la formación académica de los docentes, que resultan en un sistema educativo que no corresponde a las demandas contextuales.

Los datos son contundentes en la expresión de la gravedad de esta problemática y colocan a Chiapas como el estado con mayor nivel de analfabetismo en México. Según el censo del INEGI (2005), 42.76% de la población chiapaneca de 15 años o más no tenía primaria completa y 20.4% no había recibido instrucción formal alguna; 9.6% de la población general de entre 8 y 14 años no sabía leer ni escribir y 21.4% de la población de 15 años o más se encontraba en la misma condición.

La situación se acentúa dramáticamente en las poblaciones indígenas, en donde se encuentra que 39.2% de la población de 15 años o más es analfabeta, si se agrega a la condición racial, la condición de género el resultado es lamentable, 27.9% de los hombres y 50.1% de las mujeres indígenas son analfabetas.

Más allá de los datos, la problemática educativa está enraizada en las fracturas de la historia y en la compleja conformación de las estructuras sociales, culturales, políticas y económicas del estado, ante las que un modelo de educación escolar ordenada bajo criterios de la modernidad occidental resulta extranjero –extraño y ajeno– en contextos de especificidades que no puede comprender.

Es un problema estructural que no se reduce a la carencia de recursos financieros y materiales o a la deficiente infraestructura educativa, que afectan, pero que a fin de cuentas son sólo las expresiones concretas y visibles de éste. El problema educativo en Chiapas no se resolverá inyectando más recursos económicos, ni construyendo más escuelas, ni siquiera a partir de “mejorar” los

procesos del sistema educativo mediante nuevos programas o proyectos de formación docente, que funcionarían como paliativos.

Lo que se requiere es un cuestionamiento de fondo que permita erosionar el modelo educativo imperante para construir nuevas formas de pensar la educación, nuevas miradas que echen luz en las opacidades que la escuela tradicional no ve. Proyectos que reconstruyan historias para sustentar la construcción de nuevos caminos y reconozcan la heterogénea diferencia en la que se constituye Chiapas.

Estas demandas del contexto chiapaneco se han expresado en proyectos de peculiares características, entre los que se puede contar: el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista<sup>76</sup>, que presenta como fines de la educación: la autonomía, la resistencia y la construcción de nuevos mundos en los que se reconozca la riqueza cultural y lingüística de los pueblos originarios de Chiapas, invisibles para los “dominadores”; y el Centro Indígena de Capacitación Integral (CIDECI), en San Cristóbal de las Casas, conocido como la UNITIERRA o Universidad de la Tierra, que presenta un proyecto educativo alternativo basado en valores indígenas como el sentido de comunidad y la comunión con la tierra. El proyecto se orienta políticamente por una “democracia radical” en la que se gestan los movimientos de reivindicación de los pueblos mesoamericanos<sup>77</sup>.

Por supuesto que estos proyectos no configuran respuestas acabadas, están también penetrados por limitaciones que los desbordan y, si bien intentan configurar un sistema inclusivo, construyen nuevas exclusiones. Tampoco pueden pensarse como respuestas únicas, con lo cual se cerrarían los ojos a la multiplicidad y heterogeneidad de las posibilidades.

La IE que se desarrolla en Chiapas se anuda a las condiciones presentadas, que le plantean límites y configuran escenarios que definen temas y problemas de investigación; habría que preguntarse hasta qué punto estas demandas son escuchadas, reconocidas y trabajadas por los investigadores.

---

<sup>76</sup> Para mayor información sobre este Sistema Educativo, consultar la página: <http://www.serazln-altos.org>

<sup>77</sup> Entrevista a Raymundo Sánchez Barraza. [http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb\\_int\\_esp.html](http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html)

## Educación Superior en Chiapas: La Universidad y los posgrados

Preguntarse por la IE en Chiapas implica entrar a los terrenos de la educación superior, en particular la educación pública, puesto que es el nivel del sistema educativo nacional, más estrechamente vinculado con ella. Esta condición se acentúa en la entidad, debido a la carencia de centros e institutos dedicados específicamente a la IE; por eso es tarea imprescindible realizar un recorrido aunque sea breve por sus latitudes.

Para hablar de la condiciones de la educación superior en Chiapas, conviene partir de la historia de la universidad, la cual nos remite directamente a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), que es la más representativa del estado.

Históricamente, la educación superior en Chiapas ha sido rebasada por las necesidades (Santiago, 2004) y ha dependido de intereses políticos que la atraviesan marcando fuertemente su “destino”, condición que se evidencia en la historia lastrada de la Universidad. Como ejemplo se puede aludir a los distintos momentos en que ha sido cerrada y abierta por decisiones políticas, siendo renombrada y replanteada. Al respecto, López (1998) construye una interesante crónica sobre la Educación Superior en Chiapas, en la que se pueden entrever las rupturas y escisiones que la han marcado.

La historia de la universidad en Chiapas, como en casi toda América, en sus inicios estuvo fuertemente ligada a la iglesia, por lo que se asoció a instituciones como el Convento Mercedario, creado en 1537; el Convento Dominicano, en 1547; el Convento Franciscano y el de la Encarnación, ambos creados en 1577; que más tarde conformarían las bases de la enseñanza superior (López, 1998: 14).

Una primera “raíz” de la enseñanza superior puede ser ubicada en 1676, año en que se funda, en Ciudad Real, el Colegio de los Padres Jesuitas, “primer

establecimiento de enseñanza superior” del estado (López, 1998: 14). Que permaneció en funcionamiento hasta 1767, cuando el colegio se funde con el seminario Diocesano.

Otra “raíz”, se encuentra en el Seminario Conciliar Tridentino de Nuestra Señora de la Limpia Concepción, fundado en 1678, que dependía de la universidad de San Carlos de Guatemala y ofrecía las carreras de filosofía, teología, derecho canónico, derecho civil y farmacia, con los grados de bachiller, licenciado y doctor. En 1823, Fray Matías de Córdova y Ordóñez, incitó a la declaración de Independencia de Chiapas, con lo que se mancipa de España y también de Guatemala (López, 1998: 15-16).

Esta situación permitió que el seminario se desvinculara de la Universidad de San Carlos y que en 1826, durante el gobierno de Manuel José Rojas, pudiera derivar en la fundación de la primera universidad de Chiapas (López, 1998: 16). La iglesia seguía manteniendo su influencia en la enseñanza superior, evidencia de esto es que se nombró a San Agustín “especial patrón y abogado de la institución” (López, 1988:17) y que los fondos económicos de la universidad provinieran principalmente del clero. La universidad se denominó en ese primer momento Universidad Nacional de Chiapas.

Este nombre cambia, el 25 de diciembre de 1848, a Universidad Literaria y Pontificia de Chiapas, fecha en la que el claustro universitario juró obediencia al Papa Pío IX, quién así la bautizó. En 1854, la universidad vuelve a cambiar de nombre, esta vez a Universidad Literaria (López, 1998: 38).

En 1861, el gobernador Ángel Albino Corzo expide un decreto por el que se secularizan los bienes del seminario conciliar, que pasan a ser propiedad de la Universidad Literaria del Estado, que se llamó así a partir de esa fecha, como consta en el estatuto de su establecimiento promulgado el 8 de enero de 1862 (López, 1998: 38).

En 1869 las crisis y conflictos que bullían en el estado desencadenan, con el triunfo en Chiapas de los liberales, dos acontecimientos de gran relevancia: el

cambio de la ciudad capital de San Cristóbal de las Casas a Tuxtla Gutiérrez y el traslado a ésta de la universidad.

En 1872, el gobernador José Pantaleón Domínguez cambió el nombre de Universidad Literaria por el de Instituto literario y Científico, dando por terminado “un largo período de la universidad” (López, 1998:38). En 1873 el instituto cambia su nombre a Instituto Literario del Estado; el 25 de diciembre de 1878 se emite una nueva ley de instrucción pública y el instituto literario cambia su nombre a Instituto Científico y Literario del Estado; hasta que en 1881 el instituto vuelve a cambiar su nombre, esta vez a Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas, para 1890 éste contaba ya con trece carreras<sup>78</sup> (López, 1998: 39). Por esa misma época, se crearon dos liceos que impartían enseñanza superior, en Chiapa de Corzo y Pichucalco, poco después se crea uno más en Comitán.

En 1891, durante el gobierno de Emilio Rabasa, se emite una ley que extingüía los liceos de Comitán, Chiapa de Corzo y Pichucalco, suprimía los estudios superiores y creaba una escuela preparatoria (López, 1998:39). En 1897 Francisco León, siendo gobernador del estado, promulga que se restablezca la enseñanza profesional.

En 1915 se suprime la Escuela Profesional de Derecho, y se reabre en 1921; ésta estuvo muy ligada a los conflictos políticos del estado y funcionó de manera irregular hasta 1941. En 1962 reanuda sus actividades con el nombre de escuela de derecho y años más tarde pasaría a formar parte de la UNACH (López, 1998: 39).

El 8 de mayo de 1944, por decreto de Rafael Pascacio Gamboa, entonces gobernador del estado, se crea jurídicamente en Tuxtla Gutiérrez la universidad, definida como “una institución del estado al servicio del pueblo y cuyas actividades, dentro de la libertad de investigación y cátedra, serán las de llenar los programas y planes de estudio de las distintas facultades, que en ellas se crea” (López, 1998:39-40), se estipula también en este documento, la

---

<sup>78</sup> Abogado, notario y escribano, médico cirujano, químico farmacéutico, ingeniero topógrafo e hidromensor, ingeniero geógrafo e hidrógrafo, ingeniero ensayador y apartador de metales, ingeniero de minas, ingeniero mecánico, ingeniero civil, ingeniero arquitecto, obstetra y especialista en comercio.

creación del consejo universitario y la rectoría, como órganos de gobierno, y se autoriza al estado para que proporcione los fondos económicos que requiera la institución.

Sin embargo, esta disposición nunca se concretó; en cambio, el 31 de enero de 1945, se promulgó otro decreto que dio nuevamente vida al Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas, ahí se contempla la Escuela de Técnicos de contabilidad y Administración, que en 1964 deviene en la creación de la escuela superior de comercio y administración (ESCACH), que se separa en 1966 del Instituto y que más tarde formaría parte de la UNACH.

En diciembre de 1965, el gobernador José Castillo Tielemans, emite el decreto de creación del Patronato Pro-Universidad de Chiapas, “como instituto con personalidad y patrimonio propios, dotado de plena capacidad jurídica para desarrollar sus funciones” (López, 1998: 41). La principal función del patronato era la de planear las actividades que permitieran la creación de la universidad chiapaneca. Ese año se creó también la Escuela de Ingeniería Civil, que más tarde, junto con la Escuela de Derecho y la ESCACH, integrarían la UNACH, creada en 1974 por un decreto que entró en vigor en 1975.

En 1981 el ICACH fue elevado al rango de Instituto de Educación Superior y en 1995 alcanzó el grado de Universidad (Santiago, 2004:7), siendo rebautizado con el nombre de Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas (UNICACH), que junto con la UNACH es una de las dos universidades públicas más importantes del estado.

Desde su creación, la UNACH estuvo vinculada con la investigación en general, por ello no asombra que actualmente sea la principal institución que promueve la IE, sobre todo desde su Facultad de Humanidades, en la que se imparte la carrera de pedagogía desde 1982 y los primeros posgrados en educación a partir de 1993.

Esta afirmación se sostiene en uno de los propósitos enunciados de la UNACH. Al respecto, la Primera Ley Orgánica de 1975 planteaba la

Necesidad de estudiar los problemas regionales de carácter económico y social para tener un conocimiento objetivo de la realidad social y de los recursos potenciales de Chiapas... para que mediante la investigación se tenga un conocimiento de la realidad que permita la correcta planeación del desarrollo (citado en Santiago, 2004: 8).

Sin embargo, a 35 años de distancia, es posible cuestionar la eficacia con que la universidad ha trabajado por alcanzar este propósito, pues debido a distintas condiciones, como falta de proyectos académicos sólidos, vinculación con el contexto y la débil autonomía universitaria (Santiago, 2004: 15-16), que se expresa en su dependencia de las condiciones marcadas por el gobierno del estado para la toma de decisiones relevantes para la vida universitaria (como la elección de rector), no cuenta con bases suficientes para el desarrollo de investigación científica y académica en general y específicamente de IE.

Entre las deficiencias que presenta, a pesar de ser la institución que lleva la batuta en cuanto al trabajo de IE que se realiza en Chiapas, cabe mencionar la falta de recursos financieros, documentales, deficiencia en programas de formación académica y científica y una subordinación marcada de los intereses académicos frente a los políticos, que genera un malestar latente y constitutivo de las estructuraciones de la IE, punto que se desarrollará y sostendrá en el siguiente capítulo.

No se puede dissociar la IE de los posgrados en educación, al menos no desde el contexto chiapaneco en donde se presentan tan vinculados que podría aventurarse que los estudios de posgrado “crearon” las condiciones de emergencia de la IE.

La afirmación anterior se basa en dos situaciones: la mayor parte de las investigaciones en educación que se realizan en el estado de Chiapas son o parten de trabajos de tesis para obtener grados de maestría o doctorado, y la mayoría (no todos) de los investigadores educativos en Chiapas incursionaron

en la IE a partir de su inscripción en algún programa de posgrado en educación o afín<sup>79</sup>.

Esta relación insoslayable, establecida entre los posgrados y la IE, reclama un acercamiento (por lo menos breve) a las condiciones del posgrado en Chiapas, específicamente a los relacionados con la educación.

La historia de los posgrados en educación, de universidades públicas de Chiapas, se inaugura en septiembre 1993<sup>80</sup>, con la ceremonia de inicio de la Maestría en Educación Superior, en la Facultad de Humanidades de la UNACH, que se impartió hasta 2004, atendiendo 13 promociones, en las cuales se formaron profesores de la UNACH y de otras instituciones.

Es posible notar en este momento fundacional del posgrado en Educación en el estado de Chiapas, dos condiciones que lo marcaron: la impronta política, al emerger como resultado de una política pública más que de un proyecto académico de la universidad, y una dependencia de la profesión docente, al ser concebido como herramienta de “mejoramiento” de sus funciones.

En 2003, a partir de la evaluación y reestructuración de la maestría en Educación Superior, se crea la Maestría en Educación con especialidades en docencia, administración e investigación educativa. Ese mismo año se crea la Maestría en Psicopedagogía, en la misma facultad.

Los posgrados en educación en Chiapas, hasta ese momento habían tenido un desarrollo más bien lento y casi exclusivamente dentro del seno institucional de la UNACH. A partir de 2005 la dinámica cambia drásticamente, con la apertura de varios programas de maestría en educación o afines, ofertados por diferentes universidades particulares de la entidad y se acentúa con la creación entre 2006 y 2008 de siete programas de Doctorado en Educación, en universidades del mismo tipo<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup>Sobresalen: la Maestría en Ciencias de la Educación (de distintas universidades) y la Maestría en Educación Superior (UNACH).

<sup>80</sup> En el marco del Programa para la Modernización Educativa del Estado de Chiapas.

<sup>81</sup> Aunque se registran programas de posgrado en educación previos a esta proliferación, por ejemplo, el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) ofertó desde 1991 la Maestría en Ciencias de la Educación en

Más que a lógicas académicas, esta explosión de los programas de posgrado en educación de universidades particulares, respondió a la apertura de un nuevo mercado, que se había ido gestando en el contexto internacional a partir de la significación del *conocimiento* como mercancía central en la configuración de la nueva economía mundial: la profesionalización docente; coadyuvó a ello, el hecho de que el programa de carrera magisterial de educación básica otorgaba a los estudios de maestría un importante puntaje. La competencia entre ellos no se desarrolló en relación a la coherencia o solidez de los procesos formativos sino a la rapidez y facilidad con que los estudiantes pueden obtener el grado.

## Panoramas de la Investigación Educativa en Chiapas

Bosquejé en los apartados anteriores, algunas líneas generales del contexto que circunscribe la investigación que realizo, el trabajo ahora consiste en dilucidar como se inscribe el objeto de estudio en él.

Se entretienen aquí las voces<sup>82</sup> y las historias para dibujar una mirada panorámica de las superficies de la IE en Chiapas, se trata de construir las primeras impresiones, de dar cuenta de los rasgos más evidentes y de adelantar incipientes interpretaciones que serán nudos de los que más adelante pueden partir nuevos tejidos.

Empezaré planteando condiciones generales de las superficies en que se inscribe la IE en Chiapas, en torno a: instituciones y grupos; interlocución y diálogo; financiamientos y recursos; líneas y proyectos de investigación, así como los posicionamientos de los investigadores frente a la IE, los cuales se bosquejan a partir de enunciados explícitos en las entrevistas, trabajos o proyectos de investigación revisados.

---

Tuxtla Gutiérrez, la que fue cursada por varios académicos que después incursionaron en la IE, y desde 1995 la Universidad Maya (UMA) ofertó otra Maestría en Ciencias de la Educación.

<sup>82</sup> Me refiero a las voces de los investigadores educativos, enunciadas durante las 10 entrevistas que realicé para este trabajo de investigación, en el período que va de julio a octubre de 2009.

## Instituciones y Grupos

La IE en Chiapas se inscribe en contextos institucionales específicos con condiciones particulares complejas, pero por los fines específicos de esta tesis, sólo presentaré una descripción general sobre las instituciones desde las que se realiza IE en la entidad, y las principales problemáticas que se presentan en relación a ellas.

Las instituciones de Chiapas, que de alguna manera se relacionan con la IE y en las que se ubican 65 de los 66 investigadores educativos<sup>83</sup> identificados en este estudio, son las siguientes: La UNACH, en la que se inscriben 53 de los investigadores educativos, distribuidos en diferentes escuelas y facultades, entre las que sobresalen la Escuela de Lenguas del campus I y la Facultad de Humanidades en su campus VI, en la que se concentran 30 de los investigadores educativos. En la UNICACH se ubican cuatro investigadores, tres de ellos trabajan en la Escuela de Psicología y uno en la Escuela de Biología, específicamente en el Laboratorio de Educación Ambiental. En la Escuela Normal Rural Mactumatzá laboran tres investigadores, quienes se dedican principalmente al análisis del normalismo rural en Chiapas. En la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 071 se ubican dos investigadores y en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) uno. Un común denominador de las instituciones que he mencionado es que son IES públicas.

Otras instituciones desde las que se realiza IE en Chiapas son: el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), el Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste (PROIMMSE) de la UNAM, y la Secretaría de Educación<sup>84</sup>.

Cómo puede verse, la IE en Chiapas se realiza principalmente en las IES públicas, de las cuales la UNACH se erige como la más importante, pues en

---

<sup>83</sup> Un investigador se presentó como "independiente".

<sup>84</sup> En cada labora un investigador.

ella se concentra la mayor parte de los investigadores, proyectos y producciones, y es donde se construyen la mayor parte de las discusiones en torno a lo educativo.

Sin embargo, las condiciones presentes en ella no son las más adecuadas y en su interior se producen pocas articulaciones, por lo que no es posible hablar de la construcción de alguna lógica organizadora, lo que permea es la dispersión de los grupos y los sujetos, que se ve reflejada en débiles formas de producción del quehacer científico, esta condición impide que la universidad marque rutas viables para la IE. Al respecto, un investigador afirma que

En la UNACH en general yo veo más bien esta dispersión...hay que transitar todavía a algunos escaloncitos antes de pensar que ya hubiera en la UNACH algún grupo de investigación... el quehacer científico en la UNACH no se produce,... es demasiado débil como para estar marcando una cuestión (EIE-3-UA).

Esta cita plantea como una de las principales problemáticas de la IE en Chiapas, la dificultad de articulación, si se quiere, la dificultad de establecer puntos nodales que posibiliten fijaciones de sentido. Esta condición se revela en la dispersión de los investigadores, la escasa presencia de grupos más o menos estructurados y en los incipientes procesos de institucionalización, que hacen de la IE “un campo abierto y poco trabajado” (EIE-8-UI).

Otra de las problemáticas señalada en relación a la institucionalidad de la IE, es su dependencia a las estructuras de poder que marcan sus rutas, lo que le impide en muchos casos construir un espacio que permita comprender y responder a las complejas realidades del estado, pues

La insuficiente investigación educativa que hay en Chiapas está muy anquilosada con las estructuras de poder académico hay casos muy fuertes en la UNACH, en donde la investigación está dirigida a eso... no hay espacios institucionales que vinculen la investigación educativa con la comprensión de las realidades (EIE-10-UC).

Esta situación hace pensar que a veces los intereses de la IE pueden encontrarse subordinados a intereses de otros órdenes, y que a menudo están “borrados” en esta subordinación. Es decir, intereses “no académicos” pueden estar marcando las rutas y las lógicas de estructuración de la IE, influyendo en la conformación de los grupos y delimitando e incluso determinando lo que conviene o no investigar.

Por otro lado, aparentemente contradictorio con el que recién se esbozó, la incipiente y poco estructurada base institucional de la IE en la entidad conlleva una dinámica particular que la hace depender de intereses y esfuerzos individuales y “ha dependido mucho de la búsqueda de los investigadores por conseguir recursos fuera de las instituciones a las que pertenecen” (EIE-9-UA).

En Chiapas las instituciones están siendo rebasadas, se podría aventurar; sin embargo, habrá que poner a prueba este supuesto, en la exploración de las profundas y ambivalentes relaciones que establece el sujeto con la institución.

No será necesario ir tan lejos para notar que aunque las condiciones son precarias, no se puede pensar la IE en Chiapas dissociada de los marcos institucionales; esta afirmación se sostiene con un rápido vistazo a los grupos presentes en la entidad, los cuales en su mayoría se inscriben en una determinada institución y sus procesos de conformación han obedecido a políticas que ésta enuncia o a las que se adscribe<sup>85</sup>.

Sobresale en este aspecto, la figura de Cuerpo Académico, instituida en las universidades públicas por el PROMEP; en el siguiente capítulo, realizo el análisis de esta figura y las lógicas que ha producido en las estructuraciones de la IE en Chiapas

La conformación de grupos de IE en la entidad también está marcada por la precariedad, que hace de la dispersión una de sus principales problemáticas, “más que haber grupos que ya lo hacen de manera sistemática lo que ha habido son intentos y para mí se han ubicado más bien en la dispersión”, sostiene un entrevistado (EIE-3-UA).

---

<sup>85</sup> Cfr. Anexo 4 Ubicación de Investigadores por Institución, grupo y líneas de Investigación

Un motivo especial de análisis tiene que ver con la participación de los investigadores educativos chiapanecos en redes, las cuales en su mayoría son nacionales e implican un proceso de vinculación al exterior de la entidad que contrasta con la dispersión interna de la que acabamos de hablar<sup>86</sup>.

Las redes identificadas en las cuales participan investigadores chiapanecos son las siguientes: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores; Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación; Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras, Red Mexicana de Investigación de la Investigación educativa; Red de CA "Estudios sobre políticas de profesionalización Académica en las IES", Sociedad Académica por el pensamiento complejo, A.C.; Red de Investigadores en Comunicación.

Al interior del estado, hay un caso particular, el de la Red de Investigadores Educativos de Chiapas (RIECH) que se queda en un intento fallido de organizar a las instituciones, grupos e investigadores educativos de la entidad; en el capítulo 4, enfoco algunas condiciones de su falla.

A partir de los planteamientos anteriores, pueden inferirse dos lógicas que podrían estar jugando en las estructuraciones de la IE en Chiapas, una lógica "institucionalista" orientada a responder las demandas explícitas de instancias financiadoras o del gobierno en turno, y una lógica "académica", orientada a interrogar las realidades y a responder a las problemáticas contextuales, esta lógica implica un plus de esfuerzo individual y la trascendencia de las fronteras institucionales.

Aunque las dos lógicas se presentan aparentemente opuestas, considerarlas así nos plantearía una mirada maniquea que nos ubicaría en ese lugar donde la ingenuidad no tiene escrúpulos al distinguir lo bueno de lo malo. No, más bien son lógicas en tensión, que se imbrican de formas complejas y específicas, en distintos momentos, en cada sujeto o grupo. El interés entonces está en avistar algunas formas de esas imbricaciones.

---

<sup>86</sup> Infra, Pg. 167

## Interlocución y Diálogo

He señalado antes que una de las problemáticas principales que vive la IE tiene que ver con la dispersión y/o el aislamiento, condición que se relaciona con deficiencias de interlocución y serias limitaciones para el diálogo de saberes y experiencias. Esta problemática es reconocida por los investigadores educativos de la entidad, quienes manifiestan las limitadas posibilidades de diálogo entre pares académicos.

Hay muy pocos grupos con quien dialogar y que eso para mí forma parte esencial dentro del trabajo de investigación es decir, si no es en la universidad, fuera, no hay ningún centro de investigación educativa que nos permita mantener diálogo (EIE-7-UM).

Aunada a la formación académica, se piensa como tarea primordial de los investigadores educativos, trabajar en la construcción de espacios y canales que permitan el encuentro de lógicas y sentidos, pues, como sostiene un entrevistado, “solos o aislados no vamos a poder hacer nada” (EIE-7-UM).

La problemática de la deficiente interlocución y diálogo es bastante profunda, y será objeto de argumentaciones posteriores, por ahora adelanto dos elementos que se presentan ligados a ella. El primer elemento se relaciona con la “escasez” o aislamiento de los investigadores educativos en el estado, al respecto, uno de los entrevistados expresó la dificultad que ha experimentado para encontrar pares con quien dialogar.

Yo diría que fue un poco difícil porque tampoco hay muchos investigadores que trabajan el tema de lo educativo en Chiapas o en el sureste yo creo que en general trabajamos, si, un poco aislados (EIE-1-E).

El otro elemento tiene que ver con una condición de “madurez académica” que implicaría el reconocimiento del saber del otro y la aceptación de los cuestionamientos al trabajo propio, sólo desde ahí es posible construir diálogos académicos, un entrevistado hace explícita la preocupación de que falta por alcanzar esa madurez, entre los investigadores educativos en Chiapas.

En términos de cuates, somos cuates, somos amigos, con todos nos llevamos bien, pero no hay todavía, no hemos llegado a un tránsito de madurez académica (EIE-9-UA).

Esta condición se entreteje con prácticas que se hacen visibles en algunos foros, coloquios o congresos, en los que participan sólo quienes convocan, o cuando se trasluce el desconocimiento del trabajo de otros investigadores, incluso de la misma institución.

### **Financiamiento y Recursos**

Una de las demandas enunciadas por quienes hacen IE en Chiapas se relaciona con las políticas de financiamiento y los pocos recursos<sup>87</sup> con los que cuentan para realizarla. Según planteamientos de algunos de los investigadores, en el estado la IE no es valorada por las instancias financiadoras, lo que se traduce en apoyos escasos y limitados a investigaciones que planteen la resolución inmediata de problemas concretos.

Hay una inyección de recursos mínima muy escasa...en el COCyTECH no hay recursos, no es valorado, es decir, si no es una investigación aplicada o que resuelva problemas muy concretos no tiene valor para ellos...hay gente que está haciendo investigación pero la está haciendo con recursos de CONACyT o recursos de... otros recursos... o particulares, con su propio dinero, con su propio recurso y ya publican un libro (EIE-7-UM).

---

<sup>87</sup> Económicos, bibliográficos, documentales, tecnológicos y de infraestructura, principalmente.

En la cita anterior es posible observar dos aspectos que marcan formas específicas en la producción de estructuras de la IE en la entidad: 1) El apoyo a investigaciones aplicadas y 2) la búsqueda de financiamientos externos (a la institución o a la entidad) o la realización del trabajo con recursos particulares del investigador.

En relación al primer aspecto, desde las instancias de financiamiento estatal se devalúa la IE que no sea aplicada, al respecto, uno de nuestros entrevistados es contundente al sostener que “la investigación no es científica si no es aplicada, es decir, si no sirve para algo... para el desarrollo humano” (EA-2-C). De esta forma, las convocatorias definen líneas de investigación bastante acotadas y condicionan los recursos a la solución de problemas específicos, incluso, han existido convocatorias en las que la IE está ausente<sup>88</sup>.

Esta situación es vivida con molestia por los investigadores quienes dan cuenta de lo limitante que pueden resultar estas políticas para el desarrollo de la IE, al respecto un investigador es claro al expresar que

Cada vez más las políticas y los marcos de acción han sido... más acotados, hay una tendencia privatizadora, entonces aquello que representa una se apoya (EIE-1-E).

Al interior de las instituciones también se padecen problemas de financiamiento y de recursos, “la universidad no ha creado las condiciones... adecuadas para que los investigadores... puedan hacer el trabajo de investigación” (EIE-9-UA) sostiene un investigador al referirse a los carentes recursos de la IE en Chiapas.

El otro aspecto plantea una veta de análisis que se desarrolla a lo largo de la tesis, sobre todo en el capítulo 5, esto es, el papel que juega el sujeto (el investigador) en las estructuraciones de la IE en Chiapas, aquí se muestra sólo la parte más evidente y concreta: los esfuerzos que le implican realizar el

---

<sup>88</sup> Las últimas convocatorias para los proyectos FOMIX que apoya el COCyTECH se han orientado a las ingenierías y bioenergéticos, temas prioritarios para el Plan de Desarrollo Estatal (EA-2-C); en la última convocatoria FOMIX 2008-C08, es dramático que en sus demandas específicas no aparezca el tema educativo, condición paradójica si se toma en cuenta que la profundidad y gravedad de la problemática educativa en Chiapas.

trabajo con deficientes recursos y una débil base institucional, sin embargo, esta condición plantea una lógica de construcción específica y anclada en dimensiones mucho más profundas.

En relación a la importancia de los esfuerzos personales en el desarrollo de la IE, un investigador es contundente cuando sostiene que

La investigación educativa ha dependido mucho de los esfuerzos individuales y ha dependido mucho de la búsqueda de los investigadores por conseguir recursos fuera de las instituciones a las que pertenecen (EIE-9-UA).

Este enunciado deja entrever que el desarrollo de la IE en el estado, ha sido influido por condiciones individuales de los investigadores, tal vez más que por proyectos institucionales, además de cierta tendencia al desbordamiento de los límites institucionales (al menos en aspectos superficiales), habrá que poner a prueba estas afirmaciones.

### **Líneas y Proyectos de Investigación**

El bosquejo de estas superficies estaría incompleto si en sus trazos no se contemplaran las líneas de investigación trabajadas por los investigadores educativos en Chiapas, su concreción en proyectos y productos de investigación, y las problemáticas relacionadas con éstos.

Las líneas de investigación trabajadas por los grupos e investigadores educativos identificados son<sup>89</sup>: economía y educación, formación para la investigación, problemáticas del sistema educativo, sujetos y prácticas educativas, derecho educativo, obligatoriedad escolar, análisis del sistema educativo, educación a distancia, competencias, enseñanza de lenguas, matemática educativa; filosofía de la educación, educación y valores; género y

---

<sup>89</sup> Cfr. Anexo 4 Ubicación de Investigadores por Institución, grupo y líneas de Investigación

educación, curriculum, estudios sobre la universidad, posgrados, educación no escolar; educación ambiental, administración de la educación y educación intercultural.

Las líneas de investigación que sobresalen por el número de investigadores que las trabajan, su traducción en proyectos o su relación con el contexto, son: Sujetos y prácticas educativas, enseñanza de lenguas, educación intercultural, análisis del sistema educativo, educación y género, y curriculum<sup>90</sup>.

Respecto a los proyectos de investigación, la mayor parte de los identificados se inscriben en marcos institucionales y responden a lineamientos marcados por convocatorias específicas de instancias estatales, nacionales o internacionales<sup>91</sup>, punto que se relaciona de manera ambivalente y en apariencia contradictoria, con los argumentos que colocan en la base del desarrollo de la IE esfuerzos personales más que proyectos institucionales (supra), más adelante se exploran los sentidos de esa ambivalencia y las maneras en que se entretajan.

Los investigadores educativos reconocen las carencias que presentan los proyectos de investigación que se desarrollan en la entidad, los cuales muchas veces resultan incongruentes con los marcos de interpretación desde los que se están construyendo, el siguiente fragmento de una entrevista expresa esta situación.

Creo también que hay un manejo para beneficio personal de los nuevos discursos académicos...y se traduce muy poco en congruencia de los proyectos de investigación con esos nuevos discursos (EIE-10-UC).

Las carencias y las dificultades que se presentan en la elaboración de proyectos de investigación sólidos, coherentes y congruentes con las realidades del contexto chiapaneco, traducidas en deficientes trabajos de investigación, preocupa a la mayoría de los investigadores, un entrevistado

---

<sup>90</sup> Consultar en Anexo 5 Distribución de investigadores por líneas de investigación

<sup>91</sup> Cómo COCyTECH, CONACyT (en sus convocatorias federales), Fundación Rockefeller, Mc Arthur, Kellogs, entre otras.

expresa esa preocupación relacionándola con la falta de visiones que contemplen la diversidad cultural del estado.

Creo que hay poco, en primer lugar, muy poco, insuficiente quise yo decir, con enfoques que no me parecen que sean del todo congruentes con la diversidad cultural de Chiapas (EIE-10-UC).

Otra forma en que es planteada esta preocupación es en términos de cierto rezago de la IE en Chiapas, respecto a la que se realiza en otras regiones del país.

En otras regiones están ya más avanzando, más adelantados, nosotros estamos haciendo trabajos todavía muy básicos, muy relevantes pero... y tenemos especificaciones muy especiales por la gran cantidad de indígenas, por la gran marginación, por muchos aspectos que hacen del estado de Chiapas... en muchos sentidos algo muy especial (EIE-5-UA).

Hay quienes son más contundentes al expresar que los proyectos que se realizan pocas veces tienen sustento en las realidades que pretenden investigar o son realizados sólo para responder a demandas institucionales.

En la mayoría de las investigaciones que se realizan no hay sustento empírico, son trabajos hechos desde el escritorio o por cumplir un requisito, no hay investigaciones serias o hay muy pocas (EIE-8-UI).

Otra preocupación compartida respecto de los proyectos y resultados de investigación, tiene que ver con los sustentos teóricos y metodológicos, un investigador la expresa relacionándola con el poco apoyo y valoración que recibe de instancias financiadoras como el COCyTECH o las propias instituciones en que se inscriben los investigadores.

Esta desvaloración... que también siendo críticos nos lo hemos ganado en el sentido de que hay muchas investigaciones que se han venido haciendo, que se quedan en un plano muy descriptivo, con poco sustento metodológico con poca consistencia y que...quedan en el cajón del olvido (EIE-1-E).

Algunos expresan más drásticamente estos vacíos, al sostener que, en algunas instituciones:

No hay productos... hay un espacio físico, hay horas que se le dedican a eso, es decir hay cierta descarga para los profesores de tiempo completo para dedicarse a la investigación, pero lo que no hay son resultados (EIE-7-UM).

Una condición importante que se entrevé en las dos citas previas, tiene que ver con un giro que mueve la responsabilidad por las deficiencias y limitaciones, de las instituciones al investigador.

### **Posicionamientos del investigador educativo en Chiapas**

Se entiende posicionamiento como el lugar desde donde el investigador está construyendo sus lecturas de la realidad, en el que convergen para configurarlo dimensiones ontológicas, epistemológicas, teóricas, políticas, sociales y culturales, que se relacionan de maneras específicas construyendo particulares marcos de intelección y significación. De Alba (2002:82) propone entender posicionamiento como “el espacio de enunciación de una práctica discursiva”.

En un intento de atisbar sobre los posicionamientos de los investigadores educativos en Chiapas, recupero en este apartado algunas condiciones que los constituyen, como procedencias disciplinarias, referentes teóricos y perspectivas metodológicas, éstas son explícitas y superficiales; bajo estas superficies, subyacen condiciones histórico-contextuales de complejas dinámicas, a las que me dedico en el capítulo siguiente.

Si bien la procedencia disciplinaria de los investigadores educativos en Chiapas<sup>92</sup> influye en los marcos de interpretación desde los que construyen miradas y dibujan objetos de estudio, la conformación multidisciplinaria de los

---

<sup>92</sup> Las formaciones disciplinares de los investigadores educativos en Chiapas, que predominan son: pedagogía, sociología, psicología y antropología

grupos de investigación y cuerpos académicos, ha posibilitado la erosión de límites que hacen que las fronteras disciplinarias se traslapen o se vuelvan porosas.

De aquí que se encuentren objetos de estudio complejos abordados desde distintos campos disciplinarios<sup>93</sup>. Esto no extraña, pues pensar lo educativo, por la complejidad de su constitución y de las relaciones que lo configuran, exige erosionar los sedimentados límites de las disciplinas.

En cuanto a los referentes teóricos que marcan los trabajos de investigación, en muchos casos están ausentes, dando por resultado meras descripciones cuantitativas o estadísticas, interpretaciones sin fundamento o cuyo fundamento es el sentido común; otras veces aparecen difusos, apenas mencionados o sobrepuestos en la investigación bajo el rubro “marco teórico” pero sin que se tiendan los puentes necesarios con el referente empírico en la construcción del objeto de estudio.

De los trabajos que clarifican sus abrevaderos teóricos, sobresalen las enunciaciones a la teoría crítica, principalmente a Habermas y a las elaboraciones hechas desde el pensamiento latinoamericano; la sociología crítica de Bourdieu, principalmente rescatando las categorías de campo, habitus y agente; y aunque de manera un tanto emergente, es posible encontrar pensamientos pos-fundamento, desde los que se están cuestionando los saberes planteados como verdaderos y el proyecto de la modernidad, en esta línea podemos ubicar a quienes recuperan planteamientos de autores como Foucault, Derrida y Laclau.

Al igual que los referentes teóricos, también las metodologías son diversas; sin embargo, en el intento de plantear un orden (sin fines tipológicos) de la argumentación, organizo tres grandes perspectivas presentes en las formas de hacer IE en Chiapas:

*Estructura Estadística*, en la que caben las investigaciones que se basan en descripciones, generalmente de datos cuantitativos, pero también hay quienes

---

<sup>93</sup> Sobresalen los abordajes desde la pedagogía, psicología y sociología.

cuantifican dimensiones cualitativas (actitudes, valores, etc.), que son presentados en tablas y gráficas.

*Formato desde el Método Experimental*, en donde se ubican las investigaciones que diseñan su investigación a priori y apegados a los principios del método científico experimental.

*Perspectivas abiertas*, que plantean la definición del método en estrecha relación con el problema de investigación y suponen la “realidad como elemento fundamental en la construcción del conocimiento” (EIE-10-UC).

Siguiendo con los argumentos anteriores, es posible afirmar que en Chiapas, los ángulos de mirada sobre lo educativo, aún se están construyendo. Esta situación se relaciona con el des-concierto entre los investigadores educativos cuando se trata de clarificar o definir lo que se está entendiendo por IE, no hay acuerdo entre lo que ha de considerarse o no, o en los criterios mínimos que habría de cumplir un trabajo de investigación. No obstante, es posible pensar en algunos territorios desde los que se escriben estas definiciones.

Los territorios en los que la IE se significa por su aplicación, donde la investigación sólo es válida si resuelve problemas concretos y de preferencia a corto plazo, las líneas de investigación que en estos se desarrollan, son generalmente marcadas por instancias financiadoras.

Territorios circunscritos por los linderos de la estadística, en ellos la IE se dedica y limita a la realización de diagnósticos y descripciones de las problemáticas educativas, que quedan reducidas a cuantificaciones.

Territorios en los que la IE se concibe en la búsqueda de comprensiones-construcciones de la realidad, que la lleven a proponer reflexiones y análisis profundos, de las problemáticas educativas y a dedicarse más que a descripciones, a interpretaciones de ellas.

## Relato 2. Paisajes

No hay una vía principal por la cual transite la IE en Chiapas, ni puede esbozarse un panorama definido y sin quiebres, hay en cambio muchos senderos en construcción y diversos paisajes, configurados de fallas y disimilitudes, en los que se articulan precariamente elementos traídos de distintos contextos de producción.

La historia de su estructuración, lejos de ser lineal es oscilante, vacila. De ahí que no pueda hablar de una historia, de un rumbo o de un significado de la IE en Chiapas, pues ésta se teje de congruencias rotas y contradicciones articuladas; sin embargo, a lo largo de este capítulo pueden entreverse bocetos y se dibujan marcajes, menciono sólo algunos.

Un marcaje dibujado desde el contexto internacional, por las sociedades del conocimiento, tiene que ver con el advenimiento de la proliferación de los posgrados en educación, aunado a la tendencia de “mercantilizar” la profesionalización docente.

No disociadas de ello, se pueden leer marcas instauradas por las políticas educativas nacionales y estatales que atraviesan las significaciones de la IE, concebida por éstas como instrumento de formación docente y como medio de reestructuraciones e innovaciones que permitan solucionar las problemáticas educativas que enfrenta el país y el estado; desde esta concepción se establece la lógica de distribución de recursos y financiamientos.

Las condiciones históricas, sociales, culturales y económicas de Chiapas plantean a la IE cuestionamientos y demandas, imprimiendo huellas y dibujando lógicas específicas de interrogación, que muchas veces implican el desbordamiento o la erosión de los marcos que se suponen establecidos.

Las estructuraciones de la IE se trazan así, cruzadas de destiempos y paradojas, entre demandas heterogéneas y significaciones ambivalentes, organizada por crisis que constituyen esperanzas, por silencios de los que

emergen voces, por márgenes que se rompen y límites que atraviesan,  
configurando múltiples vías en la imposibilidad de un camino.

### 3. TOPOLOGÍA DE LAS TRAMAS

Llanamente, se puede definir topología como el estudio de lo que permanece; el uso de un término que implica permanencia a un punto que si se quiere puede elevarse a necesidad (puesto que eso que permanece, y que por ello sería susceptible de ser estudiado topológicamente, es necesario: *está*), es paradójico en un trabajo que propone cuestionar todo principio de necesidad instaurado como fundamento del *ser*.

Entonces, ¿es posible afirmar que hay algo que permanece, algo que es y *está* necesariamente? O por el contrario ¿puede negarse cualquier principio de permanencia? De un lado tendríamos un fundamento absoluto, del otro caos. Si se piensa desde una lógica que cuestiona los principios de necesidad en última instancia, de la definición y objetividad plena, se tiene que cuestionar su opuesto: la contingencia absoluta, la indefinición y la negatividad pura, que no son más que caras de la misma moneda.

La noción de fundaciones contingentes, angular en las perspectivas posfundacionales, ofrece una salida a estos cuestionamientos cuando propone pensar la ausencia de fundamentos últimos y necesarios, sin negar la existencia de fundamentaciones radicalmente contingentes que tienen condiciones de posibilidad precisamente sobre la “base” de esa ausencia.

De esta forma, la falta de un fundamento no implica que el proceso de fundamentación se detenga, por el contrario, ésta es su base. Asumir que un fundamento está presente en la ausencia abre la posibilidad de pensar en la contingencia inscrita en la necesaria imposibilidad de un fundamento final. Este

argumento debe mucho a Heidegger, quien plantea la condición necesariamente abismal del fundamento (Marchart, 2007: 11-24).

De aquí que, si bien no pueda aceptarse una permanencia fundamental, algo que está ahí, como ser dado y dispuesto, habrá que reconocer que algo “está”, lo que lleva a preguntar qué permanece y cuáles son las formas y condiciones de esa permanencia.

Tal interrogación trazó las rutas de este capítulo, orientado en ella por tres categorías: huellas cronotópicas, hechas en el cruce tiempo-espacio, permaneciendo como cicatrices que marcan los entramados, regularidades, que plantea las condiciones de producción y delimitación de una estructuración discursiva, y momentos de estructuración, que describe la lógica de la articulación y sus travesías en la constitución de los grupos y redes.

## Huellas cronotópicas

La noción de cronotopo propuesta por Bajtin (1989), se refiere a la relación indisociable entre tiempo y espacio, Bajtin recupera el concepto de las ciencias matemáticas, introducido por la teoría de la relatividad de Einstein, pero lo resignifica para su uso en el análisis literario, precisando que:

En el cronotopo artístico literario tiene lugar la unión de los elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto. El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible... y el espacio se intensifica... penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia (Bajtin, 1989: 237-238).

Lo cronotópico inscribe una lógica específica de relación entre tiempo y espacio, que podría ser representada como una Banda de Möbius<sup>94</sup>, pues

---

<sup>94</sup> Es una banda de una sola cara y un solo borde, es decir, no hay cara interior ni exterior completamente separadas o definidas; además se le define como una superficie “no orientable”, si la recorriéramos volveríamos al punto de partida pero la orientación con que iniciamos el recorrido se habría invertido. Con

implica el estallamiento de la dicotomía; más que una relación lineal entre dos esferas cerradas, un cronotopo se configura en la fisura donde tiempo y espacio se imbrican.

De Alba, recupera esta noción para referir al tiempo-espacio desde el que se construye la palabra y la sitúa en el eje de construcción de la posicionalidad de quien escribe (2009: 2); la autora propone que los cronotopos se constituyen en superficies de inscripción semióticas desde las que cada cultura produce construcciones discursivas de la realidad (2007: 7). Los cronotopos se configuran en la fisura, por lo que no se pueden proponer como identidades definidas, ni espacial ni temporalmente, esto es, en un mismo cronotopo se condensan distintos momentos y contextos, de ahí que tales superficies se configuren porosas y agrietadas.

Seguir los argumentos recién esbozados, me llevó a la construcción de la categoría de análisis *huella cronotópica*, con la que nombro las marcas del cruce tiempo-espacio en el tejido de las tramas discursivas; la *huella cronotópica* “permanece” en la superficie de las estructuraciones aunque las condiciones en que se produjo hayan sido “olvidadas”, como una cicatriz de la que no se recuerda la herida; huella marca, huella grieta, huella recuerdo.

En las tramas de la IE en Chiapas estas huellas se dibujan difusas, a veces soterradas tras el amparo del saber académico, como si éste protegiera de la presencia-recuerdo de la herida. Intento un acercamiento a algunas de esas huellas.

### Condición de margen

La condición histórica de margen que atraviesa la configuración de Chiapas como entidad sociocultural y que penetra las lógicas que estructuran las formas

---

la figura de banda de Möbius se rompe la dicotomía afuera-adentro. Consultar anexo 6 Figura de Banda de Möbius.

de interrogación y de construcción de conocimientos sobre lo educativo, traza huellas profundas en las tramas de la IE.

Éstas son representadas de formas distintas por los investigadores educativos, quienes hacen saber de ellas mediante referencias al rezago histórico de Chiapas, específicamente “en el ámbito de la educación” (EIE-8-UI) y al rezago propio de la IE, que demandan otros lugares de mirada y nuevas interrogaciones.

Se puede argumentar que la IE en Chiapas estructura vínculos particulares con las problemáticas que la marginalidad produce, por eso no sorprende escuchar a investigadores que reconocen como tarea, en su lugar de científico social, “intentar contribuir a resolver los problemas de los chiapanecos” (EIE-9-UA).

Esta enunciación implica un supuesto de orden epistemológico y socio-ético: “recuperar la realidad como elemento fundamental de la construcción del conocimiento” (EIE-10-UC), que está produciendo un fuerte eco en las voces de los investigadores educativos en Chiapas, al menos a nivel de las producciones académicas, en las que es frecuente encontrar referencias a teóricos de perspectivas construccionistas (v.g. Berger y Luckmann), críticas (de la Escuela de Frankfurt, principalmente Adorno, Horkheimer y sobre todo Habermas), y críticas latinoamericanas (De Sousa Santos, Mignolo, Galeano, Zemelman, entre otros).

Desde estas miradas teóricas, es posible entender las distintas argumentaciones de los investigadores educativos, que proponen replantear el lugar desde donde se está haciendo la investigación, en el reconocimiento de la improcedencia de trabajar las problemáticas educativas de Chiapas mediante miradas hechas, pues se configuran en contextos específicos y son producto de condiciones particulares, y sólo desde ahí se pueden leer.

Un replanteamiento general de las líneas de investigación y de formación de los cuadros de investigación... para que contemplen las problemáticas educativas desde los contextos particulares de Chiapas, no desde “arriba”... el investigador tiene que voltear la mirada a las

comunidades, a las problemáticas educativas del estado, salir del escritorio (EIE-8-UI).

Llevando más lejos este argumento, hay quienes plantean invertir la dirección, al sugerir que:

Necesitan haber propuestas del nivel estatal hacia el centro, tratando de buscar que la política pública en materia de educación y de investigación educativa se construyera socialmente desde abajo (EA-2-C),

Esto conlleva mover el lugar de construcción de las políticas públicas, para que desde miradas locales se elaboren los proyectos centrales; sin embargo, habrá que tener precauciones con la dicotomía que supone pensar un abajo y un arriba tan definidos que al invertir la dirección sólo se obtendría un nuevo arriba, otro centro que define nuevas periferias.

En los argumentos recién expresados se delinear dos órdenes de ideas distintos. El primero sitúa las posibilidades de estructuración de la IE del lado del sujeto, el investigador que gira *su* mirada, que sale del escritorio, que se replantea; en el segundo, la posibilidad se ubica del lado de la estructura: replantear las políticas públicas.

A simple vista, estas posiciones parecen disyuntivas, pero al pensarlas con detenimiento se bosquejan interesantes imbricaciones, el sujeto tiene lugar en el vacío de la estructura, en donde ella no puede definir, “la decisión en el espacio de los indecibles” sostendría Laclau (1993), y en esa decisión es potencialmente capaz de subvertir la estructura misma.

Volver sobre las huellas del margen, invita a pensar la IE signada por las paradojas de estar en un margen en el que “nadie quiere estar... porque el margen es doloroso” (EIE-10-UC), pero donde tiene lugar la posibilidad de nuevas estructuraciones, en tanto “los cambios se hacen en los márgenes, porque el centro es cómodo” (EIE-10-UC).

Las lógicas de estructuración de la IE en Chiapas, se mueven en la aporética tensión entre realidades que desbordan las pretensiones de entenderla y el intento de negarlas, o como lo expresó un investigador:

Chiapas nos hace ver la realidad a fuerzas, no puede uno negarla, bueno si se puede negar porque es más cómodo, se mantiene uno en el status de los investigadores reconocidos (EIE-10-UC).

Este fragmento de entrevista sugiere una situación interesante, a saber, que en Chiapas “el status de los investigadores reconocidos”, se puede “mantener” a condición de “negar” que las realidades desbordan, producen rupturas, exigen otros emplazamientos. Encuentro una coincidencia con este supuesto en la expresión de otro académico, quien plantea que a veces el investigador educativo en Chiapas “padece” lo que él llama “esquizofrenia del investigador” y que define como “cierta disociación del investigador con su realidad” (EIE-8-UI). Esta expresión se relaciona con lo planteado en otra entrevista, a saber, que la IE se debate entre dos tiempos disyuntivos:

La temporalidad que exige el ámbito científico, el ámbito de la construcción científica donde la investigación educativa oficial, la que es valorada, validada, estimulada, financiada, reconocida, creo que tiene una temporalidad y un camino diferente a la investigación educativa que se necesita hacer en Chiapas, son dos rumbos (EIE-10-UC).

Seguir estos argumentos me lleva a plantear que los lugares de los investigadores educativos en Chiapas se construyen en la tensión entre comodidad y crisis, entre la negación y el cuestionamiento de esa negación, que lleva a que algunos investigadores se pregunten:

¿Realmente somos portadores con dignidad del concepto académico o lo que estamos haciendo es simulación, engaño, lo que estamos haciendo es evadir una realidad? (EIE-9-UA).

Otra expresión de las huellas del margen en los entramados de la IE en Chiapas, se esboza en los espacios opacos en que se sitúa, en donde imperan condiciones de carencia (con pocos recursos de infraestructura, financieros, de

formación, entre otros); es el margen que se traduce en marginación, “la marginación social no solamente es marginación social, también es marginación en el ámbito de la investigación educativa” (EIE-8-UI) argumenta, al respecto, uno de los académicos entrevistados.

Esta marginación se percibe en relación con la centralización de la IE en otras regiones del país, principalmente en el Valle de México, en donde, según la expresión de algunos investigadores, se concentran recursos, producciones y avances, mientras que a Chiapas “tardan en llegar las cosas” (EIE-10-UC). Estas condiciones se anudan para dibujar escenarios en los que parece que “estamos todavía...lejos de poder aspirar a lugares visibles” (EIE-10-UC).

### **Ambivalencia: dominación-insurgencia**

La historia de Chiapas, había dicho ya, se juega en los territorios de una profunda ambivalencia, entre arraigados sistemas de dominación, un ejemplo extremo es que en algunas regiones del estado (altos y selva, sobre todo) persisten formas económicas como el cacicazgo y las tiendas de raya, y movimientos de sublevación, de insurgencia que reclama ser escuchada.

Esta ambivalencia atraviesa, en diferentes dimensiones, los entramados socioculturales y políticos que se tejen en el estado; dibujando arraigadas estructuras de poder y relaciones paradójicas con éstas, entre la obediencia y la rebelión.

Un supuesto que se puede adelantar es que estas relaciones se construyen en el dilema entre callar negándose, para colocarse del lado cómodo procurando mantener las estructuras y si es posible posicionarse en lugares de poder, o asumirse en el lugar de la palabra que cuestiona, rompe y produce otras estructuraciones, construyendo nuevas formas de poder. Este lugar no es cómodo, implica riesgos y requiere la condición ética de asumir las responsabilidades de la decisión tomada, de la palabra dicha. Las marcas que

esta ambivalencia imprime en las tramas de la IE, se pueden leer en al menos dos registros.

*Frecuente subordinación de los proyectos académicos ante intereses políticos*

En este registro, se produce un trastocamiento de las lógicas de estructuración académicas, haciéndolas dependientes de estructuras de poder sedimentadas, o como diría un investigador, la “lógica estructural del estado pesa sobre las cuestiones educativas” (EIE-1-E).

La mayoría de los investigadores entrevistados, reconoce en esta situación una de las principales limitantes de la IE en Chiapas, al producir condicionantes en dos sentidos importantes: quiénes son los que tienen la palabra y cuál es la palabra que se ha de decir; esto es, legitimación de quién “es” investigador educativo y, por tanto, quién tiene financiamientos para investigar y publicar, así como sobre qué investigar y, peor aún, desde dónde habrá que hacerlo.

De esta forma se entienden algunos “por qué” de que varios proyectos de investigación desarrollados por investigadores o cuerpos académicos, parezcan estar prediseñados desde las convocatorias a las que buscan responder; esto se comprende mejor si se toma en cuenta las limitantes financieras que enfrenta la IE, a la que desde las instancias que financian la investigación científica, sobre todo estatales, se le destina muy poca atención y muy pocos recursos. De aquí, los señalamientos de varios investigadores argumentando esta subordinación.

La mayoría de mis colegas se han subordinado al discurso político... en aras de tener una seguridad, de tener una tranquilidad han aceptado las imposiciones (EIE-9-UA).

Otro nivel de este registro, tiene que ver con las dinámicas internas de las instituciones donde se realiza IE (sobre todo universidades públicas), en las que a veces los apoyos son condicionados de acuerdo al grupo que está en el poder, si hay simpatía hay apoyo, si no, hay bloqueos. Entonces, entre los grupos de investigación, especialmente entre los cuerpos académicos, se van

estructurando alianzas y rivalidades que configuran escenarios inminentemente políticos, habrá que volver a este punto un poco más adelante.

### *Cuestionamiento y confrontación de los esquemas de subordinación*

Desde posiciones individuales o de grupos (e incluso de instituciones), se producen rupturas, erosiones o expresiones de la porosidad de estos esquemas de subordinación. Por ello, es posible encontrar trabajos y acciones que escapen de las disposiciones y lineamientos marcados desde los “centros de poder” y también dentro de ellos, moviendo sus límites o resignificándolos, para que quepan otras interrogantes.

Se escrituran proyectos y sujetos que buscan trascender los marcajes cronotópicos para construir nuevas historias. Por ejemplo, en el rastreo de investigadores educativos encontré menciones (no he tenido acceso) a proyectos de IE realizados por investigadores indígenas autónomos, que desbordan los límites de las estructuras de IE en Chiapas, conocidas y reconocidas.

De diferentes formas, los investigadores educativos expresan un malestar que podría sugerir “toma de conciencia” de la subordinación que marca las estructuraciones de la IE y la importancia de producir espacios de “autonomía” que posibiliten trascenderla, construyendo una voz propia.

### **Otredad y Negación**

Chiapas construida en la otredad y construyendo otredad, se dibuja como lugar de aporías que nombran lo heterogéneo. Apunté, en el capítulo pasado, dos condiciones que pueden ser representaciones de esta aporética de la heterogeneidad, a partir de la negación de una particularidad constitutiva e inconmensurable en la construcción histórica de Chiapas: lo indígena.

Dije antes que esta negación provoca que el indígena viva como extranjero en su propia tierra y que en lo chiapaneco se estructure una condición de extranjero de *sí mismo* que lo signa, imprimiendo una de las marcas más profundas de la otredad que lo constituye y que se niega.

Esta condición que penetra, escinde y constituye la “identidad”, establece lógicas de configuración de las tramas de la IE, que pueden moverse en distintas direcciones; uno de los investigadores entrevistados da pistas para entender una de las direcciones, a primera vista centrada en negar la condición indígena, a partir de lo que él llama *lógicas ladinas*, al respecto enuncia:

He vivido 20 años acá y entiendo que hay muchas lógicas ladinas en Chiapas, en el sentido de que... la gente ha sobrevivido a través de ser ladino, de negar su identidad indígena, porque ser indígena siempre ha sido entendido como una cuestión de sometimiento, de marginación, entonces los indígenas mismos luchan por no ser vistos como indígenas, hay un proceso de negación cultural muy grande, muy fuerte... es un proceso histórico muy lastimoso que va ligado a la cuestión del cacicazgo, de la represión social, todo el sometimiento estructural que hay sobre el indígena entonces esa situación es muy cortamente manifiesta en Chiapas (EIE-10-UC).

Se proyectan, en esta enunciación, dos vetas interesantes: “la gente ha sobrevivido a través de ser ladino, de negar su identidad indígena”, que se relaciona directamente con el “proceso de negación cultural” y con la condición de extranjero de sí mismo que marca la construcción histórica de Chiapas, y “esa situación es muy cortamente manifiesta” que revela la “ceguera” ante estas condiciones.

Llevar más lejos esta expresión, permite plantear una negación sobre esa negación, que produce problemáticas profundas como un racismo intrínseco que poco se reconoce en Chiapas y que encuentra distintas formas de traducción en los territorios educativos, por ejemplo, en proyectos que equiparan “educar” a “castellanizar”, así la escuela se transforma en castellanizadora, perdiendo de vista los valores y estructuras de los pueblos

mesoamericanos, y en programas educativos que no responden a las realidades contextuales en que se inscriben.

La complejidad de las estructuraciones sociales marcadas por la heterogeneidad, exige construir ángulos de mirada que posibiliten captar la diversidad, el movimiento, las fisuras en aquello que se ufana de ser “comunidad”; ¿Está respondiendo a esto la IE en Chiapas? es una pregunta que plantean desde distintos lugares algunos de los investigadores que entrevisté.

Eso ha sido muy difícil me parece en Chiapas, no sé en qué medida hemos logrado asumir plenamente o traducir plenamente esa complejidad, esa diversidad cultural, esa movilidad social permanente, cómo la hemos podido impregnar en nuestras propuestas de investigación, yo no sé en qué medida lo hemos logrado (EIE-10-UC).

Otros investigadores denuncian la “ceguera” ante estas condiciones y/o la incapacidad de responder a las exigencias que plantean, lo que provoca que algunos trabajos de IE naufraguen en mares de datos que no dicen nada o estén aprisionados en modelos hechos:

Yo sigo pensando que muchos de los trabajos que se están haciendo se están haciendo un poco desde el escritorio... y por eso muchas veces los informes relacionados con el rezago educativo son datos estadísticos... pero pocas veces cualifican... la compleja y difícil situación que se vive (EIE-8-UI).

En otra dirección, no disyuntiva con la anterior, la negación de la otredad dificulta los procesos de articulación, que permitirían la configuración de estructuraciones más amplias, de ahí que comúnmente se observe que “los grupos están peleados, todos piensan en su universidad... en su propio cuerpo académico y ya no quieren compartir” (EA-2-C).

En este escenario se desarrollan confrontaciones y rivalidades, que impiden la construcción de espacios comunes, resultando en fragmentación de los cuerpos académicos y aislamiento de los investigadores, tras lo que podría

denominarse “dinámicas de cerrada”, que implican el establecimiento de situaciones del tipo: “si no es de mi grupo entonces vamos a bloquearlo” (EIE-4-G).

Una de las expresiones más claras de esta problemática se revela en la ausencia de interlocución en los foros; en ese tenor, uno de los académicos señala “en este foro tampoco estaban todos los grupos, estaba el que convocaba” (EIE-1-E), para referirse a la falta de articulación entre los distintos grupos y sujetos que realizan IE en Chiapas, que genera esfuerzos aislados que pocas veces logran consolidarse.

### **Huellas de la Crisis, Lugar de la esperanza**

Chiapas como lugar de límites e interrogaciones es también lugar de crisis; crisis en tanto los proyectos hacen agua en contextos que demandan otras miradas y otros caminos, crisis en tanto rupturas con lo que está dado por hecho, crisis que nombra la posibilidad abierta por la duda al echar un poco de oscuridad sobre la luz enceguedora de las certezas.

Las complejas realidades de Chiapas, ante las que se estrellan teorías que pretenden erigirse como verdades absolutas y proyectos que se proponen como panaceas para las problemáticas sociales, culturales, económicas, educativas, etc., producen condiciones de posibilidad a nuevas rutas de construcción de la investigación social en general, y específicamente de la IE. Es posible entrever, en estos espacios de rupturas, un lugar para la esperanza.

Chiapas para mí es muy esperanzador... mucho tiempo se pensó que las teorías que teníamos eran suficientes para explicar las relaciones que estábamos viviendo en la educación y eso mismo hizo pensar a los investigadores chiapanecos y a los que no pero que hacen investigación en Chiapas, que lo único que habría que hacer era como tomar las afirmaciones ajenas y aplicarlas a la realidad educativa del estado, hoy

en día han hecho mucha crisis... como que la interrogación es más fuerte... sí tenemos teorías y las aplicamos, las trajimos... y lo que estamos obteniendo es fracaso... esto te pone en una coyuntura muy particular de interrogarse acerca de qué hacer y está coincidiendo con una nueva generación de investigadores (EIE-3-UA).

Esta enunciación plantea el fracaso de los proyectos y el derrumbe de algunas certezas, condición que ocasiona profundas rupturas epistemológicas, en tanto erosiona la idea de las teorías generales, muestra el engaño de los supuestos de su aplicación e incita a construir nuevas formas de pensar y hacer IE, en el intento de ver más allá de lo visible, lo que conlleva:

Repensar la investigación, más allá de la investigación... como parte de un proceso social, de un proceso humano, pues la necesidad de conocer es profundamente humana, como la necesidad de amar (EIE-10-UC).

En el lugar de esperanza abierto por la crisis, se entrevé la presencia de grupos y sujetos que realizan IE fuera de los marcos tradicionales y rompiendo inercias institucionales; como ejemplo puedo mencionar: proyectos comunitarios indígenas (desde donde algunos se autonombran investigadores indígenas independientes y realizan proyectos de investigación relacionados con necesidades de su comunidad), investigadores que se definen como independientes e investigadores que constantemente traspasan los límites de su institución, de su disciplina, de sus propios saberes y creencias.

## **Regularidades**

Recupero la categoría regularidad propuesta por Foucault (1970), como herramienta teórica en la construcción de una lectura de las condiciones de estructuración de la IE en Chiapas que dé lugar a pensar en la contingencia e historicidad en que son producidas.

Foucault (1970) plantea la regularidad desde la dispersión, lo que permite tomar distancia de nociones como estabilidad o continuidad, pues implica rupturas y no obedece a nexos necesarios, más bien resulta de la articulación contingente de elementos dispersos, que en ciertos contextos de exterioridad puede ser leída como una totalidad (Laclau y Mouffe, 1987).

La regularidad no se basa en el establecimiento de continuidades o repeticiones que constituirían unidades de certeza, ni en una suerte de fundamento capaz de instaurarse como superficie de inscripción inmóvil de alguna estructura, sino en “las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones” (Foucault, 1970:7), es decir, en fundaciones contingentes. Las regularidades se dibujan entonces en el recorte, en la discontinuidad, en la dispersión (Foucault, 1970:20).

La regularidad se “instaura” como corte y como límite, creando en retrospectiva la ilusión de unidad, coherencia y permanencia, de identidad si se quiere, de una formación discursiva, pero no hay tal unidad, ni identidad intrínseca, lo que hay son juegos de diferencia, desviaciones, sustituciones, transformaciones, que producen condiciones de existencia para las articulaciones discursivas.

Desde estos planteamientos, se entienden las regularidades como ordenamientos de relaciones discursivas, en marcos de dispersión; ordenamientos que no son inmanentes a ellas, no preexisten a sí mismos, y no son internos pero tampoco externos a la estructura; están en el límite, en un límite que las penetra.

Partiendo de lo anterior, propongo entender como regularidades las condiciones que posibilitan la construcción de estructuraciones discursivas, introduciendo lógicas específicas de relación que no están dadas de una vez y para siempre y que no pueden constituirse como principios absolutos de organización, pues no se trata de regularidades estructurales o básicas, sino contingentes e históricas, que producen fijaciones parciales de sentido en un espacio donde la única constante es la dispersión.

Situándome en esa perspectiva, no emprendo viajes que lleven cada vez “más allá” en la búsqueda de un “origen”, no rastreo ecos creyendo que es posible llegar a la “voz primaria” que los produjo, no busco acercarme a los “fundadores” o a los “fundamentos” de la IE en Chiapas, ni construir una continua linealidad que presuntuosamente se haga llamar historia. Más bien, pregunto sobre las condiciones que, considerando su función de límite y delimitación de las estructuraciones, las posibilidades que producen y los ordenamientos que configuran en los juegos de dispersión, pueden leerse como regularidades en las tramas de la IE en Chiapas.

No está de más reiterar que lo que leo como regularidades, no está dado, es producto de una operación interpretativa que parte de ángulos de mirada específicos; por lo que no tienen sentidos o significados inmanentes o definitivos y no pretendo generar, a partir de ellas, *la* descripción de realidades empíricas, sino construir una lectura que acerque al entendimiento de las condiciones de producción del objeto de esta investigación (que, a su vez, he dicho ya, es producto de una operación interpretativa).

### **Políticas Educativas en la construcción de regularidades de la Investigación Educativa en Chiapas**

A partir de esta lectura, entreveo algunas condiciones generadas desde las políticas educativas que, considerando su función de límite y delimitación de las estructuraciones y los ordenamientos que están produciendo, pueden plantearse como regularidades en las tramas de la IE en Chiapas.

Propongo pensar como ángulo en la construcción de tales regularidades, el *llamado*, pronunciado desde algunas instancias públicas, que interpeló de distintas formas a varios sujetos (específicamente docentes, sobre todo de nivel superior) acercándolos a la IE, y desde el que se produjeron algunas

condiciones que posibilitaron la emergencia de dos figuras: *cuerpo académico y profesor investigador*.

Estas regularidades posibilitan articulaciones de las tramas, pero no las determinan, introducen límites porosos y propician movimientos en múltiples direcciones, que no pueden preverse.

### ***El Llamado***

En Chiapas, una de las condiciones de emergencia de las estructuraciones de la IE, tiene que ver con un *llamado* pronunciado desde instancias de la política educativa, que interpeló<sup>95</sup> de distintas formas a docentes, sobre todo del nivel superior.

La configuración de este llamado es compleja y enlaza condiciones que emergieron en distintas temporalidades y contextos. Cabe enfatizar la articulación en sus tramas, de elementos emergentes de la estructuración de las sociedades del conocimiento; sobre todo a partir del “desplazamiento en el estatus de la idea de conocimiento y la emergencia de iniciativas que intentan regularlo” (Treviño, 2009: 182); tejidos en las “recomendaciones” enunciadas por algunos organismos internacionales (BM, OCDE, UNESCO, entre otros) sobre la necesaria revisión y reestructuración de los sistemas educativos nacionales.

El *conocimiento*, en su estatus de elemento central en el desarrollo de la sociedad y en la reconfiguración de la economía mundial, se constituyó en objeto-mercancía privilegiado del capitalismo, como anticiparía Lyotard en 1979, respecto al saber científico<sup>96</sup>. De ahí que en la mayoría de los países emergieran múltiples intereses en torno a las actividades dedicadas a su

---

<sup>95</sup> Se entiende interpelación a las prácticas en las que, “a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone” (Buenfil, 1993).

<sup>96</sup> En La Condición Posmoderna (Ed. Cátedra, 2004).

producción y difusión; la investigación y la educación (especialmente la educación superior) fueron situadas en el eje de estas actividades.

En México, esta situación delineó la construcción de distintas políticas educativas, en las que se destacó el papel de la investigación en la generación de conocimientos y se planteó a la IE como base de la “mejora” del sistema educativo. El análisis que desarrollé al respecto, se centró especialmente en tres políticas educativas, entrelazadas en el *llamado*, dirigido especialmente a docentes de educación superior en Chiapas, a *hacer* IE o a *ser* investigador educativo.

#### *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992)*

Basado en los supuestos del liberalismo social, plantea la necesidad de que en México se realice “investigación que permita la innovación educativa” (ANMEB, 1992:9). Aunque en un primer plano, este acuerdo se enfocó en el nivel básico del sistema educativo mexicano, sus planteamientos se extendieron rápidamente a los otros niveles.

#### *Programa de Mejoramiento del Profesorado (1996)*

Propone una concepción de la investigación relacionada directamente con la “mejora” del ejercicio docente y éste con los estudios de posgrado. Con esta concepción, se establece un cierto trazado de las rutas que habrá de seguir la IE realizada en el país, principalmente en las IES, anudadas a los caminos de la docencia.

#### *Ley de Educación para el Estado de Chiapas (2002)*

Esta ley hace mención directa de la IE, situándola en los territorios de la formación docente. En el artículo 59-V señala como función de los centros formadores de docentes: “Promover... el desarrollo de la investigación educativa para buscar soluciones a las necesidades locales y nacionales”; es llamativa la frecuencia con la que es usado el significante “investigación educativa” (Pp. 3,15,17,18,24,32) asociándolo a: formación docente, innovación educativa, mejora del sistema educativo, fortalecimiento y mejora de la calidad

educativa, y a la búsqueda de soluciones a las necesidades; esta carga de sentidos le confiera especificidad y diferencia en relación a lo que en la misma ley es nombrado como “investigación científica y tecnológica”.

En este *llamado* se construyó un vínculo entre docencia e investigación, ostentado como “necesario”, que se configura en recorte de un espacio de dispersión posibilitando ordenamientos (en tanto lógicas) que marcan el entretejido de las tramas de la IE. Desde este vínculo se define lo que se espera y reconoce, desde instancias oficiales, de la IE: la solución inmediata de problemas educativos concretos, o el diseño de innovaciones que permitan esa solución.

Las formas de interpelación de ninguna manera han sido homogéneas ni lineales, por el contrario, es interpretado y vivido desde lugares diversos, produciendo condiciones de articulación pero también de diferencia, en las que los andares subvierten los trazos, en la relación paradójal entre sino y contingencia.

Expongo bosquejos de estas formas, organizados en tres aspectos del *llamado*: el supuesto de la necesidad de hacer IE y la creación de mecanismos para promoverla; el vínculo docencia-investigación que produce, y los propósitos que pretende inscribir en las tramas de la IE, trazados a partir de las voces de los investigadores.

#### Necesidad de hacer IE

Sobre el planteamiento de la necesidad de hacer IE, explícito en el *llamado* y la creación de mecanismos para promoverla, se dibujan interpelaciones heterogéneas y de límites difusos, en los que se entretejen ambivalentes el rechazo, la indiferencia y la aceptación. Con fines analíticos, distingo algunas de éstas:

#### *Obligatoriedad*

Algunos investigadores educativos relatan que incursionaron en los territorios de la IE, a partir de un requisito de las autoridades (generalmente de la

institución en la que laboran, o de instancias de orden más amplio, por ejemplo, la Secretaría de Educación); esta vivencia de obligatoriedad traza una marca de subordinación sobre el quehacer de la investigación, en tanto implica que se realiza ante la “orden” de otro (institución, programa, ley) con la facultad de decidir qué es lo que “debe hacerse”.

A partir de una demanda de la universidad... fue en ese contexto que empezamos a hacerlo... como requerimiento institucional de formar cuerpos académicos nos convocó y casi digamos nos comprometió... hasta 2004 ó 2005 yo le daría esa como obligatoriedad de forzarnos a sistematizar lo que hacíamos y a publicarlo” (EIE-6-UN).

En la cita anterior, resalta esta marca cuando el entrevistado señala que empieza a realizar trabajos de IE, a partir de un requerimiento institucional, sin embargo, se entreteje otra condición que hace que ésta no pueda leerse de una manera transparente o lineal, a saber, el compromiso que parece anudarse al requerimiento, enunciado en la forma de “nos comprometió”, alejándolo del simple cumplimiento de una obligación.

Otra lectura, que posibilita entrever nuevos ángulos, puede hacerse a partir de la expresión: “yo le daría esa como obligatoriedad de forzarnos a sistematizar lo que hacíamos”, en la que de cierta manera el investigador reconoce que si bien hay una obligatoriedad ésta es sobre algo que “ya hacía”, como una obligación que acuerpa una actividad que le precede.

Un elemento más, relacionado con la significación de obligatoriedad, tiene que ver con las valoraciones del PROMEP y de carrera docente, que contemplan entre sus criterios la realización de investigación. En razón de esto, algunos profesores se sienten interpelados a hacer investigación porque “hay que hacerla”, para ser “mejor” calificados en su quehacer docente y obtener mayores beneficios de estos programas.

Hay una presión tremenda porque tanto en PROMEP como en carrera docente, como en otros criterios de evaluación docente que

estamos...sufriendo, están teniendo que la investigación juega un papel cada vez más importante (EIE-5-UA).

En un nuevo cruce, la obligatoriedad se liga a una condición de necesidad, de la que adquiere un carácter de “natural”; esto puede leerse en expresiones que definen el trabajo de investigación como necesario, además de obligatorio. Propongo un ejemplo.

Es un asunto prioritario que el profesor haga trabajo de investigación porque es un requisito y además porque es también una necesidad en el ámbito de reorientar los procesos escolares (EIE-8-UI).

Un aspecto a destacar de la cita anterior, tiene que ver con la enunciación de la estrecha relación entre docencia e investigación, al señalar la segunda como “asunto prioritario” para el profesor, además de que parece resumir los propósitos de la IE a los procesos escolares, denotando huellas del llamado.

#### *Cuestionamiento y rechazo*

Otras vivencias en torno a la IE, se configuran en relación a un fuerte cuestionamiento a las condiciones que la están delimitando (políticas, educativas, lineamientos de las convocatorias, programas de estímulos).

Fíjate cómo se puede ligar la investigación con los estímulos que da el CONACYT o el propio sistema estatal del consejo... que fomentan la investigación... todos andan en busca de publicaciones, dónde publico, dónde saco libros, quién me financia para hacer un libro (EA-2-C).

Se denuncia una suerte de per-versión de los propósitos de la IE, señalando su reducción a una cuestión de estímulos, puntos, publicaciones, etc., mediante una inversión de medios (en este caso, los financiamientos) en fines. Completo la idea con otro fragmento de voz.

Estos mecanismos de estimulación financiera, salarial, han degradado el trabajo académico, ahora para ganarte los puntos tienes que publicar y no importa qué publiques (EIE-9-UA).

Este cuestionamiento a veces se acompaña de la explicitación del rechazo a tales condiciones y de la descalificación de la actividad académica de otros docentes o investigadores.

Gran mayoría de los colegas se han subordinado al discurso político... en aras de tener una seguridad, una tranquilidad han aceptado las imposiciones (EIE-9-UA).

En ocasiones se producen relaciones ambivalentes que conjugan el rechazo, con la aceptación de las condiciones que están siendo cuestionadas; entre la denuncia y la sumisión a las imposiciones que suponen, estructurando un lugar de investigador educativo atravesado por la irresolución de ambivalencias.

### *Desencanto*

Otras vivencias de la IE son construidas a partir del desencanto producido por la percepción de algunos investigadores de que, a pesar de las intenciones expuestas por las instancias que han pronunciado el llamado, no se definen ni generan las condiciones que favorezcan las prácticas de la IE o el mejoramiento del quehacer docente.

A partir de éstas, en cambio, se producen distorsiones como la proliferación de posgrados en educación “fáciles y rápidos” que los docentes toman sólo como medio para acceder a las compensaciones y estímulos que ofertan.

El tema de la investigación educativa ha sido descuidado por la propia política educativa y... las instituciones formadoras... no hay definición clara en materia de política de la investigación en el campo de la educación... Lo que logro mirar es que en el estado hay muchas instituciones privadas que tienen muchas maestrías y doctorados... que deforman la calidad de los procesos de formación, mercantilizando los programas de posgrado... hay un contubernio en los actos públicos que son graves para el escenario de la educación (EIE-8-UI).

Desde este ángulo se puede entrever la configuración de nuevas problemáticas asociadas al trastrocamiento de los fines de la IE, señalado en el punto anterior

y en los que juega enfáticamente la significación del conocimiento como mercancía que ha cristalizado en la apertura de mercados, como el de la profesionalización docente y los posgrados.

### *Reconocimiento de la interpelación como una invitación que se acepta*

Desde otras significaciones, la interpelación que produce el llamado lejos de ser vivida como obligación o imposición, toma la forma de una invitación a la que se “decide” acudir, el investigador se sitúa entonces en el lugar de la decisión. Decide acudir al llamado, pero pudo tomar otros caminos, resistencia o simulación, por ejemplo.

A raíz de que... Accedemos a esto del perfil PROMEP y empiezan a hablarnos de...empezar a conformar cuerpos académicos que...tienen como base la investigación, hoy nosotros decidimos que ése es el camino y tenemos que entrar (EIE-7-UM).

Desde aquí se vislumbran algunos trazos que plantean la estructuración de lugares de sujeto, en el hiato abierto por la decisión, más allá de lo que cualquier estructura pueda determinar (Laclau, 1993).

### Vínculo docencia-investigación

Otra de las dimensiones del llamado, estriba en el establecimiento de un estrecho vínculo entre docencia e investigación; ubico al menos tres formas en que los docentes han significado este vínculo.

### *La Investigación como tarea del docente*

Reconocen el vínculo entre investigación y docencia, asumiendo la investigación como medio para mejorar el quehacer docente; la investigación es planteada como una tarea que le permitirá al profesor orientar o reorientar sus prácticas.

Que el profesor haga trabajo de investigación... es una necesidad en el ámbito de reorientar los procesos escolares (EIE-8-UI).

Este planteamiento, desde el que suelen definirse propósitos y temáticas de IE, relacionándola directamente con las actividades docentes, es eje en la construcción de la figura profesor-investigador.

#### *La formación docente como posibilidad de acercamiento a la IE*

Algunos docentes giran el planteamiento anterior, construyendo otras significaciones, a partir de las que la docencia es vivida como medio para acercarse a los territorios de la IE, mediante los procesos de profesionalización que han promovido los estudios de posgrado (especialmente maestrías y doctorados), sobre todo en la elaboración de las tesis de grado.

Tengo la oportunidad de ingresar a la maestría en docencia... y nos proponen que es posible tratar de apuntar hacia la investigación con la finalidad de que una vez terminada la maestría pudiera uno tener el grado (EIE-4-G).

En este punto, es conveniente enfatizar una condición que está marcando las tramas de la IE en Chiapas, a saber, que la mayoría de los investigadores reconocidos son docentes de algún nivel del sistema educativo (generalmente de educación superior) que empezaron su trayectoria a partir de la realización de una tesis de grado (principalmente de maestría).

Esto no quiere decir que todos los docentes que han hecho estudios de maestría, muchas veces en respuesta a los programas que estimulan la profesionalización, sean investigadores educativos, pues una gran parte de ellos se quedan en la elaboración de la tesis, sin que lleguen a significar la investigación como una ruta de vida, son relativamente pocos los que han decidido bogar por ella.

#### *La Investigación como medio para hacer algo distinto a la docencia*

Algunos profesores significan en las oportunidades abiertas para hacer investigación, una vía que les permite redireccionar su elección profesional. Al posibilitarles hacer algo distinto a lo que venían haciendo como docentes, a

menudo más apreciado por ellos, en ocasiones, visualizan en la investigación una forma de “liberación” o un horizonte de plenitud<sup>97</sup>.

Una de mis primeras intenciones era no quedarme y ser maestro durante 30 o 35 años como maestro de primaria (EIE-7-UM).

Se advierte la sobre-valoración de las actividades de investigación respecto a las de docencia, probablemente relacionada con el estatus atribuido al conocimiento, bosquejado páginas atrás.

#### Propósitos atribuidos a la IE

Finalmente, en cuanto a los propósitos que este llamado inscribe en la IE (relacionados con la mejora de la práctica docente, innovaciones educativas, investigaciones aplicadas que buscan soluciones inmediatas a problemas concretos, etc.) y las formas en que definen u orientan el quehacer de los investigadores educativos, se pueden resaltar dos tendencias.

#### *Se asumen como válidos*

Algunos investigadores aceptan como válidos los propósitos señalados y circunscriben sus prácticas de investigación a éstos, de lo que resultan proyectos, metodologías, temáticas, etc., delimitados por la concepción de IE que sustenta tales propósitos.

Sí, nosotros estamos investigando... investigaciones aplicadas más que nada (EIE-5-UA).

Desde aquí, se construye líneas y se definen proyectos de investigación, ajustados a los lineamientos y objetivos que marcan las convocatorias emitidas por instancias oficiales, o se realiza investigación pensándola como medio para resolver problemas concretos de prácticas docentes específicas.

#### *Se cuestiona su pertinencia*

---

<sup>97</sup> Refiero con esta noción, a los imaginarios que, asumiendo el carácter de horizonte, se constituyen en “modos de representación de la forma misma de la plenitud” (Laclau, 1993: 79-80).

En el cuestionamiento, algunos investigadores abren posibilidades para construir propósitos y miradas que lleven a la IE por rutas más amplias que las prediseñadas, señalando la importancia de abrir nuevos caminos y de ensayar preguntas que se acerquen a las realidades educativas del estado.

La investigación educativa oficial, la que es valorada, validada, estimulada, financiada, reconocida, creo que tiene una temporalidad y un camino diferente a la investigación educativa que se necesita hacer en Chiapas (EIE-10-UC).

La cita plantea una rotura entre la IE de papel, es decir, la que se restringe a leyes, programas o lineamientos y la IE que se hace traspasando estos límites, desde lugares abiertos en los que un sujeto puede asumir la decisión de ser investigador educativo.

Las significaciones que se bosquejaron, de ninguna forma agotan las diversas y heterogéneas posibilidades de interpelación que se han producido; además de que no están disociadas, es decir en un mismo sujeto pueden converger sintetizadas, ambivalentes o contradictorias.

### ***Cuerpos Académicos***

En Chiapas, la figura cuerpo académico se ha constituido en punto nodal<sup>98</sup> de las estructuraciones de la IE, de tal forma que actualmente es difícil pensar o hablar de ésta sin relacionarla con la conformación de cuerpos académicos, y éstos son significados en la función de “propiciar” prácticas de investigación en los docentes de las IES. Esto es, la relación cuerpo académico-investigación se ha sedimentado, creando la ilusión de “naturalidad” que instala la figura de cuerpo académico como condición *sine qua non* de la IE.

---

<sup>98</sup>Laclau (1987: 152-153) define punto nodal como los puntos discursivos privilegiados de una fijación parcial de sentido; explícitamente reconoce la procedencia de esta noción en el *point de capiton* lacaniano, o punto de almohadillado, que refiere a los significantes que fijan, en efecto retrospectivo, el sentido de la cadena de significantes. El Point de Capiton asume la función de representar “el lugar del Gran Otro” (Zizek, 1992:145), es un elemento (significante) que en condiciones contingentes funciona como universal.

Al respecto, es representativa la expresión de un investigador, en referencia a una institución específica, “aquí no existen cuerpos académicos, por eso no hay investigación” (EIE-6-UN), desde la que se puede derivar: “cuando haya cuerpos académicos, habrá investigación”, esta operación hace más visible el vínculo directo que se establece en la forma de *si A entonces B*.

Otro indicio de esa sedimentación es que en todas las entrevistas realizadas, los investigadores hicieron, en algún momento, referencia a los *cuerpos académicos*, asociándolos por lo general a la investigación, aunque las significaciones de tal asociación fueron diversas; antes de desarrollar este punto, expongo algunos argumentos en el intento de erosionar o de-sedimentar el carácter necesario que se atribuye a un vínculo producido en condiciones históricas que, por tanto, es contingente.

En 1997 entró en operación el PROMEP y en 2001, se planteó como estrategia la conformación de *cuerpos académicos*, propuesta en la “vertiente colectiva” del programa en cuestión, donde se les definió como:

Un grupo de profesores-investigadores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas (SEP, 2006: 97).

En un análisis sobre la operación del PROMEP, realizado por la Secretaría de Educación Pública, se menciona que en un principio:

El concepto de “cuerpo académico” (CA) fue erróneamente interpretado... debido a que el trabajo en equipo en las universidades generalmente se hacía alrededor de los programas educativos o de los planes y programas de estudio pero nunca, o casi nunca, se incluía la función de la investigación (SEP, 2006: 97).

Ahí se pronuncia explícitamente la investigación, pensada como “medio para propiciar la formación de los profesionales y para la actualización permanente

de los profesores de carrera” (SEP, 2006:97), como función de los cuerpos académicos.

En 2002, se realizaron talleres de análisis de cuerpos académicos (29-30 de abril en la UNACH y 10 de junio en la UNICACH) que tuvieron como finalidad propiciar, en las universidades, la elaboración de proyectos de conformación y desarrollo de cuerpos académicos; sin embargo, hasta ese momento, la inscripción de ese significativo en las prácticas discursivas de las universidades públicas chiapanecas aún era lábil, de esto nos habla la escasez de proyectos de universidades chiapanecas apoyados por el PROMEP entre 2002 y 2004<sup>99</sup>.

Los anteriores argumentos me permiten sostener que la figura de *cuerpo académico* y su vínculo con la IE, son productos de condiciones político-institucionales específicas y no responden a ningún principio de necesidad. Es momento de volver sobre las múltiples significaciones que los investigadores educativos construyen en torno a esta figura y su relación con la investigación.

Una de las significaciones de cuerpo académico, adelantada al principio de este apartado, es ser “base” de la producción de IE; al respecto, algunos investigadores ubican en la constitución de cuerpos académicos, el principio de su incursión en los territorios de la IE, el llamado que los convocó.

En la universidad...me parece que fue central... el requerimiento institucional de formar cuerpos académicos nos convocó (EIE-6-UN).

Se entretejen la condición de “requerimiento”, que implica cierta exigencia desde ámbitos institucionales, con la subversión de ésta a partir de asumirla como propia en el sentido del “nos convocó”, de lo que podría seguirse: “nosotros decidimos acudir al llamado”.

Otros investigadores sitúan en la conformación de los cuerpos académicos, la construcción de las bases que han hecho posible la IE en Chiapas, esto es, el lugar de emergencia de sus condiciones de posibilidad:

---

<sup>99</sup> En este período se apoyaron cinco proyectos en la UNACH y cinco proyectos en la UNICACH. Tabla VI.2. Cuerpos académicos apoyados para impulsar su desarrollo 2002-2004 (SEP, 2006: 106).

Se intentó consolidar los cuerpos de academia durante, yo diría que durante unos dos años... definir las temáticas y líneas de investigación... fueron las bases normativas, las bases administrativas y académicas que implicó el despegue del trabajo académico (EIE-8-UI).

Los cuerpos académicos se dibujan así como el lugar privilegiado para hacer investigación, para algunos el único, para otros, el medio de encontrar “mecanismos” que faciliten el quehacer investigativo.

Esos cuerpos académicos que tienen como base la investigación... la institución si bien no nos está apoyando económicamente para hacerlo, si brinda algunas facilidades... como el hecho de comisionarnos en esa área, de brindarnos un espacio físico y facilitar para que si no es por la vía de la institución por fuera busquemos algunos mecanismos para poder avanzar en el asunto de la investigación (EIE-7-UM).

En esta cita se vislumbra otra significación, en apariencia reversa de la que acabamos de plantear, a saber, la investigación como base de los cuerpos académicos. Digo en apariencia, porque más bien plantea un proceso de constitución más o menos mutuo, donde los cuerpos académicos generan condiciones de posibilidad para la IE, pero tienen a ésta como eje de su propia construcción.

Pero el principal eje sobre el cual están caminando estos cuerpos académicos es hacia la investigación... cualquier proyecto que emerja y que se constituya como proyecto institucional tendrá que considerar a la investigación educativa (EIE-7-UM).

Una significación más, construida alrededor de la figura de cuerpo académico, tiene que ver con la capacidad de posibilitar relaciones entre instituciones, grupos o investigadores educativos, que permitirían en algún momento constituir una comunidad de investigadores educativos chiapanecos.

Ahora que hemos conformado el cuerpo académico... nos ha permitido empezar a buscar relaciones con otros cuerpos académicos... también nos estamos involucrando en espacios académicos... congresos,

talleres que hay a nivel local, a nivel nacional... también empezamos a abrirnos (EIE-7-UM).

Sin embargo, hay investigadores que consideran que las intenciones de posibilitar estas relaciones han fracasado, planteando en este fracaso una de las imposibilidades de estructurar una comunidad de investigadores educativos en el estado.

No nos frecuentamos, los cuerpos académicos seguimos siendo comunidades muy cerradas... difícilmente invitamos a otros colegas de otros cuerpos académicos a reunirnos con intenciones académicas (EIE-9-UA).

Desde estas consideraciones, los cuerpos académicos están significándose como entidades cerradas y dispersas, incluso al interior de una misma institución; marcados por relaciones “endogámicas” que limitan las posibilidades de interlocución.

Hemos generado círculos muy endogámicos... yo no conozco que ha producido otro cuerpo académico, otro colega, nos enteramos por otras vías (EIE-9-UA).

Una situación peculiar salta a la vista cuando se observan detenidamente los escenarios en que se desenvuelve este “cierre” que suele leerse como endogamia, pues por otro lado se juega una dinámica que podría subvertirlo, a saber, la apertura de vínculos con comunidades y redes externas al estado (nacionales o extranjeras), estos vínculos a veces son establecidos individualmente y otros en nombre del cuerpo académico. Otra condición que matiza la idea de endogamia puede plantearse en función de la diversidad de programas de formación e instituciones de las que provienen los integrantes de un determinado cuerpo académico, dándole un carácter abierto.

Alrededor de este fracaso se tejen lecturas que plantean la dispersión que caracteriza los intentos de constituir cuerpos académicos, impidiendo conjuntar y sistematizar esfuerzos individuales e institucionales.

En la facultad más que haber grupos que ya lo hacen de manera sistemática, lo que ha habido son intentos y para mí se han ubicado más bien en la dispersión (EIE-3-UA).

Una de las problemáticas institucionales más fuertes, relacionadas con las dificultades que impiden la consecución de los propósitos que fueron planteados en torno a la figura de cuerpos académicos, es que se han producido relaciones de rivalidad que se traducen en pugnas y disputas entre los grupos.

Entre cuerpos académicos hay una especie de pugna para ver quien tiene el mejor proyecto, quien tiene la mejor propuesta, a veces hasta he percibido que hay como ciertas zancadillas para poder sacar de la jugada a un cuerpo académico (EIE-7-UM).

Desde estas voces, los cuerpos académicos se trazan como islas, a veces inconexas, lejanas a pesar de su cercanía geográfica, y otras veces en guerra, disputándose territorios marítimos, de liquidez in-apropiable. En estas islas hay grietas que las fracturan; en ese sentido, algunos investigadores enuncian rupturas al interior de los cuerpos académicos, que derrumban la ilusión de totalidad articulada, pretendida desde su nombre.

El trabajo colegiado fue perdiendo licencia, vitalidad en los alcances mismos y en el cumplimiento de los objetivos, y actualmente... tenemos los cuerpos académicos un poco desarticulados... requieren otra vez organizarse, tener capacidad de convocatoria de parte de los que lideran... para poder encauzar los trabajos de investigación (EIE-8-UI).

En ocasiones estas fracturas han impedido la conformación de algún cuerpo académico o han llevado a la fragmentación de otros; poniendo de relieve la condición constitutiva de lo político en la estructuración de lo social.

Al principio se pensó crear un solo cuerpo académico... sin embargo inmediatamente empezaron a emerger problemas por la cuestión del liderazgo... había quienes decían sí pero si yo soy el que encabece...

empezaron a surgir también estas cosas de que está bien la idea pero yo no quiero trabajar con fulanito (EIE-7-UM).

En esta cita puede vislumbrarse el desbordamiento de elementos específicos, que impidieron que un elemento se instaurara como universal, posibilitando la conjunción de intereses particulares en un interés general; es decir, no se crearon condiciones suficientes para constituir una cadena equivalencial. La cita siguiente, plantea condiciones particulares que rompen una cadena equivalencial que, de alguna forma, ya estaba constituida.

En 2007 vimos que estábamos muchos en el cuerpo académico... y decidimos separarnos... dicen los propios responsables de PROMEP que un cuerpo académico no debe ser más amplio que 8 ó 10... realmente vimos que éramos muchos y no aguantábamos... entonces nos separamos también a partir de intereses, de amistades, porque no se puede trabajar con todos los miembros de igual forma, se tiene que buscar afinidad (EIE-5-UA).

En otro espacio de significación, algunos investigadores plantean los cuerpos académicos como estructuras de poder, desde donde se instauran lógicas de relación y legitimación; o que son producto de estas lógicas.

Cada escuela tiene un grupo de poder, un grupo de poder muy fuerte y que está validando... que la ciencia es esto, yo soy la doctora o yo soy el doctor... hay una asociación entre los espacios de poder que crean una lógica de mantenimiento del poder entre los grupos que ya lo tienen y ... de resistencia entre otros grupos, lidero un cuerpo académico que surge no como propuesta académica sino como resistencia al cuerpo académico que está en el poder, son cosas de ese estilo que se dan en la dinámica interna de las universidades (EIE-10-UC).

En espacios en los que no se reconoce el papel “constitutivo” de los cuerpos académicos para la IE, se esbozan dos significaciones: los cuerpos académicos como mera imposición de las “políticas neoliberales”, desde donde se construyen posiciones de rechazo a ellos; o como maneras de legitimar el

trabajo que ya se venía haciendo a partir de otras figuras como academias o colegios de profesores.

Estructuras de poder, estructuras académicas, base de la IE, o basados en ella, construyendo articulaciones o diferencias, cerrados o dispersos, rotos o plenos de sentido. Desde sus distintas significaciones, aún en el rechazo o negación de su papel constitutivo, los cuerpos académicos están estructurando regularidades de la IE en Chiapas.

### ***Profesor Investigador***

En las estructuraciones de la IE en Chiapas, la figura de profesor-investigador se dibuja como posición articulada a la conformación de cuerpos académicos y al llamado que interpeló a docentes de todo el sistema educativo nacional, pero con dedicatoria especial a los de las IES, a través del PROMEP, a pensar la investigación como elemento de formación o “mejoramiento” de su práctica. Sin embargo, como toda posición discursiva, no se constituye unidimensional ni unívocamente, entrama elementos de heterogéneas procedencias teóricas e históricas, en precarios tejidos, dando lugar a significaciones múltiples y abiertas.

Estos complejos entramados no constituyen el objeto de la presente investigación, por lo que me contento con plantear de manera esquemática sólo algunos elementos, en tanto se entrevén relacionados en el juego de la figura profesor-investigador en las estructuraciones de la IE en el contexto específico de Chiapas.

### ***Investigación-Acción***

La figura de profesor-investigador constantemente es relacionada con los planteamientos agrupados por el término investigación-acción, propuesto por Lewin en 1946, con el que se ha pretendido el rompimiento de la dicotomía teoría-práctica; el eje de estos planteos es la posibilidad de transformación de una “realidad” a partir de la reflexión de los actores implicados en ella.

Este supuesto se ha diseminado y puede leerse en distintas propuestas teóricas y metodológicas relacionadas con la educación y, específicamente, con la IE; quiero destacar, entre ellas, los planteos de Stenhouse (1998) en su “modelo curricular”, las elaboraciones de Giroux (1997) en torno a la pedagogía crítica y la noción de investigación participativa entrelazada en la propuesta de Paulo Freire (1988).

En la década de los 70, Stenhouse (1998) propuso situar al profesor en el eje de la investigación y construcción curricular, sosteniendo en él la posibilidad de construcción de un “currículum transformador”. El profesor así planteado, se constituye en investigador de su propia práctica y, mediante ello, adquiere herramientas para mejorarla.

Giroux (1997) propone considerar a los profesores como “intelectuales” capaces de transformar realidades a partir del desarrollo de “pedagogías contra-hegemónicas” En su propuesta apareja la investigación –crítica– con la construcción de la escuela como espacio democrático y de resistencia.

Desde mediados de los 60, en su propuesta de educación problematizadora y dialógica, Freire propuso pensar la investigación y la educación anudadas, “como momentos de un mismo proceso” (Freire, 1988: 127), sobre el cual se sienta la esperanza de libertad y transformación de los pueblos. El papel del docente, o del educador dialógico, como él le llama, es el de generar en los educandos el interés por problematizar y participar en la investigación de sus realidades.

### *Estatus del Conocimiento en la configuración de las sociedades y la economía mundial*

La centralidad atribuida al conocimiento, a partir de los 90, en los escenarios socioeconómicos mundiales, y las distintas significaciones de las que fue investido (instrumento para la transformación; producto de intercambio, consumo y acumulación; medio para el “progreso” social –cargándose de algunos sentidos asignados a la *razón* en la Ilustración-, etc.), propiciaron la

diseminación y el posicionamiento del significante en distintas y disímiles cadenas discursivas.

Mencioné en dos ocasiones anteriores que a partir de ello se gestaron intereses crecientes alrededor de las actividades de producción y difusión del conocimiento, particularmente en los ámbitos de la investigación y la educación. En los entramados de la IE se produjeron condiciones de posibilidad para diversas articulaciones.

Entre los elementos instaurados en puntos nodales de éstas, se pueden mencionar la emergencia de políticas del conocimiento que intentan regular “la producción, administración, intercambio, venta y uso del conocimiento” (Treviño, 2009: 184), relacionadas con distintas iniciativas públicas, entre ellas, las enfocadas al impulso de la ciencia y la tecnología, y a las reformas de los sistemas educativos.

Otro elemento vinculado tiene que ver con el papel atribuido a la educación superior como “el motor de las sociedades del conocimiento” (ibídem: 185), en tanto se le considera un lugar privilegiado de producción de conocimiento científico y técnico.

Es importante señalar en este punto, la resignificación de la educación superior a partir de su vinculación con el significante conocimiento, estrechamente relacionado (en estas estructuraciones discursivas) con significantes como viabilidad, productividad, pertinencia, utilidad, competitividad, etc. que erosionan los límites que lo circunscribían a la academia (ídem). Esto ha generado condiciones como reestructuraciones curriculares, apertura de la educación superior a la iniciativa privada y su consecuente mercantilización, entre otras.

La IE en estas tramas, se plantea como un mecanismo de producción de conocimientos y, en el ámbito de la educación superior, como un instrumento para “mejorar” las prácticas del profesor y posibilitar la innovación de la educación. De ahí las propuestas de incluir la formación en investigación en la formación docente y de promover que los profesores sean investigadores.

## *Perfil PROMEP*

Entretejiéndose con los planteamientos anteriores, el PROMEP emplaza el ideal del “ser docente” en la figura del profesor-investigador, situada en el lugar de un horizonte de plenitud, en la medida en que es ofrecida como la posibilidad de resolver todas las problemáticas (académicas, institucionales, incluso administrativas) que pudiesen estar impidiendo el propósito pedagógico y la constitución de la “buena” escuela, el “buen” maestro será el que es profesor-investigador y cuando se logre que todos los maestros sean profesores-investigadores, entonces los problemas de la escuela y de la educación habrán terminado. En el perfil deseable del profesor universitario marcado en el PROMEP, se entrevé este emplazamiento cuando significa profesor-investigador como sostén de la expresión más completa y acabada del quehacer y las funciones de la universidad:

La figura del profesor-investigador de tiempo completo es aquélla en la que descansa el quehacer universitario en su expresión más completa. Consecuentemente, las actividades o funciones sustantivas de la universidad encuentran en él su expresión más acabada (SEP, 2006: 69).

Se agrega a este sentido, la definición de las actividades que “debe” realizar el profesor-investigador, las cuáles se plantean en tres prácticas que podrían resumirse en docencia, investigación y administración. La práctica de la investigación es definida en relación directa con la mejora de la actividad docente, como una función que le permitirá al profesor ser “mejor” y estar “más actualizado”. La investigación queda limitada, subordinada incluso, a la docencia y es presentada como “nutricia” de ésta:

Para que todo profesor pueda generar o aplicar innovadoramente el conocimiento, con lo cual se nutre a la docencia de prácticas y conocimientos modernos y actualizados, así como para desarrollar las actividades relacionadas con la gestión académica (SEP, 2006: 69).

O como instrumento para mejorar las prácticas de los profesores; quiero destacar el carácter de “naturalidad” atribuido a la emergencia del uso de la investigación en los procesos de “formación” y “actualización” docente.

Al considerar la figura del profesor investigador como el paradigma a nivel individual y tomando en cuenta que la actividad docente ha sido, o había venido siendo, la tarea principal o única en la mayoría de las universidades, surgió de manera casi natural que el desarrollo de la actividad de generar o aplicar innovadoramente el conocimiento en estas instituciones, como medio para propiciar la mejor formación de los profesionales y para la actualización permanente de los profesores de carrera (SEP, 2006:96-97)<sup>100</sup>.

Los usos de la figura profesor-investigador por las políticas educativas, han sido significados, por algunos académicos en México, como una manera de “coaptar” los planteamientos críticos y éticos de la investigación-acción, a partir de institucionalizarla.

La IAPE fue cooptada por la Secretaría de Educación Pública y adoptada en todos los programas de formación docente como la manera "oficial" de hacer investigación para que los maestros pudieran obtener su título profesional. Institucionalizar a la IAPE es la mejor manera de eliminar su perspectiva crítica (Flores, et al, 2009: 293).

En Chiapas, la figura profesor-investigador –que, reitero, lejos de ser unívoca entrama elementos de distintas y heterogéneas procedencias en configuraciones abiertas– se ha constituido en elemento nodal de las estructuraciones discursivas de la IE.

Voy a sostener esta afirmación en dos argumentos: la mayoría de los investigadores educativos han incursionado en la investigación partiendo de su labor docente, principalmente a partir del *llamado* a ser profesores-investigadores, y la IE, a menudo es significada en relación con la docencia y su práctica; ambos argumentos están profundamente imbricados.

---

<sup>100</sup> El subrayado es mío.

El *llamado* enunciado por las políticas educativas, a partir del que se generó una explosión en la incursión de docentes en las actividades de investigación, fue interpretado de formas distintas; en algunos casos se le pensó como obligatoriedad, imposición o mero requisito administrativo.

Pues nos dijeron tienen que crear un área de investigación y lo crearon porque había que cumplir administrativamente (EIE-7-UM).

Algunos académicos, aunque reconocen esta partida, han planteado la posibilidad de vivir la investigación de maneras más amplias que las que implica “cumplir un requisito”.

Hay que quitarle ya la exigencia, debe ser un gusto para el que es maestro... hay muchos compañeros que lo hacen y disfrutan esta parte de creación de investigación (EIE-6-UN).

Algunas veces, en cambio, se piensa que hacer investigación puede “estorbar” la tarea del docente, esto propicia mecanismos de resistencia y la elaboración de simulacros para, aparentemente, “cumplir con el mandato”.

Pero muchos no lo hacemos y lo vemos como una carga, un extra, una especie de algo que afecta nuestra actividad como docente (EIE-6-UN).

En otros casos, la investigación es concebida como elemento “indispensable” de formación, o como ruta para ser “mejores docentes”; en esta concepción pueden conjugarse los planteamientos eje de la propuesta de profesor-investigador en el PROMEP, con algunos supuestos de la investigación-acción, a saber, la reflexión sobre las propias prácticas y la posibilidad de transformación a partir de ésta.

Es un asunto prioritario que el profesor... a partir de investigaciones, a partir de la generación de conocimientos que sirva por lo menos para alentar ciertos procesos que cambien y modifiquen las prácticas escolares (EIE-8-UI).

Las consideraciones de la investigación con la construcción de “ciertos saberes para orientar la acción (EIE-4-G), marcan la elección de líneas, temáticas, problemáticas y, a veces, define las perspectivas desde las que se realizan las investigaciones.

Estamos investigando investigaciones aplicadas más que nada... el centro gira alrededor de la enseñanza de lenguas, eso sí (EIE-5-UA).

Algunas concepciones de la investigación, específicamente ligada a la figura de profesor-investigador, tienen que ver con una “ampliación” de los sentidos de la docencia, lo que implica un replanteamiento de la figura misma del docente, que extiende sus límites más allá de las aulas y de los procesos escolarizados.

El profesor tiene que ser un intelectual y hace falta mucho... en Chiapas yo creo que son muy pocas y muy contadas las instituciones que forman a profesores para que se dediquen a la investigación (EIE-8-UI).

En el fragmento anterior, resaltan los “rastros” de la perspectiva de la pedagogía crítica de Giroux, bosquejada antes, que sitúa en el profesor la posibilidad de transformar “las realidades” y en el ángulo de la re-configuración de la noción de escuela, hacía un espacio de producción democrática.

En otros casos, la IE se ha visualizado como una ruta para “redefinir” la elección profesional, hay que considerar al respecto, el “estatus social” implicado en las actividades de investigación a partir de la emergencia de las sociedades del conocimiento.

Una de mis primeras intenciones era no quedarme y ser maestro... pensé siempre en hacer algo distinto (EIE-7-UM).

Hay quienes visualizan en las actividades de investigación promovidas por las políticas educativas, formas de mejorar sus condiciones laborales y salariales. En este tenor, se han producido prácticas como la masificación (y privatización) de posgrados orientados únicamente a la obtención de títulos, que posibiliten alcanzar mejores niveles en las escalas evaluativas.

Se están formando entre comillas miles de maestros... que lo hacen más bien en términos de la movilidad del status social pero que verdaderamente se formen en el campo de la investigación, que asuman un papel protagónico intelectual, yo creo que eso está muy distante (EIE-8-UI).

Múltiples significaciones de la investigación, se anclan pues a la figura profesor-investigador, constituyendo regularidades que delimitan la producción de estructuraciones de la IE.

Entre estas significaciones, predominan: las que sitúan la IE en los contextos escolares o la restringen al proceso enseñanza-aprendizaje, con lo que se restringen también las significaciones de lo educativo; las relacionadas directamente con la formación y mejoramiento de las prácticas docentes, y las que plantean como fin de todo trabajo de investigación, la innovación o la aplicaciones de los conocimientos producidos, en la solución de problemáticas concretas de la educación, las más de las veces circunscritas a lo que pasa en el aula o en un contexto escolar específico.

### **Lugares de enunciación<sup>101</sup>**

Más allá del acto en que el sujeto emite un enunciado, en la enunciación se construye subjetividad, es decir, el sujeto que habla se habla, inscribiéndose en condiciones cronotópicas específicas que marcan la posicionalidad desde la que está estructurando sus miradas del mundo y, más aún, la construcción de su lugar-lugares en el mundo. Este planteamiento encuentra algunos asideros en Benveniste (1974), quien propició un giro a la lingüística formal con sus argumentaciones sobre la enunciación, en las que da un lugar al sujeto hablante a partir de la distinción ente enunciación y enunciado.

---

<sup>101</sup> No se piense lugar como un área definida que podríamos ubicar dibujando sus coordenadas como en un mapa, sino como posiciones difusas, porosas, abiertas y móviles

Hay que atender a la condición específica de la enunciación es: el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta (Benveniste, 1977: 83).

Descentra al enunciado como objeto privilegiado de la lingüística, para dar un lugar al acto mismo de producirlo, antes del cual “la lengua no es más que la posibilidad de la lengua” (1977: 84). En otro territorio de saber, en el psicoanálisis lacaniano, se plantea esta distinción en un sentido radical e inconmensurable, que lleva a pensar la enunciación más allá de cualquier enunciado.

¿A dónde quiero llegar sino a convencerlos de que lo que el inconsciente trae a nuestro examen es la ley por la cual la enunciación nunca se reducirá al enunciado de discurso alguno? (Lacan, 2009b: 850).

En el acto de enunciación se producen condiciones para la emergencia de dos categorías eje en la construcción subjetiva: *tiempo* y *relación yo-tu*. Respecto a la categoría de tiempo, Benveniste argumenta:

Podría creerse que la temporalidad es un marco innato del pensamiento. Es producida en realidad en la enunciación y por ella. De la enunciación procede la instauración de la categoría del presente, y de la categoría del presente nace la categoría del tiempo (Benveniste, 1977:86).

La categoría *tiempo* construida en la enunciación estructura una continuidad ficticia que organiza a partir del presente del “yo que habla”, lo que va a ser y lo que acaba de ya no serlo.

Sobre la *relación yo-tu*, Benveniste (1979:85) plantea que “la emergencia de los indicios de persona (la relación yo-tu)... no se produce más que en la enunciación y por ella”, de aquí se deriva que la constitución del sujeto producida en la relación con el otro, tiene como condición de posibilidad la enunciación.

Ricœur (1996) recupera el planteamiento del sujeto construido en la enunciación, introduciendo un nuevo giro: la perspectiva del sujeto hablante como límite del mundo en el que “aparece” el *ego* de la enunciación, esto es, el sujeto de la enunciación no es continente ni contenido, sino límite, se estructura en el límite en el que es nombrado, en el acto mismo de nombrar.

El punto privilegiado de perspectiva sobre el mundo, que es cada sujeto hablante, es el límite del mundo y no uno de sus contenidos. Y sin embargo, de un modo que resulta enigmático, después de haber parecido obvio, *el ego* de la enunciación *aparece en el mundo*, como atestigua la asignación de un nombre propio al portador del discurso (Ricœur, 1996:31-32).

Puede leerse un giro en el planteamiento de la construcción del sujeto en el acto de enunciar, que permite darle una torsión a la *relación yo-tú*, trascendiendo la definición del yo producido en tanto profiere la enunciación y el tú como alocutario (Benveniste, 1979), en las propuestas de Lacan (2009b: 850), quien coloca del lado del *tú* esta construcción, al sostener que “el yo de esta elección nace en otra parte que allí donde se enuncia el discurso, precisamente en quien lo escucha”; el sujeto se constituye en tanto es nombrado y significado por el otro, que es el límite de la enunciación y el lugar donde la enunciación construye su sentido.

Si se piensa la enunciación como acto de construcción subjetiva en tanto posibilita la relación *tú-yo* en la que el sujeto se constituye, conviene preguntarse por los lugares de enunciación de la IE en Chiapas, entre estos destaco los foros (congresos, coloquios, etc.) y los estudios de posgrado.

Los foros se dibujan como lugares desde donde se están generando condiciones de enunciación, en ellos los investigadores tienen oportunidad de escucharse y reconocerse. La UNACH es constantemente referida como la principal promotora de foros, aunque con insistencia se denuncia la poca solidez o articulación de los esfuerzos, que deriva en eventos aislados o con poca capacidad de convocatoria.

Principalmente la UNACH ha sido protagónica en crear coloquios, en crear foros de análisis de la educación, en crear encuentros y congresos entre comillas nacional e internacional, creo que ha estado incentivando un poco el dialogo entre las personas, los investigadores de distintas instituciones, pero también ... como que hace falta más (EIE-8-UI).

Aunada a la condición anterior, algunos investigadores denuncian la dispersión y el aislamiento como marcas en estos lugares de enunciación; es decir, generalmente se estructuran al interior de instituciones o grupos, pero no los trascienden.

Pues te digo, en ese foro tampoco estaban todos los grupos, estaba el que convocaba (EIE-1-E).

Esta situación, en ocasiones, es vivida con malestar ante cierta soledad producida por la poca o ausente interlocución, algunos investigadores expresan sentimientos de aislamiento y perciben la IE como una actividad solitaria, a pesar de los deseos por construir espacios de encuentro.

Genera mucho daño y genera mucho daño simple y sencillamente porque no hay interlocutor... no se abre un foro (EIE-9-UA).

A partir de la denuncia de estas condiciones, emergen planteamientos sobre la necesidad de girar la perspectiva desde las que se están construyendo estos lugares, que requieren potencializarse para posibilitar que más voces puedan ser escuchadas.

Yo creo que muchos de los congresos también... han perdido validez en términos de espacios de diálogo, de debate, de discusión, es así más el tour y a ver con quién puedo contactar pero no realmente espacios de debate... yo creo que tenemos que cambiar el formato... y abrir los espacios.... Renovar esos espacios de diálogo (EIE-1-E).

Las publicaciones (en revistas y libros, principalmente) son espacios que pueden incluirse entre los foros, constituyendo lugares privilegiados de enunciación, pero hace falta fortalecerlos. Por ahora, aunque en algunos casos

si se producen, entre los investigadores educativos suele ser común el desconocimiento de los trabajos publicados por sus pares.

La producción pública, con los escritos... que de alguna manera han hecho que gente sea apreciada por lo que escribe, aunque sea mínimo... pero vas a encontrar muchas dificultades... el quehacer científico... está ahí, algunos que otros libros, este sería el otro proceso interesante pero que es muy débil para marcar una cuestión (EIE-3-UA).

Los programas de posgrado, constituyen lugares privilegiados de enunciación, por tres condiciones entrelazadas: producen procesos de formación en la investigación, abren espacios de interlocución y generan posibilidades de reconocimiento de la palabra.

Los investigadores educativos en Chiapas suelen reconocer en el estudio de alguna maestría el momento de su incursión en la IE y en los estudios de doctorado ubican las mayores posibilidades de formación teórica y metodológica para la investigación.

Es hasta que entro a la maestría y el contacto con investigadores, con profesores que están a otro nivel, donde empieza a aparecer la inquietud entonces una de las primeras experiencias que tuve, en ese momento pues yo era un inexperto... buscando con quién poder trabajar, me encuentro con unos compañeros que también estaban en ese mismo camino buscando crear algo entonces fue así como nos reunimos, platicamos e hicimos una propuesta para la creación de un centro de investigación educativa (EIE-7-UM).

De ahí que los posgrados se perfilen como un imperativo para los grupos o sujetos que pretendan ser reconocidos en la figura de investigador educativo; al respecto un entrevistado resalta la importancia de los posgrados en la conformación de grupos de investigación.

Todos los miembros del cuerpo académico o estamos estudiando doctorado o estamos estudiando maestría o algunos ya salieron de la maestría y van al otro grado (EIE-7-UM).

En cuanto a la apertura de espacios de interlocución, varios investigadores educativos reconocen que en los posgrados se generan posibilidades de relacionarse con otros investigadores y en otros procesos, desde los que se configura su lugar como investigador educativo.

Cuando empezamos a trabajar en la maestría y empezamos a asesorar las tesis, comenzó a darse estos procesos de investigación (EIE-3-UA).

Los procesos de formación e interlocución abiertos en los posgrados, se relacionan estrechamente con las posibilidades de reconocimiento de la palabra como investigador, o como sugiere un investigador:

Van surgiendo de estos procesos educativos, como la maestría en educación... que han ido haciendo que ciertas voces comiencen a tener presencia (EIE-3-UA).

Al configurarse como espacios de producción de relaciones *tú-yo*, en donde los investigadores se reconocen como tales, ya sea en el lugar de maestro o de par, en los lugares de enunciación reseñados se generan posibilidades de estructuración de la IE y desde ellos se construyen límites que las definen, en ese sentido se anudan estrechamente con las condiciones de legitimación, a las que me dedico enseguida.

### **Condiciones de Legitimación**

Propongo pensar legitimación como los procesos mediante los que se significa lo que “debe ser” y se aceptan determinadas prácticas como válidas. Ello implica que no hay legitimidad intrínseca, ni una forma establecida de legitimar, los procesos de legitimación son profundamente políticos.

En el entendimiento del atravesamiento político, se inscribe la pregunta sobre las regularidades desde donde se está reconociendo lo que “vale” como IE y

desde donde se “define” quién es y quién no es investigador educativo, qué voces han de ser escuchadas y quiénes tienen *autoridad* para hablar.

En Chiapas, éstas se bosquejan entrecruzadas, a veces disociadas en movimientos ambivalentes; con un propósito meramente analítico y expositivo, distingo entre algunas regularidades en los procesos de legitimación de las prácticas de la IE.

### ***Estructuras de poder institucional***

Algunos investigadores plantean, en tono crítico y de denuncia, que un proceso de legitimación de la IE, se produce a partir de que determinados individuos tienen la capacidad de posicionarse en estructuras de poder institucional (ocupar un cargo importante o son avalados por quien lo ocupa), desde donde pueden proyectar una imagen pública que acredita lo que hacen o dicen.

El supuesto prestigio, que cada quien va construyendo en la medida que puede pero que no siempre tiene los elementos suficientes, muchas veces deviene de haber ocupado cargos públicos... gente que de alguna manera podría hablar sobre la educación, pero que no tiene soporte... que ha adquirido legitimidad en este proceso político... que de alguna manera han ido escalando puestos en la estructura misma del poder de la educación... pero no tienen ni producción... ni tampoco una autoridad académica (EIE-3-UA).

Este proceso de legitimación, que podría ser significada con el sentido corriente de política, se acompaña a menudo de fuertes descalificaciones en términos académicos; por lo que se entrevé una distancia, al parecer insalvable, entre éste y lo que es entendido por los investigadores como legitimidad académica.

A través del discurso institucional de la política, es decir, algún personaje que sin tener mucho reconocimiento como investigador, ni legitimidad, una intervención y de repente le publican una porquería y lo publicitan con mucha fastuosidad... esa es una manera y me parece que

es la más fácil, pero también me parece que es la más débil, la más endeble (EIE-9-UA).

Esta situación suele generar malestares entre los académicos y en ocasiones se aprecia cierta disyuntiva entre el tipo de legitimación que se quiere buscar, pues por un lado la legitimación “política” es muy cuestionada por los pares, además de ser “endeble”, por otro, puede ser la forma más fácil y rápida de ser legitimados, sin todo el trabajo que implicaría un proceso académico más o menos cuidado.

Si tu produces y no produces de muy buena calidad o haces la investigación al vapor, pero tienes los conectes políticos como para que te organicen conferencias, congresos, entonces como que tu perspectiva de investigador gana bonos (EIE-4-G).

### ***Instancias promotoras de la investigación***

Otras condiciones de legitimación se producen mediante las instancias promotoras y financiadoras de investigación (CONACyT y COCyTECH, principalmente), desde las que los investigadores tienen oportunidad de obtener financiamientos y de legitimar sus producciones.

Hay investigadores...que han constituido una imagen pública o se la han ganado o los han legitimado, el hecho de que estén produciendo libros, ensayos y... estén siendo legitimados por los grandes espacios como CONACyT a nivel nacional, o aquí en Chiapas como el COCyTECH... y pues están produciendo, ahora, con qué calidad ahí sí no me podría atrever a poner un calificativo (EIE-7-UM).

En la cita anterior, puede leerse cierta “desconfianza” respecto a esta forma de legitimación del trabajo académico, la cual está relacionada con los cuestionamientos a las condiciones planteadas por estas instancias.

### ***Reconocimiento de los pares***

Los procesos de legitimación, probablemente más aceptados por los investigadores, se sitúan en torno a la relación entre pares y son construidos, las más de las veces, en la interlocución que permite a los académicos establecer diálogos y compartir temas e intereses de investigación.

Son más los pares que coinciden... es decir como hay otros que les gusta lo mismo pues lo legitiman, lo legitiman y se colegitiman juntos (EIE-6-UN).

Las posibilidades de interlocución, abiertas en espacios como congresos, coloquios, entre otros foros, en los que se privilegia el encuentro, diálogo y discusión entre pares, permiten la confrontación y movilización de conocimientos y saberes.

Se legitima a través del reconocimiento de lo que estás planteando... una legitimidad de las comunidades académicas que es una confrontación permanente y constante y podemos no necesariamente estar de acuerdo (EIE-9-UA).

A menudos estos son organizados y coordinados por instancias especialmente dedicadas a ello, un caso ejemplar en México es el COMIE. A nivel estatal también se producen estos espacios, generalmente por instituciones (la UNACH sobresale por su labor al respecto) o por cuerpos académicos y grupos de investigación.

Entonces como pertenecen a cuerpos académicos que coinciden a nivel nacional con ciertas instancias, entonces mutuamente se van reconociendo y se legitiman como tal... las instancias como el COMIE y otras legitiman el trabajo (EIE-6-UN).

Las publicaciones, principalmente libros y revistas, constituyen también importantes espacios de legitimación, donde se generan posibilidades de establecer diálogos con sectores distintos, por ejemplo de estudiantes,

profesores, etc., configurándose en medios de difusión y divulgación del trabajo académico. En Chiapas, la constitución de estos espacios es aún incipiente.

### ***Reconocimiento de la formación académica***

Otras formas de legitimación se bosquejan a partir del reconocimiento de la “formación” de los investigadores, a menudo relacionada con los estudios de posgrado, desde donde se asigna o asume una autoridad académica que legitima la palabra que, como investigador, se dice.

Tiene que ver con los procesos formativos y que en algunos casos yo mismo siento cuando me llega la autoridad, cuando siento que las personas me dan autoridad para opinar sobre lo que están trabajando... vamos viendo como ciertas autoridades y que estas autoridades en los procesos en los que se ven involucrados presionan a las personas para que vayan ocupando su lugar (EIE-3-UA).

Estas formas configuran la condición planteada, por los investigadores educativos en Chiapas, como legitimidad académica, que implica el reconocimiento en base a saberes, conocimientos y trayectorias.

### ***Posicionamiento epistemológico***

Los posicionamientos epistemológicos, desde los que se significa qué es ciencia y cómo hacerla, producen también condiciones de legitimación; al respecto, en Chiapas todavía prevalece una concepción atravesada por ideas positivistas, que limita los ángulos de mirada de la IE.

Hay una disputa por el cómo hacer la ciencia y pues... bueno todo lo que no es el método científico y lo que no es bajo esta premisa es muy cuestionado (EIE-1-E).

Esto, sin embargo, está siendo erosionado por constantes cuestionamientos que hacen posible construcciones más amplias y abiertas, en las que caben otras formas de significar la ciencia y sus métodos, más acordes a la complejidad que conlleva lo educativo como objeto de estudio.

### ***Perspectivas teórico-metodológicas y temas de investigación***

La colocación de determinadas perspectivas teóricas y metodológicas, conceptualizaciones y temáticas de investigación, en el centro de las discusiones académicas, posibilitan también la construcción de legitimaciones.

Hay ciertos elementos que se han logrado posicionar, entonces todo el mundo lo da por válido... utilizamos estas modas y nos ponemos a trabajar en ellas sin cuestionar... de repente se colocan ciertos temas... que son validados, que se asumen como buenos, que hay que hacerlo. Muchos de estos conceptos están colocados en las agendas cuando no hay una discusión cómo más profunda (EIE-1-E).

Estas condiciones de legitimación son debatidas en tanto implican la validación y adopción de perspectivas, conceptualizaciones y temáticas, sin considerar los contextos específicos de su producción, por lo que muchas veces restringen las discusiones a una cuestión más de moda que de rigor científico.

### **Momentos de la Estructuración**

Desde la introducción de este documento, propuse pensar en la articulación como lógica de estructuración social, atravesada por el juego fijación-dispersión producido en la tensión de equivalencia y diferencia. La equivalencia, plantea Laclau (1987: 126), “supone la operación del principio de analogía entre contenidos literalmente diversos”, en donde hay un borramiento de las diferencias para expresar “algo idéntico que subyace a todas ellas” (1987: 148).

La lógica de la equivalencia trata de disolver la especificidad de cada uno de los elementos para crear un sentido de “identidad” entre ellos, es un intento de anular las diferencias, pero paradójicamente, si esto se lograra, ya no habría lugar a la equivalencia, es decir, al eliminar la diferencia se eliminaría la posibilidad de construir cualquier cadena equivalencial, pues:

Dos términos, para equivalerse, deben de ser diferentes (de lo contrario se trataría de una simple identidad). Pero, por otro lado, la equivalencia sólo existe en el acto de subvertir el carácter diferencial de esos términos (Laclau, 1987: 148).

De aquí que es inalcanzable la plenitud de cualquiera de las dos lógicas, pues ni es posible la pura diferencia que implicaría un espacio suturado de identidades objetivas cerradas y dispersas, ni la pura equivalencia pues al alcanzar el borramiento de toda diferencia, se borraría a sí misma; la subversión mutua es su condición de posibilidad. La diferencia atraviesa entonces las cadenas equivalenciales, constituyéndose en la negatividad radical, el antagonismo que desborda e impide al mismo tiempo que posibilita la estructuración.

Desde esta tensión, construyo una lectura de la conformación de grupos y redes de IE en Chiapas, pensados como momentos en la estructuración discursiva, penetrados por la ambivalencia que instaura la imposibilidad de ser como la propia condición de ser. Ubico dos niveles del juego. Uno en el que el grupo se configura como cadena equivalencial penetrada por el carácter flotante de los elementos que la conforman; otro en el que el grupo es momento en tanto posición diferencial articulada en una estructuración discursiva.

En el primer nivel los grupos se estructuran sobre el deseo de una totalidad ausente; el grupo se constituye en metáfora de completud, presentándose como identidad perfectamente articulada y sin fisura.

Mi cuerpo académico nos frecuentamos mucho eso sí, convivimos mucho, participamos mucho de nuestros problemas cotidianos, asistimos

generalmente a un congreso internacional por año y a un congreso nacional por año, viajamos mucho y somos amigos (EIE-9-UA).

Y también como posibilidad de realización de las aspiraciones que individuos aislados no podrían alcanzar, las cuales son depositadas en algún elemento que funge como representante de esas aspiraciones:

Todos los grupos tienen un personaje que es representativo de sus aspiraciones (EIE-9-UA).

Resaltaré dos cuestiones de este fragmento de voz: primera, las “aspiraciones” se plantean del grupo, como si todos los sujetos que lo integran compartieran las mismas, o el grupo fuera síntesis de las aspiraciones individuales. Segunda, un elemento ocupa el lugar de representante de esas aspiraciones, vaciándose de su particularidad para presentarse como “continente” de las aspiraciones de todos.

Este elemento no necesariamente es una persona, puede ser un proyecto, una tarea, un interés, una necesidad o una demanda, y no está dado de una vez y para siempre, se estructura en la contingencia; en el siguiente fragmento, planteo un ejemplo de cómo algunos intereses “comunes” ocuparon el lugar de representante y posibilitaron la articulación de un grupo de trabajo:

Lo definimos en función de esos intereses primero... pensamos que podemos trabajar juntos, le apostamos e iniciamos con el trabajo (EIE-7-UM).

El grupo, como cadena equivalencial, implica la descentración del sujeto de sí a partir del intento de borrar las diferencias individuales para construir equivalencias con los otros que permitan la ilusión de completud expresada en el “nosotros” que subvierte la otredad que lo constituye y penetra: “más que las personas digamos el grupo” (EIE-3-UA), enuncia un investigador, revelando este ser (y dejar de ser) en el grupo.

Pero como el borramiento no es completo, la diferencia irrumpe develando la imposibilidad de ser del grupo. La diferencia se expresa en las grietas de esa

imposibilidad que hace del grupo movimiento, en la estructuración que nunca llega a concluir; el grupo no es, está siendo.

Las orientaciones van cambiando, los intereses van cambiando, las alianzas van cambiando, las confrontaciones van cambiando (EIE-4-G).

La diferencia que atraviesa la estructuración grupal la desborda, produciendo una rotura en la ilusión de grupalidad que a veces lleva al cese del movimiento de estructuración.

Poco a poco se fue muriendo, primero no había recursos, segundo quienes llegaron no tenían ningún proyecto y pues no lejos se murió el equipo (EIE-7-UM).

El grupo se estructura entonces en la ambivalencia, en la paradoja de lo necesario pero imposible que marca la constitución social, representada en la propuesta de Ernesto Laclau que plantea la sociedad como “una imposibilidad... que los hombres no cesan nunca, sin embargo, de intentar constituir la” (1993: 21). Esta ambivalencia se expresa en los constantes intentos de construir grupalidad, en la apuesta por romper el aislamiento.

Yo creo que el mayor problema que tienen los maestros y yo diría que no solamente de las universidades, es consolidar los grupos de trabajo, conciliar intereses, actitudes y compromisos, que vayan caminando desde una misma lógica de trabajo y yo creo que eso es lo que nos falta alcanzar, hacer (EIE-8-UI).

Y en los constantes fracasos de esos intentos, expresión de la diferencia constituida en antagonismos que desbordan cualquier estructuración de cadenas equivalenciales, mostrando el carácter precario y contingente de su constitución.

Inmediatamente empezaron a emerger los problemas por la cuestión del liderazgo... empezaron a surgir estas cosas de está bien la idea pero yo no quiero trabajar con fulanita (EIE-7-UM).

En esta ambivalencia, en las grietas insuturables, en la indefinición, se construye grupalidad, mientras el deseo de ser no es realizado, pues de realizarse el grupo sería un inerte sistema de estructuras anquilosadas en donde el sujeto no tendría posibilidades de existencia: el cementerio.

En el segundo nivel del juego, se dibujan intentos de construir articulaciones entre los grupos, que posibiliten organizar la dispersión que surca las estructuraciones discursivas.

Nos pone en evidencia de que es posible hacer construcciones colectivas que trasciendan esta segmentación... nos da oportunidad para crear, para pensar las cosas de una manera diferente, y articular voluntades (EIE-10-UC).

Sin embargo, la transición de elemento a momento no llega a consumarse, la diferencia no se erradica, impidiendo la articulación plena de las posiciones diferenciales. Ésta es percibida por los investigadores y la expresan de distintas formas, por ejemplo, en el planteamiento de cierta endogamia de los grupos.

Se convierte nuevamente en un acto endogámico, entonces llega solamente un equipo selecto, un grupo selecto, un público muy seleccionado... hemos generado círculos muy endogámicos... no hemos sido capaces de abrir foros de debate y discusión sobre la producción (EIE-9-UA).

La imposibilidad de articulación plena es reconocida en la heterogeneidad de enfoques, temáticas, intereses de investigación, que no consiguen fijarse en un punto nodal que los represente, y en las rivalidades y confrontaciones que impiden la articulación de los grupos.

Hay una especie de pugna para ver quién tiene el mejor proyecto, quién tiene la mejor propuesta, a veces hasta he percibido que hay como ciertas zancadillas para poder sacar de la jugada a un cuerpo académico... también hay pugna entre los más grandes y los novatos (EIE-7-UM).

Los movimientos de estructuración de los grupos (al interior y entre ellos), están atravesados por la diferencia constituida en antagonismos, representados en distintas formas, como dispersión, rivalidades, confrontaciones, etc., que desbordan la posibilidad de configurar un “campo” plenamente cerrado de la IE en Chiapas.

Las redes son figuras nodales, en este nivel del juego de la articulación; se constituyen como respuesta a la imposibilidad de cierre, en la apertura. Las redes intentan más que construir un centro, echar el centro hacia afuera, penetrar la exterioridad con cierto rizomorfismo<sup>102</sup> que, sin embargo, no escapa de la lógica introducida por la tensión equivalencia-diferencia, pues aun cuando prioriza la diferencia en la heterogeneidad y se propone no construir centros, requiere de establecer equivalencias, fijaciones de sentido, sin las cuales no habría red, solo caos.

El movimiento de estructuración de las redes, a diferencia de los grupos, es divergente, hacia afuera había dicho, sin un centro que se constituya eje de las articulaciones; en una red, cualquier elemento puede ser lugar de emergencia de nuevas ramificaciones.

Algunas condiciones de la articulación en redes son: la tendencia a descentrar los nudos, la estructuración de relaciones horizontales más que jerárquicas, la producción de equivalencias en distintos niveles entre los elementos de la red, no necesariamente referidas a un punto nodal central y la preeminencia de la especificidad de los elementos.

En cuanto a las redes como nueva forma de organización de la IE, Pons (2007:2).afirma que “el desarrollo actual del campo de la IE en nuestro país está siendo orientado, en gran medida, a partir del trabajo que emprenden los

---

<sup>102</sup> Deleuze y Guattari (1976) plantean el Rizoma como un tipo de estructuración sin centro, de formas diversas y extensiones ramificadas que se concretan en bulbos o tubérculos (especie de nudos de sentido). Proponen las siguientes características generales del rizoma: Principios de conexión y heterogeneidad, que implica que cualquier punto puede y debe ser conectado con otro; principio de multiplicidad, lo múltiple es lo sustantivo, no hay aquí un principio de unidad, la multiplicidad se define por el afuera, según el cual cambian de naturaleza a partir de la conexión; principio de ruptura asignificante, un rizoma puede ser cortado o roto en cualquier parte, pero siempre recomienza, aparecen reorganizaciones que “devuelven el poder a un significante”; principio de cartografía, el rizoma no responde a modelos estructurales o generativos, no tiene medida común con la idea de algún eje genético (que lo origine) o de alguna estructura profunda, como mapa es abierto, con múltiples entradas, capaz de ser desmontado, reorganizado, modificado en todas sus dimensiones.

investigadores organizados en redes”. Sugiere además que las redes están significando un elemento necesario para el desarrollo y fortalecimiento de la IE en las distintas entidades (ídem), al generar condiciones que posibilitan romper con el centralismo que históricamente ha caracterizado a la IE que se realiza en México.

Particularmente, la participación de los investigadores chiapanecos en estas redes es creciente<sup>103</sup>, sobre todo de investigadores de la facultad de Humanidades de la UNACH. En ese sentido, coincido con Pons (2007:7) cuando sostiene que “Chiapas no escapa a esta nueva lógica de funcionamiento”.

Las posibilidades de apertura que plantean las redes a la IE en Chiapas, se tejen en relación paradójica con la endogamia referida a la conformación de los grupos, generando una dinámica particular: al interior del estado y de las propias instituciones encontramos grupos “cerrados”, aislados o dispersos, que se abren al exterior construyendo relaciones con instituciones, grupos y sujetos, nacionales y en algunos casos extranjeros.

En nuestro caso tenemos redes hacia afuera... tenemos una red con cinco universidades sobre profesionalización académica, la universidad de Guadalajara, la universidad de Tamaulipas, la universidad de Hidalgo, la universidad de Morelos, la universidad de Puebla y nosotros (EIE-9-UA).

A veces, algunos investigadores se relacionan en redes de otros campos de saber, o de cortes no necesariamente académicos, como distintos tipos de organizaciones sociales.

Mis redes más bien han sido vía organizaciones sociales... eso nos ha permitido acercarnos con redes sobre todo del sureste, hemos organizado eventos de manera conjunta algunas veces llegan también algunos investigadores, pero bueno esas relaciones sí continúan (EIE-1-E).

---

<sup>103</sup> Consultar anexo 3 Comunidades de Investigación Educativa Registradas en el COMIE.

En ocasiones las redes han abierto los canales de encuentro entre sujetos y grupos de una misma institución, que sin la red no habrían tenido el pretexto de dialogar sus trabajos e intereses, pongo un ejemplo:

Con el RECALE, que es la red de cuerpos académicos en la enseñanza de lenguas y ahí hay más de 10 universidades a nivel nacional que cada tres o cuatro meses se encuentran y ahí forzosamente estamos colaborando, y forzosamente hay reuniones que de repente nos lleva a hablar sobre cosas en común porque trabajamos en la misma escuela, entonces hay cosas de mucho interés común (EIE-5-UA).

A partir de esto, las redes son pensadas por los investigadores como el camino que la IE debe seguir para trascender las condiciones que desbordan la posibilidad de construir la tan anhelada comunidad, subvirtiendo la exterioridad que penetra y limita, abriéndose a ella.

En el juego irresoluble entre las lógicas de la equivalencia y la diferencia en la construcción siempre parcial de los momentos, se lee la contingencia radical que atraviesa la estructuración, la temporalidad, que en palabras de Laclau (1993: 58) es “puro efecto de dislocación”, lo no simbolizado, la irrupción, la abertura insuturable en la estructura y, en tensión con ésta, los intentos constantes de representar, de suturar la rotura, de construir espacialidades, entendidas como “sedimentaciones” de los momentos, productoras de ciertos efectos de sentido.

Entre temporalidad y espacialidad, se produce una categoría de tensión, el mito, que se entiende como dimensión constituyente de la estructuración, configurado como respuesta a la precariedad e imposibilidad de sutura; el elemento mítico permite organizar los intentos –fallidos- de alcanzar la plenitud imposible, y desde ahí estructura el espacio dislocado, operando un “borramiento” de las huellas de la contingencia.

Laclau (1993: 51) enfatiza en esta dimensión del mito, tanto en los sujetos como en las formaciones sociales, para él todo sujeto es mítico y toda

formación social, que encuentra su institución originaria en la contingencia, crea, mediante un mito, la ilusión de presencia objetiva de lo instituido.

La instauración de mitos posibilita las formaciones sociales, representando su plenitud imposible. En las estructuraciones de la IE en Chiapas, me permito sostener, aun no se ha instaurado un mito fundante, desde el cual se podrían articular los momentos en una estructuración más o menos sedimentada que permitiera la ilusión de una comunidad, un campo de IE, un nosotros.

### **Relato 3. Entramados**

Las tramas de la IE en Chiapas, objeto de este capítulo, están cruzadas por la pregunta paradójica anunciada desde su título, a saber, sobre lo que permanece, enunciada en un contexto teórico sostenido en la negación de cualquier permanencia absoluta.

Esto dio pie a pensar en las condiciones radicalmente contingentes en que se producen estas “permanencias”, que no son más que parciales e históricas, fundamentadas en la imposibilidad de fijación final. Tres categorías orientaron la pregunta, espero que sin traicionar la paradoja, huellas cronotópicas, regularidades y momentos de estructuración.

Mediante la primera procuré bosquejar las huellas que surcan las tramas, producidas en complejas imbricaciones entre tiempo-espacio, configurando superficies agrietadas y porosas. Estas huellas “permanecen” en las tramas como cicatrices-recuerdo, algunas veces “visibles” otras soterradas, que imprimen marcas en las estructuraciones de la IE en múltiples sentidos.

Con la categoría de regularidad intenté construir una lectura de las estructuraciones de la IE que no negara la contingencia y la historicidad en que son producidas; a partir de las regularidades “leí” algunas condiciones que instauran límites y dibujan posibilidades. Estas condiciones se entraman

creando ilusiones de unidad o identidad, que ordenan los intentos de formar una comunidad, de constituir un *nosotros*.

Mediante la categoría momentos de estructuración, bosquejé los movimientos de conformación de grupos y redes de IE, atravesados por la equivalencia y la diferencia, que se constituyen y subvierte en la lógica de la articulación, produciendo momentos discursivos, esto es, cadenas equivalenciales precarias, constantemente amenazadas por la diferencia que no puede ser erradicada.

Se conforman así grupos y redes sostenidos en rupturas instauradas por antagonismos que los penetran, desbordando las ilusiones de unidad y develando que las comunidades no son tan comunes y el nosotros está escindido por la otredad que lo constituye.

Por ello, no pueden plantearse más que entramados abiertos, sin posibilidad de sutura última, cruzados en todas sus direcciones por destejidos y grietas que recuerdan en su constancia la ausencia, o para ser más precisa, la pre-esencia de la falta<sup>104</sup> como imposibilidad que constituye lo posible.

Falta que es ahí, en la abertura insoldable de las tramas, en la herida que la cicatriz nombra y oculta, en la temporalidad que irrumpe y rompe cualquier espacialidad discursiva, en los mitos que intentan suturar lo insuturable, construyendo una ilusión de plenitud.

En estos entramados, huellas, regularidades y momentos se entretejen, marcando grietas y bordes más que continuidades, produciendo sí fijaciones de sentido, siempre parciales e históricas, cadenas equivalenciales que no logran borrar la diferencia, articulaciones en la dispersión, continuamente amenazadas por la contingencia de su constitución.

---

<sup>104</sup> Presencia, pero también esencia de la falta como “única fundación posible” (Lacan, 2006: 126), en tanto abre la posibilidad misma del juego en la paradójica imposibilidad que instaura.

## 4. LA IMPOSIBILIDAD ES POSIBILIDAD DE LA ESTRUCTURA

Este capítulo me planteó una tarea que no pude realizar sino a partir de reconocerla imposible. ¿Cómo nombrar lo innombrable? Fue la paradójica interrogante sobre la que di vueltas por varios meses, ¿cómo “dar cuenta” de la falta?, pero también, ¿cómo no intentar hacerlo si es el sinsentido que le da sentido a mi tesis de la estructuración?

A partir de estas preguntas, signadas por la imposibilidad anunciada, ensayé formas de nombrar aquello que se sabe innombrable, jugué a bordear las grietas, mirando de reojo el abismo, evoqué al olvido para construir la memoria. Este andar de vértigos se orientó por la categoría *síntoma*, inspirada en el arte del psicoanalista, que algo tiene de ilol en tanto interroga el misterio, en sus intentos de acceder a los inaccesibles territorios del inconsciente.

“Llegué” a la construcción de esta categoría casi por presentimiento, al ensayar una tentativa de respuesta: “no se puede saber de la falta sino a partir de sus síntomas”. En ese momento todavía no decía nada, la lectura de síntoma propuesta en la expresión, bastante simple, no iba más lejos de considerarlo como un signo (en el sentido común de manifestación o señal, pero también en el de representación).

En el viejo oficio de las brujas y sus conjuros entreví la pauta para jugar en los bordes del enigma, a saber, el doble sentido que se entrelaza y subvierte en el verbo conjurar: invocar y evitar, desde donde pude pensar el síntoma en una función que va más allá de “representar la falta”, en tanto protege de ella en el mismo acto de nombrarla, es decir: la conjura.

La simpleza de mi primera intuición fue deshilvanándose y el uso de síntoma como categoría demandó trabajar en la aporética introducida. Recuperé de las enseñanzas de Lacan (principalmente en los Seminarios 22 RSI y 23 El Sinthome), hilos para la elaboración de la urdimbre sobre la que tramo síntoma, como nombre y evitación de lo que nombra, cicatriz que recuerda pero también oculta la herida, significante perforado de la falta que es, en su función de nombrarla y proteger de ella, sostén de la estructuración.

En la primera parte del capítulo *La Función del Síntoma*, me dedico a exponer las distintas significaciones producidas en la imbricación urdimbre-trama, cruzadas por desanudos que permiten a los hilos bogar como en tela de Penélope.

En la segunda parte *Desplazos, el Síntoma en la Estructuración*, recupero los argumentos desarrollados en la primera parte, para configurar un ángulo de mirada posible, desde éste propongo tres síntomas en la estructuración de la IE en Chiapas, considerados como tales a partir de su triple función significante: representar-encubrir-posibilitar.

Concluyo el capítulo con un paradójico anudamiento, el de los desanudos, en el que sintetizo las lecturas del síntoma en las estructuraciones, considerándolo en el lugar de un punto des-nodal posibilitador de la articulación.

## La función del síntoma

La significación más común de síntoma, a saber, “manifestación de algo”, proviene de su uso en el argot médico<sup>105</sup>. Deshilvanar esta significación fue la exigencia resultante de entrever la aporética función de conjurar, orientadora de la construcción de síntoma como una de mis categorías de análisis. Ubiqué en la provocativa invitación de Lacan (1974-1975: clase 6): “busquen el origen

---

<sup>105</sup>En medicina síntoma se define como manifestación subjetiva de la enfermedad, diferenciándose de signo que refiere a las manifestaciones observables de ésta, aunque comúnmente los límites entre ambos significantes parecen difusos.

de la noción de síntoma... de ningún modo hay que buscarlo en Hipócrates... hay que buscarlo en Marx”, una guía posible de deshilvanes y tejidos.

Seguirla no fue tarea fácil, tuve que asirme de la mano de Žižek (1992: 108-110), quien identifica algunos momentos en la concepción lacaniana de síntoma; pero distanciándome de él, no entiendo estos momentos como “etapas”, vocablo ligado a ideas de progreso que implican un avance lineal y delimitado, los supongo más bien como anudamientos que plantean la posibilidad de múltiples configuraciones abiertas en el juego de los hilos.

Desde ese ángulo, propongo tres anudamientos en las elaboraciones de Lacan (tejidos con hilos producidos en sus lecturas de Freud): síntoma-significante que condensa significados como en un mensaje cifrado “formado ya con miras a su interpretación” (Žižek, 1992: 109); síntoma como significante fallido, en tanto “algo” resiste a su interpretación, un plus-vacío de sentido que escapa, y síntoma en tanto significante penetrado por ese plus-vacío, que le resiste y le consiste, el goce. Estos nudos, debo decir, se constituyen cada uno en lugar de sentido de los otros, imbricándose en la producción de la significación<sup>106</sup>. Despliego a continuación.

### Síntoma Significante

En el primer anudamiento, se configura síntoma como una formación simbólica “presentada” en forma de “huella, que nunca será más que una huella... que permanecerá incomprendida hasta el momento... que hayamos comprendido su sentido” (Lacan, 1981: clase 12).

La comprensión de ese sentido implica liberar la palabra amordazada y latente en el síntoma, la palabra de la represión que, según Lacan, siguiendo a Freud, constituye la formación originaria del síntoma. Quiero acentuar que esta

---

<sup>106</sup> A la manera de una cadena significativa, “donde el sentido *insiste*, pero que ninguno de los elementos de cadena *consiste* en la significación de la que es capaz en el momento mismo” (Lacan, 2009a: 470).

liberación es más bien una construcción, esto se lee en la paradoja planteada en la fórmula del retorno de lo reprimido: “el sentido no viene del pasado, sino del porvenir”. Con el análisis de esta expresión, Lacan introduce un matiz en su concepción de síntoma-significante, éste no está dado, se construye, no es un síntoma sino en el momento “de su realización” (por la interpretación) en el que “habrá sido” (ibídem: clase 12).

Este matiz se define con el planteamiento del síntoma-significante bajo el que “corre un significado en perpetuo movimiento” (Lacan, 1995: clase 8), al que cubre; el momento de la interpretación es entonces el momento de “cierta fijación” en el que el síntoma “cobra” su sentido.

En el “cubrimiento” se produce la función de máscara, representante y encubridora, de lo que corre bajo el significante, a saber, el deseo inconsciente (reprimido, excluido); en esa relación, el deseo “deja... un enigma con el síntoma del cual él se reviste” (Lacan, 1999: clase 19). Les dejo, en extenso, unas pistas.

Se nos dice que el síntoma... es en suma algo que habla... que se articula... es por lo tanto algo que va en el sentido del reconocimiento del deseo, pero... en tanto que él está ahí para hacer reconocer el deseo... es un reconocimiento que busca salir a la luz, que busca saber, pero precisamente porque nace, no se manifiesta sino por la creación de lo que nosotros llamamos la máscara, es decir algo cerrado; este reconocimiento del deseo, es un reconocimiento por nadie, puesto que nadie... puede leerlo... por otra parte, si es deseo de reconocimiento... es otra cosa que el deseo... es un deseo que el sujeto excluye al mismo tiempo que quiere hacerlo reconocer como deseo de reconocimiento... es un deseo tal vez, pero a fin de cuentas es un deseo de nada. Es un deseo que no está ahí (ídem).

*¿Qué es lo que está ahí en el síntoma sino un deseo que no está ahí? Esta es la forma imposible del enigma, que sólo “encuentra” solución por la vía del*

significante<sup>107</sup>, siguiendo la marcha de su lógica sobredeterminada, en tanto: el deseo –que no está ahí– no es sino otro significante cuya significación es construida en su relación con el síntoma.

Por dos bielas marcha, dos bielas que distintas hacen uno y a uno lo hacen distinto<sup>108</sup>, la metonimia y la metáfora. Habrá que decir sobre ellas si se quiere decir algo.

Metonimia y metáfora son los nombres que Lacan, en un desplazamiento del interesante trabajo sobre las afasias, elaborado por Roman Jakobson (1956), asigna a las funciones significantes que juegan en la estructuración del inconsciente “como un lenguaje”; equivale a éstos, los mecanismos de desplazamiento y condensación propuestos por Freud en *La Interpretación de los Sueños* (1900). Apunto algunos de los argumentos sostenidos en el trabajo de Jakobson, que habrá que tener en cuenta para entender el juego.

Jakobson (1956) parte de considerar el doble carácter del lenguaje, efectuado (a nivel del habla) por dos operaciones simultáneas, selección y combinación, es decir, el hablante selecciona unidades lingüísticas y las combina en otras de mayor complejidad. En la selección “concurren” entidades simultáneas y en la combinación se “concatenan” entidades sucesivas. En estas dos operaciones, puntualiza, se dispone todo “signo lingüístico”.

La operación de combinación tiene que ver con una relación de contextura en tanto los signos se forman de otros signos constitutivos y/o aparecen sólo en combinación con otros a los que contextualiza a la vez que le sirven de contexto; la selección, por otro lado, implica una relación de sustitución puesto que la selección entre alternativas conlleva la posibilidad de sustituir una por otra, equivalente en un aspecto y diferente en otro. Ambas relaciones son empleadas en todas las dimensiones del lenguaje (Jakobson, 1956).

---

<sup>107</sup> “La solución de lo imposible es aportada al hombre por el agotamiento de todas las formas posibles de imposibilidades encontradas al poner en una ecuación significativa la solución” (Lacan, 2009a: 468)

<sup>108</sup> Con “uno” refiero al significante en tanto su significancia es construida en el entrecruce de la metonimia y la metáfora, que por ese juego es otro de sí, dice algo más de lo que dice. Y al sujeto en la medida que, de acuerdo a la tesis lacaniana “el inconsciente está estructurado como un lenguaje”, él mismo se estructura como lenguaje y como significante en la cadena social, basta agregar que tal estructuración se produce a partir de una escisión radical operada por la palabra, que lo hace distinto de lo que “estaba antes de que el sujeto viniese al mundo” (ibídem: 487), instaurando su ser en el vacío (de ser).

Deriva de estas elaboraciones, la clasificación de las afasias en trastornos de semejanza (donde falla la relación de sustitución) y trastornos de contigüidad (donde falla la relación de combinación). De los tropos constituyentes de los polos de la figuración retórica, la metonimia (basada en la contigüidad) es con frecuencia usada por los afásicos con trastornos de semejanza y los pacientes con trastornos de contigüidad emplean semejanzas e identificaciones de “modo metafórico” (Jakobson, 1956).

A partir de estos planteos, Jakobson afirma que en todo proceso simbólico, intrasubjetivo y social, juegan ambos procedimientos, aunque por la influencia de sistemas culturales y cuestiones de personalidad o estilo, puede observarse la preeminencia de uno sobre otro<sup>109</sup>.

Estableciendo una analogía con los planteamientos recién esbozados, Lacan propone leer “bajo la doble rúbrica de la similitud y la contigüidad, lo que sucede en el sujeto delirante alucinatorio” (1984: clase 17). Introduce así el interés por la metáfora y la metonimia como procesos estructurantes del inconsciente, con lo que insta a reconocer el papel primordial del significante como instrumento para expresar el significado desaparecido<sup>110</sup> y advierte del riesgo de caer en la fascinación del significado.

Lacan explica la relación entre metonimia y metáfora, a partir de dos vínculos internos al significante: el vínculo posicional<sup>111</sup>, ligado a la formación de proposiciones (palabra a palabra) y el vínculo de similitud, ligado a la posibilidad de la sustitución (una palabra por otra), la cual sólo puede ser concebida sobre la base del vínculo posicional; esto es, la metáfora sólo se construye mediante “una articulación posicional” metonímica porque la similitud no se sostiene en el significado, pues éste es construido en la estructura del significante (ídem).

---

<sup>109</sup> El autor sugiere la posibilidad de analizar desde estos polos algunas corrientes artísticas, en literatura por ejemplo, sitúa del lado metafórico el romanticismo y del lado metonímico el realismo; para poner un ejemplo de otro tipo de construcción simbólica, señala que en la pintura hay una orientación metonímica en el cubismo mientras que el surrealismo es decididamente metafórico. Igual comparación realiza en torno al teatro y al cine.

<sup>110</sup> Plantea que tal reconocimiento implica “volver al punto de partida del descubrimiento freudiano” (1984: clase 17)

<sup>111</sup> Que instaura el orden de las palabras.

Por ello el énfasis sostenido en la metonimia, planteada en el lugar inicial del lenguaje<sup>112</sup>, por su función de articulación significativa, base de intervención de la metáfora. Es decir, lo que corre por debajo del significante metafórico no es un significado, sino un fluir de significantes enlazados metonímicamente. Ahora, si se sitúa la función de la metonimia en el orden del fluir significativo, la metáfora opera la significación al introducir cierta “cesura” del movimiento.

Esta propuesta implica una torsión de la fórmula saussureana  $\frac{S}{s}$  (S= significante y s= significado); el giro introducido podría representarse en una forma simple por  $\frac{S}{S...S}$ , donde el “eje común” que dividía y unía al significante con el significado, representado por la barra en la primera forma, “no está en ninguna parte” (Lacan, 2009a: 485). Conviene señalar que la conexión significante a significativo, propia de la función metonímica, permite:

La elisión por la cual el significante instala la carencia de ser en la relación de objeto, utilizando el valor de remisión de la significación para investirlo con el deseo que apunta hacia esa carencia a la que sostiene (ibídem: 487).

Por esa carencia se produce la resistencia de la significación, esto es, la irreductibilidad radical en la relación significante-significado. Por otro lado, en la metáfora, cuya función es la sustitución del significante por el significado, adviene la significación, posible sólo mediante el paso del significante hacia ese lugar donde *–no–* está el significado, es decir, el lugar de la elisión, en el que “crea” un efecto de sentido que intenta cubrir la carencia instalada, colocándose “en el punto preciso donde el sentido se produce en el sinsentido” (ibídem: 475).

Luego de estas disertaciones es posible establecer una analogía, a saber, entre los juegos deseo-síntoma y metonimia-metáfora, el primero nos trajo a los territorios en que se bate el segundo y la analogía recién propuesta ofrece nuevas pistas, esta vez hacia el retorno.

---

<sup>112</sup> Si se entiende el lenguaje como “un sistema de coherencia posicional”, no podría ser pensado sin la función articuladora de la metonimia.

El síntoma es una metáfora... como el deseo es una metonimia... Y así, para que los invite a indignarse de que después de tantos siglos de hipocresía religiosa y de fanfarronería filosófica, todavía no se haya articulado válidamente nada de lo que liga a la metáfora con la cuestión del ser y a la metonimia con su falta (ibídem: 494).

El entendimiento de la ligazón del síntoma-metáfora con la cuestión del ser y del deseo-metonimia con la falta, es eje de las últimas elaboraciones lacanianas, en las que el síntoma es planteado como el cuarto lazo, el que permite al nudo, soporte del sujeto, parecer nudo<sup>113</sup>; recupero este planteo al proponer la función del síntoma como sostén de la estructuración, volveré sobre ello más tarde.

En los argumentos elaborados para esbozar el nudo síntoma-significante se perfilan algunos hilos que atraviesan los anudamientos por venir. No hay que perder de vista la lógica propuesta por el juego metonimia-metáfora, clave de los replanteos y nuevas configuraciones de la noción y de su condición significativa.

### **El significante falla**

A partir de la propuesta del desliz significativo que la metáfora no logra cubrir por completo, se subvierte el supuesto del significado “oculto” bajo ella, presto a la interpretación, dando lugar a un nuevo anudamiento tejido sobre la idea de que algo en el síntoma resiste, algo en él no puede ser leído.

Esta resistencia está inscrita en la imposibilidad propia de la metáfora, que con todo el sentido que puede producir, no taponea el vacío de sentido instaurado en la falta que el significante introdujo, donde corre imparable la metonimia.

---

<sup>113</sup> Me refiero a la relación entre lo real, lo simbólico y lo imaginario, enlazados a la manera del nudo de los Borromeo (caracterizado por la imposibilidad de soltar uno de los aros sin liberar a los otros dos) (Lacan, 2007: clase 3).

Así, aunque adviene por ella la significación, falla. Lacan es contundente al expresar esa falla.

Toda metáfora, incluida la del síntoma, busca hacer salir este objeto en la significación pero toda la pululación de sentidos que puede engendrar no llega a taponar aquello de lo que se trata en ese agujero de una pérdida central (1961-1962: clase 26).

Puede leerse en la cita anterior que tal falla es producto de un plus de sentido, un exceso, algo más allá del sentido que escapa en la forma de “pululación” mencionada por Lacan y también de un vacío, agujero dice él. Plus y vacío se producen en el mismo lugar, a saber, en el lugar del objeto perdido por la introducción del significante, que adviene en el intento incesante y fallido de cubrirlo, con “algo” distinto, algo en él que no es él, el plus perdido en el vacío que lo engendra.

El síntoma, por ese plus-vacío se constituye como “el mutismo en el sujeto que se supone que habla” (1987: clase 1). Se supone que habla –el síntoma– pero ahí donde habla “calla”, oculta aquello de lo que trata su decir. El decir, que el síntoma no dice cuando habla, es un saber que no puede hacerse saber.

La condición de ese saber es la condición del significante. El saber diré siguiendo a Lacan “se estructura alrededor de esa incidencia significativa (1964-1965: clase 15) que insta la falta en la relación de objeto. Entonces, de lo que el saber se trata es de la falta que el significante no puede cubrir; por tanto, la culminación de este saber es el fracaso, es un saber perdido<sup>114</sup>.

Ese saber mismo, inconsciente, es una referencia de interdicción fundamental a la mirada de ese polo que se determina en su función de saber. Hay algo que ese sujeto, ese saber, no debe nunca saber (ibídem: clase 16).

---

<sup>114</sup> Es el saber de la falta del Otro, del agujero en el orden simbólico.

El síntoma como significante es Sísifo condenado a una tarea imposible que no puede dejar de intentar, el fracaso es su entelequia. El significante falla y porque falla es significativo.

### **Resto o del goce que perfora al síntoma**

En las palabras finales del esbozo de la noción de síntoma que como significativo falla, se asoma el hilo guía de un nuevo anudamiento: porque falla es significativo, es decir, el resto, lo que no llega a investirse, la falta no cubierta, es su soporte; en eso que le resiste, consiste.

Este argumento plantea una paradoja, la consistencia del síntoma es el agujero que no puede llenar, él mismo está agujereado, penetrado por eso que resiste. Hace algunos párrafos indiqué que de “eso” se trata, aunque hasta ahora haga explícito su lugar en la producción significativa; para coronarlo ahí, falta un movimiento: nombrarlo, con toda la imposibilidad que conlleva.

Antes lo he referido bajo la idea de un plus-vacío de sentido advenido en cierta pérdida; Lacan (2008), entramando dos hilos recuperados de sus lecturas de Marx y Freud, plusvalía y goce, le da un nombre: plus de goce. El punto de imbricación de estos hilos está en un hiato, el de la renuncia.

Plusvalía podría definirse con simpleza como “valor añadido”, esta simpleza se desbarata rápido con un señalamiento: este valor es algo en el objeto (mercancía) que no está en él; el asunto se complejiza al considerar una mercancía en particular, nodo de las articulaciones marxianas, ubicada en el lugar de “origen” del plusvalor y sostén del capitalismo, la fuerza de trabajo. Intento una explicación breve.

El “plus” anticipa una condición constitutiva de exceso y diferencia que puede expresarse mediante una operación matemática básica: la resta que es resto (y no la suma pretendida, desde el sentido común, por la añadidura). Dicen

quienes saben que la plusvalía es, respecto de la fuerza de trabajo, la diferencia resultante del valor que crea<sup>115</sup> (valor de uso) menos el valor que se paga por ella<sup>116</sup> (valor de cambio); en el plus resultante, apropiado por los dueños de los medios de producción, consiste el “objeto” del capital.

Un acto inaugura la posibilidad de este objeto plus-resto, la articulación en un discurso –el capitalismo– de la renuncia al goce del trabajo, pues si bien en las relaciones feudales ya estaba presente esta renuncia, constituyendo el lugar del amo, por el discurso que la articula emerge la función del plus, demostrando “en la renuncia al goce un efecto del discurso mismo” (ibídem: clase 1).

La renuncia al goce es planteada por Freud desde otro ángulo, situándola en la base del principio del placer y más allá de él; el horizonte de lectura está inscrito en lo sexual, en el saber de su prohibición y en la prohibición sobre su saber. En esta interdicción de doble juego se constituye la “imposibilidad del acto sexual” haciendo posible las relaciones, no sólo las sexuales. Esto es, en la interdicción se establece la renuncia que posibilita el discurso de la humanidad.

He aquí de lo que se trata: el goce es renuncia al goce por la introducción significante. En otros términos, aventuro a decir que lo real del goce es la falta; el lugar de la fractura donde “el sujeto ya no goza” es el lugar de producción del plus-resto del goce, encarnado en el *objet petit a*.

Lacan define este objeto como el resto y el exceso, lo que cae por la falla de la operación significante, es el objeto resultante de la imposibilidad del Otro<sup>117</sup>, el objeto de su deseo. En términos lacanianos no es posible pensar la constitución del sujeto fuera de la relación con *a*, en tal relación consiste su

---

<sup>115</sup> En relación al valor de cambio de las mercancías que produce, siempre superior al valor de cambio de la fuerza productiva.

<sup>116</sup> El salario del trabajador.

<sup>117</sup> refiere al orden simbólico, el lugar abierto por la palabra, donde el sujeto encuentra su lugar significante, que lo constituye en una tal división por la cual no es él mismo (Lacan, 2009b: 653-663).

“falaz soldadura”, la forma de esta relación es la del fantasma<sup>118</sup>, \$∅a: el intento metafórico de encarnar la falta, cubriendo lo que es imposible (ídem).

La condición humana, he de decir siguiendo esta propuesta, se estructura por la renuncia al goce que sitúa al hombre en un lugar otro, “desviado de sus necesidades de hombre” que retornan a él desde el lugar del Otro, marcadas por la imposibilidad de alcanzar su objeto. En esta imposibilidad adviene el hombre en sujeto.

En la distancia abismal entre el sujeto y lo que llamaré, por no encontrar otra forma, su condición “primaria”, se producen las pulsiones. Articulados a éstas en relación a la imposibilidad de objeto, se estructuran dos hilvanes de lo humano: la demanda, que siempre referirá “a otra cosa que a las satisfacciones que reclama” y el deseo que no es ni el apetito de satisfacción ni la demanda, sino la diferencia insalvable resultante “de la sustracción del primero a la segunda, el fenómeno mismo de su escisión” (Lacan, 2009b: 653-663), el deseo de a.

En la condición del goce está la clave de un símbolo privilegiado en las lecturas psicoanalíticas, el falo<sup>119</sup>, que emerge de su propia falta para designar la penetración del significante por la cual opera la escisión, es la barra que atraviesa al sujeto (\$), dando lugar a la producción significativa. En otras palabras, la articulación significante sólo tiene lugar en la falta instaurada, en el hueco insalvable entre el significante y lo que pretende representar, en esta “diferencia absoluta”, se produce la función significante misma (ibídem: clase 12)<sup>120</sup>.

Por esta función, el goce retorna en el síntoma que habla en la imposibilidad de decirlo. La falta del goce (o el goce que es falta) lo penetra, se entreteje en él, configurándolo en marca que oculta en su nombre lo que pretende nombrar. No

---

<sup>118</sup> Traducido al español como fantasma o fantasía.

<sup>119</sup> Entreveo en la significación del falo dos funciones anudadas: la función fálica del significante, en tanto penetra el orden del significado instaurando la escisión y la función significante del falo, porque en la escisión da lugar a la producción de la significación. Por otro lado, lo planteo como símbolo y no como significante, pues opera aun desde lo imaginario (la falta imaginaria del falo) introduciendo este registro en lo simbólico.

<sup>120</sup> Si se me disculpa la reiteración, quiero recordar el abismo planteado antes, en la pulsión sin objeto, la demanda que no es lo que reclama y el lugar del deseo en la escisión, ese abismo no es otro que éste.

hay pues un significado oculto bajo la forma significante, “el secreto está en la formación misma”, penetrada ya de goce, significada sólo en la imposibilidad de cualquier significado anterior a la penetración significante.

Se me antoja cerrar con un juego abierto por Lacan (2007) en la primera sesión del Seminario 23 cuando introducía la propuesta de volver “a la forma arcaica de escribir *symptôme*”: *sinthome*. El *sinthome*, señalaba él, comienza ya con el *sin*<sup>121</sup> del pecado, la primera falta, que también puede decirse *el pecado original*. En esta falta que está en la falla que no cesa (la del significante) tiene lugar lo posible que “cesaría, coma, de escribirse”, es decir, si la falla cesara.

En mi lengua materna<sup>122</sup> también puede leerse un juego de palabras interesante, a saber, en el *sin* se implica la falta desde otra acepción (no hay) que conjugado con *toma* (captura de una imagen) señala ya la condición imposible del síntoma posible, la falla que no cesa.

## Desplazos, el síntoma en la estructuración

El bogar de los hilos por los anudamientos planteados dibujó un tejido, anunciado desde el primer hilván, el síntoma ligado a la cuestión de *ser*. La lógica por la que se produce esta ligazón es la metáfora mediante la cual el síntoma encarna en *algo* la insoportable condición de la falta.

Es difícil no ver el parentesco entre esta lógica y la lógica de la articulación, que juega en la construcción de la hegemonía, definida como “tipo de experiencia por el cual un contenido concreto asume la representación de una totalidad” (Laclau, 2001), instituyéndose en punto nodal de una articulación<sup>123</sup>.

---

<sup>121</sup> En inglés.

<sup>122</sup> Porque la introdujo mi madre, introduciendo la falta que marca mi lugar significante.

<sup>123</sup> Consultar el pie de página 102.

Este planteamiento no es distante a la propuesta de Lacan (ídem), quien eleva el síntoma (encarnado en un elemento particular) a una función ontológica, al definirlo como “el cuarto lazo” que hace que la cadena parezca un nudo, es decir, el síntoma es el trazo sin el cual no es posible pensar el nudo entre lo real, lo simbólico y lo imaginario, representación lacaniana del soporte del sujeto<sup>124</sup>. Sin síntoma no sería posible subjetividad alguna.

Mediante el síntoma el sujeto evita el desanudo –la locura, la muerte–, lo presiente el poeta cuando declama “si yo no hiciera al menos una locura por año, me volvería loco”, poco después de haber definido al poema con palabras que pueden decir bastante del síntoma “es una cosa que nunca ha sido, que nunca podrá ser” (Huidobro, 2006:7).

El no ser del síntoma constituye “el único punto que da congruencia al sujeto” (Zizek: 1992: 110), en la falta “que no cesa” tiene lugar su posibilidad; dicho de otra manera, mientras fluya la falta<sup>125</sup> y el síntoma opere la significación como su metáfora siempre fallida, habrá lugar de *ser*. Bajo la cuestión del ser está pues la cuestión de la falta.

Desplazar los argumentos anteriores, para enlazarlos en el entramado de esta tesis, me permitió un emplazamiento desde el cual abordar la imposible y necesaria tarea planteada por la pregunta sobre la falta de la estructura como lugar de la estructuración. Trazo un puenteo partiendo del parentesco, señalado ya, entre la lógica del síntoma y la lógica de la articulación, propuesta como una de las herramientas teóricas de partida en la construcción de mi objeto de estudio.

Al releer los planteamientos sobre la articulación en el capítulo introductorio y su juego atravesando la tesis, reparé en algo que “ya estaba ahí”, la articulación es lógica significativa. La función del síntoma se constituye en la lógica por la que un elemento particular puede ocupar contingentemente el lugar de centro en el horizonte de una totalidad imposible.

---

<sup>124</sup> Puntualiza Lacan sobre este nudo: “no se puede cortar sin disolver el mito del sujeto” (1975, Seminario 23: clase 2).

<sup>125</sup> Antes se había propuesto pensar en este lugar la función metonímica del deseo.

Desde este ángulo podría plantearse el síntoma como punto nodal, sin embargo, es importante señalar una condición por la cual la instauración del síntoma en ese lugar no procede igual que la de otros elementos: lo real y absoluto del goce<sup>126</sup> es su consistencia y, retorna en él de tal forma que no se instituye en punto nodal sino en el reverso. El síntoma, a diferencia de los puntos nodales, representantes de la “totalidad” articulada, representa su imposibilidad, situándose en el horizonte de la falta.

“Algo en lugar de nada”, esa es la fórmula del síntoma que, en los intentos de representar la falta radical, protege de ella, posibilitando la estructuración al ubicarla en elementos concretos que al señalarla la esconden, creando la ilusión de “si no fuera por tal (particular) sería posible (la plenitud); es un elemento “que echa a perder el juego” (Zizek, 1992: 114), pero sin él no hay juego posible.

En las estructuraciones de la IE en Chiapas, entreveo varias conformaciones de estos elementos, con fines didácticos las organicé en tres categorías de síntoma: Síntomas porque, enuncian explicaciones de la falta a partir de carencias específicas, en la fórmula de: “falta esto, por eso no es posible”. Síntoma RIECH, elemento representante de los intentos fallidos. Y síntomas de lo no contado: elementos representantes de la diferencia que desborda la estructuración, dibujando límites y amenazando las precarias fijaciones.

### **Síntomas porque**

La falta es constantemente enunciada por los investigadores educativos, a partir de carencias específicas que la representan, fallidamente, y en las que se deposita la “explicación” de la imposibilidad en la fórmula de “nos falta esto, o

---

<sup>126</sup> Es real en tanto falta y absoluto porque como falta “no está ligado en el enunciado (Lacan, 2008: clase 13)

no hay aquello, cuando lo tengamos entonces lo lograremos”<sup>127</sup>, conformar una comunidad de investigadores educativos, consolidar los grupos de investigación, superar las limitaciones del quehacer de la IE, consolidar el “campo” de la IE en Chiapas, etc.

Propongo algunas de sus formas.

### ***Falta de espacios de interlocución***

Una falta constantemente enunciada por los investigadores educativos es la referente a espacios de interlocución, construida en un doble lugar, a saber, como causa y como efecto de las dificultades de establecer una comunidad o un campo de IE en Chiapas.

Hace falta todavía mucho trabajo, hace falta abrir espacios y debates hace falta, ser más abiertos en las discusiones, hace falta la socialización de lo que estamos haciendo, como lo estamos haciendo, para que lo estamos haciendo, con qué y por qué estamos haciendo lo que estamos haciendo (EIE-9-UA).

Sobre esta falta se “depositan” algunas explicaciones a la soledad y aislamiento que parecen signar las estructuraciones de la IE, condición que la ubica en posición de la “gran” dificultad, representante del “no nos conocemos” que deriva en un “estamos solos”, desde el que podría erosionarse cualquier ilusión de comunidad.

No hay foros, no hay eventos en el estado que logren por lo menos dar a conocer que es lo que están haciendo los demás (EIE-1-E).

Hay muy pocos grupos con quien dialogar y que eso para mí forma parte esencial dentro del trabajo de investigación es decir, si no es en la

---

<sup>127</sup> “Preservando con ello la ilusión de que, sin ese obstáculo, sería capaz de gozarla plenamente” (Zizek, 1994: 44, nota 35), en esta nota Zizek plantea la elaboración de obstáculos externos para eludir la imposibilidad radical del goce.

universidad, fuera, no hay ningún centro de IE que nos permite mantener diálogo (EIE-7-UM).

La falta de espacios de interlocución se perfila como la grieta que hay que recubrir, si se quiere alcanzar la plenitud de la IE en Chiapas; las formas diversas de ese “recubrimiento” parecen inscritas, a veces ocultas, en la grieta misma.

Lo que hace falta es traer espacios de interlocución... hacen falta los congresos, hacen falta las reuniones más seguidas, hacen falta todos estos espacios donde se pueda platicar (EIE-3-UA).

En este “Lo que hace falta”, se entrevé cierto “universalismo” de la falta y de la solución, *como si* en esta falta específica se condensaran todas las faltas que atraviesan-quiebran la estructuración de la IE en Chiapas y su “solución”, además de ser posible, implicara la solución de toda la “problemática” que impide la conformación de la estructura.

### ***Faltan condiciones institucionales***

Algunas condiciones constantemente mencionadas, en razón de las dificultades de establecer una comunidad de investigadores educativos y, más aún, de las limitaciones que impiden el “desarrollo” de la IE en Chiapas, tienen que ver con aspectos que los investigadores denominan como “institucionales”. Uno de estos aspectos es referido como espacios institucionales, que implican soportes legitimados que sostengan y cobijen “haceres” de la IE.

En su ausencia, estos se presentan como un elemento que podría instaurarse como punto nodal de las articulaciones, en tanto de “existir” permitiría o facilitaría el trabajo “colectivo”.

No hay espacios institucionales que vinculen la IE con la comprensión de las realidades en Chiapas, creo que no hay estructuras tampoco institucionales para el trabajo colectivo (EIE-10-UC).

Otro aspecto mencionado puede sintetizarse en el término “apoyo institucional”, que supone la voluntad de instituciones específicas para propiciar y/o generar facilidades para la realización de IE. Aquí se inscriben las constantes demandas de apoyo a los centros de adscripción de los investigadores.

Hace falta mayor impulso, pero que también tiene que ver con nuestras universidades y nuestros centros de investigación (EIE-8-UI).

Se pre-dibuja una relación ambivalente con la institución, entre una demanda de “cobijo” y cierta tendencia a traspasar sus límites, bosquejada en los intentos de conformar redes que posibiliten ir “más allá” de ella.

### ***Faltan condiciones políticas***

Las condiciones “políticas” comúnmente son asociadas, por los investigadores educativos en Chiapas, a carencias u obstáculos en el desarrollo del “campo”, de una “comunidad”, e incluso del “quehacer” de la IE.

Es posible identificar en estas condiciones dos vertientes, una en el sentido de las “condiciones políticas” que imperan en la organización de los grupos, relacionadas a cuestiones como conflictos y luchas al interior de grupos o instituciones, y otra en cuanto a limitantes producidas por falta de lo que llaman políticas públicas o de estado que promuevan la IE.

La primera vertiente se construye en relación al significativo *poder* cargado de sentidos que lo configuran como un lugar “arriba” en una estructura jerárquica, desde donde se “desempeña” la facultad de hacer, legitimar el hacer y definir lo que los otros “deben” hacer<sup>128</sup>; las “condiciones políticas” estriban entonces en las resultantes de la carrera, competencia y lucha por acceder a ese lugar, o al menos “estar bien” con quienes lo “ocupan”.

---

<sup>128</sup> Hacer es propuesto aquí en el sentido de Acto que produce un movimiento discursivo, de aquí que en el hacer quepan actos como pensar y decir; recuerdo que desde el principio tomé distancia de la vieja distinción entre discurso y acción.

Cada escuela tiene un grupo de poder, un grupo de poder muy fuerte... entonces hay una asociación entre los espacios de poder que crea una lógica, de mantenimiento del poder entre los grupos que ya lo tienen y las autoridades que van llegando y que crea una resistencia entre otros grupos, lidereado un cuerpo académico que surge no como propuesta académica sino como resistencia al cuerpo académico que está en el poder, son cosas de ese estilo que se dan en la dinámica interna de las universidades (EIE-10-UC).

En este fragmento de voz resalta un aspecto interesante, a saber, la lógica de mantenimiento-resistencia (del y al poder) que parece atravesar la conformación y organización de los grupos. Esta lógica se asocia a “malestares” por las dificultades que produce al quehacer académico.

Los guetos de los académicos son muy fuertes en Chiapas, porque no hay mucho de donde asirse, hay una cuestión vertical muy fuerte aquí, entonces esto ha sido difícil siempre (EIE-10-UC).

Algunas veces es planteada una ruptura de las condiciones políticas con las académicas, vividas aquellas como empañaduras a las transparencias de éstas.

Se intentó hace dos años o tres años lo de la RIECH, entonces me parece que fue más un exhorto político...no se pudo concretar en términos académicos, no se concreta en nada sólo se queda en esto, alguien que toma la batuta que utiliza esto para cosas de otro tipo pero no hay nada académico, desafortunadamente no se concreta (EIE-6-UN).

En otras ocasiones, son planteadas como términos en oposición o disociados, como si lo académico no conllevara un acto político.

En los cuerpos académicos imperan las condiciones políticas más que las académicas (EIE-8-UI).

La segunda vertiente se estructura en relación a las carencias producidas por ausencia o deficiencia de políticas públicas, nacionales y estatales, enfocadas a la producción o generación de conocimientos en general y específicamente en torno al objeto educativo.

Entiendo que estos procesos locales están concatenados con la ausencia de una política pública de IE a nivel nacional que no está por ahí y si las hay son proyectos, son convocatorias muy aisladas pero que son muy limitadas también, entonces desde ahí tenemos un problema estructural de la propia lógica del estado nacional (EIE-8-UI).

Es paradójica esta atribución de falta a las condiciones políticas cuando en ocasiones anteriores adelanté la tesis de que algunas regularidades de la IE en Chiapas se están estructurando a partir de un *llamado* enunciado precisamente desde instancias de políticas públicas, enfatizada al señalar el lugar nodal de los cuerpos académicos en estas estructuraciones.

Con esta precisión no quiero, de ninguna manera, poner en tela de juicio la voz de los investigadores que nombran estas faltas, sino resaltar la condición paradójica, del llamado y la ausencia, del nombramiento que trae aparejado la imposibilidad del nombre.

#### ***Faltan recursos financieros:***

Una falta subrepticia, expresada en rodeos<sup>129</sup>, está relacionada con los recursos financieros. Tal vez esos rodeos para hablar del tema, tengan que ver con el ideal de desinterés y neutralidad que inviste lo académico y que pone el asunto financiero del lado “sucio” de sus quehaceres, algo que se supone no debe interesar a un “buen” investigador, aunque para serlo hagan falta estos recursos. Este ideal se relaciona también con un argumento mencionando hace un momento, a saber, el de la supuesta transparencia de lo académico desde donde se plantea disociado y, en muchas ocasiones, opuesto a la política.

---

<sup>129</sup> En las entrevistas que realicé pocas veces se señaló directamente.

Sin embargo, esta falta permea distintas enunciaciones que la señalan implícitamente, relacionadas por lo general con las políticas de los organismos financiadores y las delimitaciones que éstas introducen al enfocarse a la solución de problemáticas determinadas en contextos específicos, que derivan en la búsqueda de financiaciones externas a las instituciones de adscripción y a la entidad y en la implicación particular de los investigadores, que muchas veces tienen que hacer sus investigaciones con recursos propios.

***Faltan sustentos epistemológicos-teóricos-metodológicos y tradiciones definidas***

En relación con la producción de IE en Chiapas, los investigadores con frecuencia reconocen carencias formativas, teóricas o metodológicas, que se “reflejan” en los trabajos realizados.

En la mayoría de las investigaciones que se realizan no hay sustento empírico, son trabajos hechos desde el escritorio o por cumplir un requisito, no hay investigaciones serias o hay muy pocas (EIE-8-UI).

Ahora en términos de los contenidos creo que nos hace falta mucho tiempo, digamos muchas discusiones que están ausentes y que apenas comienzan a llegar (EIE-3-UA).

De esta situación se derivan señalamientos sobre la ausencia de rutas epistemológicas que sustenten las producciones y más aún de “tradiciones” que identifiquen a los investigadores o a las investigaciones que se hacen en Chiapas.

Hace falta la definición de una ruta epistémica del pensamiento de quienes estamos haciendo investigación (EIE-9-UA).

En el caso de Chiapas finalmente no hay una tradición en investigación (EIE-7-UM).

Algunos investigadores colocan en la construcción de estas rutas y tradiciones, la posibilidad de conformar o más bien de consolidar el “campo”. Sitúan también aquí las razones de la imposibilidad, es decir, si no hay un campo consolidado de la IE en Chiapas es porque los investigadores educativos no tienen una tradición o una ruta epistemológica definida, además de que las deficiencias formativas limitan la posibilidad de construirlas.

### Síntoma RIECH

He mencionado, en distintas ocasiones, el señalamiento a la falta de espacios de interlocución y diálogo como una de las principales problemáticas de la IE en Chiapas, desde la que se han tramado intereses y esfuerzos en múltiples intentos de articulación, posibilitadores de momentos de estructuración.

Uno de esos intentos fue la conformación en 2006, de la Red de Investigadores Educativos Chiapanecos (RIECH), sobresaliente por dos aspectos en apariencia contradictorios: un elevado ideal de plenitud y el contundente fracaso que significó. El matiz más interesante del asunto es la “presencia” en su ausencia, como marcas de frustración-anhelos o porque “aparece citada o referida... como una especie de ficción que algunos usan para decir que existe” (EIE-3-UA\*2)<sup>130</sup>.

La RIECH emerge como iniciativa para hacer confluir distintos intereses relacionados con la educación<sup>131</sup>; le antecedió una década de proyectos que fallaron en los intentos “por organizar a diferentes actores educativos” (EIE-3-

---

<sup>130</sup> En algunas páginas aparece mencionada entre las comunidades de IE, por ejemplo:

<http://www.fie.cfie.ipn.mx/contenidos/comunidades.html> (IPN)

<http://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=07&sb=01> (COMIE)

<http://ceppemsexdomex.jimdo.com/asociaciones-educativas/redes-acad%C3%A9micas/> (CEPPEMS)

<sup>131</sup> El fin explícito de ésta fue “impulsar los proyectos que se desarrollan en las universidades, preocupados por los graves y agudos problemas de la educación en la entidad... por lo que es necesario organizar a los actores sociales, educativos e institucionales” (entrevista a Carlos Rincón, periódico Cuarto Poder, 27 de enero de 2006)

UA\*2), casi todos marcados por alguna voluntad política<sup>132</sup> y la decepción del fracaso. La red los condensó, erigiéndose en representante de la falla.

El acto inaugural de la RIECH, es constantemente mencionado cuando se alude al fracaso de los intentos por estructurar una comunidad de investigadores educativos en Chiapas, a veces esta situación es vivida con frustración.

Pues ahí quedó la historia de la RIECH, a mí me quedó mucha frustración en aquel entonces (EIE-3-UA\*2).

En algunas ocasiones la vivencia es expresada en tono de molestia y desesperanza, depositando la “razón” del fracaso en la “predominancia de intereses políticos sobre los académicos”.

Se intentó hace dos años o tres años lo de la RIECH... me parece que fue más un exhorto político, un canje de cosas de las gentes que estaban organizando...no se pudo concretar, en términos académicos no se concreta en nada, solo se queda en esto, alguien que toma la batuta que utiliza esto para cosas de otro tipo, pero no hay nada académico, desafortunadamente no se concreta y es una limitante muy fuerte (EIE-6-UN).

Otros leen tras el fracaso de la RIECH otro tipo de condición política, más cercano a lo que aquí se concibe en ese terreno, a saber, en relación a los antagonismos que impidieron consolidar los esfuerzos para conformar la red.

El intento duró lo que duró la sesión, realmente... no prosperó mucho, a mí la impresión que me dio es que al interior de la UNACH también los grupos están muy divididos (EIE-1-E).

---

<sup>132</sup> En la acepción común del término, por ejemplo, previo a la ocupación de la gubernatura, Pablo Salazar Mendiguchía propuso conjuntar un grupo de la sociedad civil para ocuparse del diseño de políticas públicas, esta invitación atrajo a varios investigadores educativos, profesores, dirigentes sindicales, entre otros, que se organizaron y trabajaron en una propuesta educativa “de largo aliento”, la cual no fue tomada en cuenta. Este grupo es el antecedente del grupo que después planteará la “necesidad” de conformar una red de investigadores educativos. A finales del período de Roberto Albores Guillén había sucedido algo parecido. Estos y otros intentos fueron vividos como fracasos y dejaron huellas de decepción.

Si bien la red emerge como intento de suturar la herida producida por los fracasos previos y de formalizar las relaciones entre los investigadores y otros actores educativos, su propia formación anticipó la imposibilidad al fundarse sobre una división, entre quienes pensaban que primero había que trabajar en “limar asperezas, encontrando intereses comunes” para más adelante formalizar la red, y quienes consideraban “necesario hacer un acto protocolario de instauración” (EIE-3-UA\*2).

En su función de representante de los intentos fallidos, la RIECH ha trabajado como encubridora de la imposibilidad, definiendo condiciones concretas en la explicación de su falla: predominancia de intereses “no académicos”, división de los grupos, entre otras. Ella misma se propone como una situación de falta capaz de subvertirse mediante las acciones adecuadas, por eso se han suscitado intentos de “rescatarla” y algunos consideran que “está latente el esfuerzo de la red” (EIE-9-UA).

A partir de esos intentos, la RIECH ha posibilitado nuevas articulaciones, algunas veces funcionando como cierto horizonte de plenitud, en tanto se considera que al lograr conformarla y consolidarla, se “superará” la imposibilidad que atraviesa al campo de la IE en Chiapas.

### **Síntomas de lo no contado**

Estos síntomas configuran representaciones de la diferencia que se insta en el límite de las estructuraciones, signadas como lo heterogéneo, lo otro no contado<sup>133</sup>; son elementos que amenazan y desbordan la posibilidad de articulación plena de una comunidad. Por estas representaciones, la falta se hace saber en un presentimiento del fracaso de toda estructuración, de la

---

<sup>133</sup> Sobre esta idea de lo no contado, Barros (2010) propone entender lo heterogéneo como las particularidades “no parte” de la “estructuración de lo común” que irrumpen dislocando la “comunidad” vigente, precisa que son “algo heterogéneo” porque “exceden al espacio de representación en tanto espacio de representación de lo común de la comunidad” (Barros, 2010: 6)

imposibilidad arraigada en la soledad y en el des-concierto de intereses, rutas, afectos.

Creo que no hay una comunidad, hay quienes se orientan a un lado, quienes se orientan a otro, e incluso se percibe ya cuando tú quieres hacer investigación todo mundo parece estar dispuesto a ayudarte, pero cuando ya llegas a cierta, es decir como si te das a conocer empiezan los golpes bajos, los bloqueos, el hecho de que no es de mi grupo no lo apoyo... no es de mi grupo, entonces lo bloqueamos (EIE-4-G).

Lo común de la comunidad resulta no tan común por la diferencia irrumpe como antagonismo, disociando el nosotros, en un “nos” débil con profundas marcas de “yo” y en un “otros” que lo enfrenta y lo impide, un “otros” que hay que negar y detener porque “nos” amenaza.

### ***Aislamiento y soledad***

La sensación de estar aislado de los “otros” que hacen IE es habitual entre los investigadores educativos en Chiapas, se atribuye este aislamiento a distintos factores, por ejemplo, el no pertenecer a un centro que se dedique exclusivamente a la IE.

Ahora como ECOSUR tampoco es reconocido como un centro de investigación en educación yo siento que trabajaba un poco aislado (EIE-1-E).

Otros factores señalados en la explicación del aislamiento son: la escasez de foros y canales de comunicación, las dificultades para compartir los proyectos y trabajos académicos y la “endogamia” de los grupos que los coloca en posición de elementos dispersos en una trama que no acaba de empezar a tejerse, todos ya documentados previamente.

La diferencia late en el aislamiento que diluye la ilusión de comunidad y reactiva un sentimiento que intenta “borrarse” a toda costa con la conformación

de grupos, redes y otras formas sociales: la soledad, devolviendo un saber que no quiere saberse: las soledades no se sueldan; sin embargo, pueden llegar a compartirse.

### ***No soy parte***

La percepción de no ser parte de la comunidad se presenta como una forma radical del aislamiento que sitúa al sujeto, como elemento, en el lugar de la diferencia que no puede ser articulada. Los investigadores en este lugar, reconocen la construcción de una comunidad, o al menos la posibilidad de ésta, pero se sienten fuera de ella, en el margen.

La condición de “estar fuera” del lugar deseado de la “comunidad” puede vivirse en función de exclusiones en la forma de no reconocimiento o no aceptación a formar parte, o en la forma de incapacidad o falta de interés por la inclusión de otros, es decir, “quien” tiene el papel de construir la comunidad “no puede” o no tiene intereses de hacerlo.

En este caso, es constante que se señale a la UNACH como la institución a la que le correspondería ese papel, por ser la principal institución de educación superior en el estado de Chiapas y por concentrar el mayor número de académicos interesados en la IE.

Hablar de comunidad aquí es como una especie de, como decirlo, lo ha concentrado la UNACH me parece, pero tampoco creo que ha extendido mucho su interés localmente para intentar que se genere, porque ellos tienen la posibilidad a través del recurso que les llega, pero me parece que tampoco hay esa visión de cómo posicionarse de decir somos los ganones y los demás ajústense o hacer la invitación e intentar establecer, a mí me parece que también vínculos u otro tipo de proyectos amplios, también lo veo muy limitado... yo creo que eso es parte y desde mi institución simplemente porque no somos parte de la comunidad (EIE-6-UN).

Este “no ser parte” se constituye también como una autoexclusión, al entenderse de antemano fuera de esta comunidad, desde las que se construyen los ordenamientos, no se siente el derecho ni la obligación de ser partícipe de la generación de vínculos que posibiliten nuevas estructuraciones, entonces algunos sujetos permanecen solos, apáticos a la interacción y al diálogo que posibilite la inclusión en un nosotros.

### ***Los otros en los límites del nosotros.***

Hay elementos diferenciales, fuera del orden que puede ser reconocido como comunidad de investigadores educativos en Chiapas<sup>134</sup>, pueden considerarse en este lugar, sujetos y grupos que realizan trabajos que interrogan sobre lo educativo, construyen propuestas de investigación o de intervención y, sin embargo, no son reconocidos con el nombre “investigador educativo”.

En ocasiones el no reconocimiento está en función de una exclusión ejercida por aquellos que “sí son investigadores educativos”, mediante las distintas formas de legitimación, esbozadas en el capítulo anterior. Otras veces resulta más bien un no asumirse en tal lugar, considerándose a sí mismo fuera de las estructuraciones de ese “nosotros”; y algunas más, simplemente no hay lugar común, son elementos que se estructuran en tramas significativas heterogéneas a la IE, aun cuando interrogan, directa o subrepticamente, sus objetos.

Encuentro, en estos elementos heterogéneos, nuevas interrogantes para pensar en la integración de los “nosotros” tan “otros” que constituyen las tramas de este objeto de estudio. Esta tesis no se dedicará a tales interrogantes, pero vale decir que abrieron grietas que en algún momento podrían devenir en nuevas rutas de indagación.

---

<sup>134</sup> Entre algunos ejemplos podemos mencionar: La Universidad de la Tierra (CIDECI), <http://cideci.blogspot.com/>, [http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb\\_int\\_esp.html](http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html); proyectos comunitarios indígenas para solucionar problemáticas educativas; proyectos de investigadores autodenominados indígenas autónomos: Juan Moreno Gómez (proyecto de traducción al tzeltal de relatos filosóficos para la formación de maestros indígenas), Manuela Pérez Sántiz (propuesta de formación intercultural que plantea relacionar la escuela con las comunidades indígenas), entre otros.

## Relato 4. Des-a-nudos

La categoría de síntoma, orientadora de las lecturas elaboradas en este capítulo, se planteó a partir del doble sentido –invocar y evitar– entretejido en el verbo conjurar, y de una triple función sostenida en la falta: nombrarla -proteger de ella y posibilitar la estructuración, en tanto encarna en “algo” concreto, situado, la insoportable y radical imposibilidad, de esta manera, el síntoma permite actuar *como si* fuera posible superarla, *como si* fuera posible erradicar lo que impide la plena realización del juego.

El “algo” erigido en el lugar de la nada, es equivalente al *fantasme*, en la función metafórica de intentar cubrir lo que es imposible, sólo que mientras el *fantasme* se propone como “la falaz soldadura”, el síntoma podría pensarse como el “falaz desanudo”, es “algo” que no anda.

Por la lógica significativa mediante la que opera, la función del síntoma puede equipararse también a la función del punto nodal en la lógica de construcción de la hegemonía, propuesta por Laclau (2001), producida por la instauración contingente de un elemento particular en el lugar de un universal, representante de la totalidad que pretende articular. Sin embargo, precisé que lo que el síntoma representa no es la totalidad, sino su falta, de ahí que su instauración sea como metáfora de ausencia y no de plenitud.

El síntoma juega así la función de punto nodal sólo en el reverso, como cierto punto des-nodal, como desanudo que abre las posibilidades de anudamiento. Sin síntoma no es posible ninguna estructuración. Sin posibilidades de representarla –fallidamente–, la presencia de la falta irrumpiría en su absoluta contingencia, no habría lugar de *ser*.

A partir de estos argumentos, organicé en síntomas los elementos que son enunciados como nombres de la falta, dibujando desanudos en las estructuraciones de la IE en Chiapas.

Estos desanudos constituyen puntos de anudamiento, es en ellos que los intentos de constituir la estructura tienen sentido, esto es, pueden significarse, y a partir de ellos se producen múltiples articulaciones que tienen por objeto “trascender” las limitantes que plantean, por ejemplo, construir espacios de interlocución, conseguir financiamientos, iniciar procesos de formación, configurar una red o una comunidad de investigadores que por fin “nos” agrupe, entre otros.

Desde estos planteos, me permito aventurar un argumento más, los síntomas como puntos des-nodales abren posibilidades para la configuración de elementos nodales y para la instauración de horizontes de plenitud, pues desde el sinsentido que los atraviesa, el de la falta que representan y cubren, producen múltiples “efectos de sentido”, protegiendo del caos y construyendo espacios en los que se pueden erigir las fantasías.

## 5. LUGARES DE SUJETO EN EL JUEGO DE LA ESTRUCTURACIÓN

Este capítulo se teje alrededor de la pregunta sobre el sujeto, anticipada desde las primeras versiones del proyecto del que partió la investigación y resignificada en variados momentos del trayecto<sup>135</sup>, tráfuga, cada vez, de los argumentos con que intenté “resolverla”, de tal manera que aun en las vísperas de la llegada a puerto (no seguro como el que preveía en 2007), resiste a la prisión de las respuestas enarbolando la inerradicabilidad de su carácter de interrogación.

A partir del giro producido al considerar el carácter fallido de la estructuración, que me permitió pasar de preguntar por “las posiciones ocupadas por los sujetos en el campo de la IE”, presuponiendo una estructura cerrada o al menos la posibilidad de ésta, a preguntar por lugares de sujeto construidos en la tensión irresoluble entre estructura y falta, pude reelaborar la mirada para interrogar sobre la *constitución de lugares de sujeto en el juego de la estructuración*.

Desde este giro elaboré también una distinción, sin la cual no me hubiera sido posible andar por las intrincadas rutas marcadas por esta pregunta, a saber, entre sujeto como categoría ontológica, y las condiciones ópticas de sujetos particulares. La confusión entre éstas suele llevar a despeñaderos o al menos a rodeos innecesarios, lo sé por experiencia propia y es por esta experiencia que considero importante plantear algunas precisiones al respecto.

---

<sup>135</sup> Las distintas significaciones se relacionan con los giros de la tesis en el transcurso de la investigación, planteados en el apartado de introducción.

Primero, cuando refiero a sujeto como categoría ontológica no aludo con ello a una condición de sujeto trascendental o a un ser absoluto, fuente de ser, como en la tradición idealista; la cuestión ontológica del sujeto, como aquí es leída, se sostiene en el paradójico terreno de fundamentaciones producido en la falta de ser; la condición del sujeto es entonces la de su imposibilidad, anclada a la imposibilidad de plenitud de la estructura, el lugar del sujeto se estructura pues en la falta, en el primer apartado capitular planteo argumentos para sostener esta tesis.

Segundo, en el nivel óptico de la cuestión (en el texto uso significantes como investigadores, académicos, sujetos –en plural–, entre otros, para aludir a ello), procuro esbozar algunas condiciones específicas y particulares que juegan en la construcción de subjetividades que se configuran en posiciones (abiertas y no definidas ni definitivas) en la estructuración de la IE en Chiapas, en ese sentido, tomo distancia de la idea de pensar en una identidad del investigador educativo chiapaneco, para abrir la mirada a los múltiples y heterogéneos juegos de identificación mediante las que se están construyendo.

Tercero, si bien la noción *lugares de sujeto* conlleva una fuerte carga ontológica, en algunos momentos de argumentación juega como una suerte de puente entre ésta y las condiciones ópticas, de ninguna manera este puenteo pretende una “traducción”, más bien intenta precarias lecturas de huellas de la condición ontológica del sujeto en las producciones específicas de subjetividad.

Hechas las precisiones, bosquejo de manera rápida los dos apartados que conforman este capítulo.

En el primer apartado, *La Falta Lugar del Sujeto*, propongo argumentos para sostener la tesis de la falta como lugar de emergencia del sujeto; a partir de preguntar ¿de qué falta se trata?, recupero planteos elaborados mediante la categoría de síntoma, propuesta como signifiante que nombra y oculta la cuestión insoportable del único soporte posible del ser, la falta; bajo el síntoma corre imparable el deseo imposible de enunciar, deseo del deseo del deseo, metonimia fundante por la que el sujeto adviene metáfora de uno que no es; tal

es el supuesto que guía este apartado, en el que abordo la pregunta a través de una tríada argumentativa: falta de objeto, falta del Otro y sujeto en falta.

En el segundo apartado, *Lo Político en la Estructuración de Lugares de Sujeto*, realizo una torsión que implica pensar al sujeto como lugar de estructuraciones, en el que se producen múltiples movimientos signados por la imposibilidad de alcanzar su objeto: la plenitud, desde donde se puede entrever el atravesamiento de lo político. Esta mirada me permite elaborar algunos cuestionamientos a la noción de identidad, en tanto supone un cierre en la construcción subjetiva, que me lleva a sostener que no es posible plantear una definición de “la identidad” del investigador educativo chiapaneco, en cambio propongo bosquejos de algunos juegos mediante los que se está construyendo la ilusión de ser, centrando la atención en las heterogéneas identificaciones que se entraman en la construcción de subjetividades.

Concluyo el capítulo volviendo sobre su signo, el de la interrogación, hendidura que hace puertas, ¿Qué falta? es la pregunta que no he de responder.

## **La Falta, Lugar del Sujeto**

La pregunta por la falta en otros momentos me llevó por los territorios del síntoma, que no pude recorrer sino por la vía de la lógica significativa, privilegiada para interrogar el enigma, en cuanto su sostén es la falta que ella misma introduce, la falta de objeto, que implica la imposibilidad de significado, la ausencia como su trasfondo, la renuncia al goce por la que el sujeto adviene, no siendo. Desde estos supuestos organicé una tríada argumentativa sobre la falta:

-Deseo y falta de objeto, desarrollo la argumentación partiendo de la escisión producida por la entrada significativa, propuesta por Lacan desde Freud como el Espíritu Santo, en la que se instala la carencia de ser en la relación de

objeto, el hueco donde no está el significado es donde se produce el deseo como metonimia de la subjetividad en tanto permite su desliz significante.

-En la falta consiste el Otro, bordo sobre la falla significante que impide la constitución de un orden simbólico pleno, el Otro está agujereado y de su agujero cae a, el plus y el resto, la encarnación de lo que le falta, objeto de su deseo, donde se engancha el sujeto, hay pues posibilidad de sujeto porque no hay Otro completo.

-Sujeto en falta, argumento aquí que el sujeto se engancha al Otro en tanto él mismo no es más que metáfora fallida del sí que no puede ser, siendo sólo en la búsqueda incesante cuyo motor es el deseo, la escisión, el objeto perdido.

### **Del Deseo y la Falta de Objeto**

En el capítulo pasado mencioné que en la escisión introducida por el significante se instala una carencia, a saber, la carencia de ser en la relación de objeto, en la que se estructura la radical inconmensurabilidad de la relación significante-significado, la imposibilidad constitutiva de la significación. El significado no está ahí donde se le busca y ahí donde *no* está, en el hueco abierto por el objeto que falta, se produce el deseo, metonimia fundante.

En la imposibilidad de ser nombrado, el deseo remite al deseo del deseo, configurándose en la escisión entre la demanda y las satisfacciones que reclama, el deseo es pues siempre deseo de otra cosa, “deseo de nada”; el sujeto adviene en la escisión así producida, como metáfora siempre fallida retorna desde un lugar Otro, no siendo más *lo* que estaba antes de que por la entrada significante viniese al mundo. Desde entonces el sujeto busca incesante el objeto perdido, el objeto imposible del goce<sup>136</sup>.

Vale precisar la condición paradójica del objeto perdido, en tanto se constituye precisamente en la pérdida, es decir, no hay posibilidad de objeto más allá de

---

<sup>136</sup> Es preciso recordar que, en tanto se inscribe en la falta de objeto, el goce no es sino renuncia al goce.

la entrada significativa, el objeto perdido sólo es huella trazada por el significativo que lo elide.

No hay pues tal objeto esencial pre-simbólico, fundamento primario del ser; esta afirmación de ninguna manera trata de negar que haya “algo” ahí, antes de la entrada significativa, ni es una toma de partido en las antiguas disputas entre idealismo y materialismo, lo que se sostiene es que ese “algo” no es todavía y no puede ni siquiera ser pensado fuera de un discurso que lo articule.

No encuentro mejor forma de explicar esta condición sino recurriendo a la acertada metáfora de la central hidroeléctrica, propuesta por Lacan en su seminario 4.

En el caso de la central hidroeléctrica, me dicen, lo que hay antes es la energía. Nunca he dicho lo contrario. Pero entre la energía y la realidad natural, hay un mundo. *La energía sólo empieza a contar en cuanto la medimos*. Y ni siquiera puede pensarse en contarla antes de que haya centrales en funcionamiento... es preciso que se esté ya en la vía de un sistema tomado como significativo... aunque toda esa energía esté antes, sin embargo, una vez construida la central, *nadie puede discutir que hay una diferencia sensible, no sólo en el paisaje, sino en lo real* (Lacan, 1995: 46-48)<sup>137</sup>.

En este pasaje pueden intuirse dos claves del juego significativo: la construcción del significado por el significativo y la penetración de lo simbólico en lo real, las explico por lo menos brevemente.

Cuando Lacan sostiene que *la energía sólo empieza a contar en cuanto la medimos*, es decir, en cuanto es puesto en marcha un sistema significativo, pone el punto sobre las “ies” de la significación, al dejar entrever en la base del significativo la ausencia del significado, esto es, no hay significado dado de por sí, que preexista a la intervención significativa.

---

<sup>137</sup> Las cursivas son mías.

Si se lleva más lejos la metáfora de la central hidroeléctrica, esta condición puede apreciarse con mayor claridad, la central juega en ella el papel del sistema significante que produce la energía, fuera de la intervención de la central, no hay ninguna posibilidad de ésta.

La segunda clave, la penetración de lo simbólico en lo real, remite a las relaciones entre los registros (real-simbólico-imaginario) con que Lacan plantea la constitución del sujeto, representadas topológicamente con el nudo Borromeo, que apenas bosquejé al trabajar el síntoma.

Tras la penetración de lo simbólico en lo real puede leerse la inscripción en el fondo del significante: el límite de todo significado, la ausencia, la muerte; Lacan apoyándose en Heidegger plantea que “las relaciones del hombre con el significante... se encuentran vinculadas... con esta posibilidad de supresión, de puesta entre paréntesis de todo lo vivido” (ibídem: 50), de ahí que sitúe en la muerte la superficie de inscripción del significado, su última palabra (que ya es significante).

Se trata de la muerte, como soporte, base de la operación del Espíritu Santo que hace existir al significante... El Es del que se trata..., es significante que ya está en lo real, significante incomprendido. Ya está ahí, pero es significante, no se trata de no sé qué propiedad primitiva y confusa correspondiente a no sé qué armonía preestablecida (ibídem: 51).

No puede pensarse pues en lo real al margen de lo simbólico, lo real existe en el nudo, agujereado por el significante que *está ahí* en tanto falta, como marca de ausencia, abertura donde tiene lugar la repetición, el movimiento del deseo, desliz significante que instaura la posibilidad de ser en el vacío del ser.

## En la falta consiste el Otro

El significante se constituye en la falta que introdujo, incapaz de llenar el hueco que abrió, se repite, se produce incesantemente, sin llegar a ser, pues el agujero, que es *lo real* de la falta, lo atraviesa, perforándolo con la ausencia, su condición de posibilidad. No hay Otro pleno, el Nombre del Padre –Padre del Nombre– es el significante que falta y en eso consiste, pero “no debe saberlo”<sup>138</sup>.

Lacan elabora la fórmula  $S(A)$ <sup>139</sup> para indicar la falta que “es falta en el significante” (2008: 44), falta del Otro. Al estar agujereado por esta falta, el Otro está dentro y fuera de la relación significante, el agujero es fuga y falla “que hace que en su interior mismo una envoltura encuentre su exterior” (Lacan, *ibídem*: 54), por decirlo de otra manera, el Otro se produce produciendo la relación significante, de ahí su carácter inasible.

Lacan sostiene en esta fuga-falla su concepción de sujeto como representado por un significante para otro significante ( $S1 \rightarrow S2$ ), explicada en la lógica del “par ordenado” de la teoría de los conjuntos (*ibídem*: 44). La fórmula se completa al considerar el lugar constitutivo, inasible y fallido del Otro, frente al cual se juega la relación, pero que está al mismo tiempo involucrado en ella al “representar” el papel del S2, es decir, el “otro significante”  $O(S \rightarrow O)$ ; la constitución del significante en la relación con el Otro se lee entonces  $O(S \rightarrow (S \rightarrow O))$ , extendiendo esta fórmula se puede entender mejor la inasibilidad del Otro, que da lugar al fluir metonímico  $O(S \rightarrow (S \rightarrow (S \rightarrow (S \rightarrow O))))$ .

En la forma de la forma se anticipa la doble condición del Otro, siempre interno y externo, terminando en el punto de partida, reproduciéndose a partir de su

---

<sup>138</sup> Pueden leerse en este enunciado, tres condiciones entrelazadas en el lugar del Otro: Falta, saber y prohibición.

<sup>139</sup> Significante de A mayúscula barrada.

propio agujero, cual Ouroboros<sup>140</sup>, interminable, inconsistente, incompleto. Tal es la falta del Otro, un agujero que es al mismo tiempo constitutivo y límite que lo impide, de ahí que O se proponga como una estructura abierta que, sin embargo, se contiene a sí misma, en tanto “el círculo más interno se conjuga con el más externo y se encuentra consigo mismo pero dando vuelta” (ibídem: 55)<sup>141</sup>.

En la falta del Otro se estructura *a*, el objeto de su deseo, representación de la ausencia; *a* es lo que “cae” de la falla significativa, el objeto que falta en el Otro, el hueco en el que se juega la posibilidad de todo discurso en la imposibilidad de totalizarse como discurso, el punto de la interrogación, del *Che voi?*<sup>142</sup>, la pregunta por lo que quiere el Otro, que es la pregunta por lo que le falta.

Ahí es donde se sostiene el sujeto, enganchándose al deseo del Otro en su propia falta, en la tachadura del significante (\$) en tanto “no lo representa más que para otro significante” (ibídem: 52), es decir, no puede representarlo para sí, en sí mismo; entramándose, en el discurso que lo produce como ser, en relación de falta, esto es, le falta, es elemento significativo que “se extrae de toda totalidad concebible” (ibídem: 56), falta ahí, por eso no hay discurso total posible. Se estructura en el hueco de O, en donde éste no puede saber, en lo que no determina.

Y ahí, donde falta, se encuentra con *a* en la relación imaginaria en que consiste, mencioné antes, su “falaz soldadura”, en el *fantasme* que le permite “soportar” el hueco, el horror del *no ser* en última instancia, “no hay nada frente al sujeto más que éste, el uno-en-más...que constituye la coherencia del sujeto como yo [*moi*]” (Lacan, 2008: 24).

---

<sup>140</sup> Figura mítica que representa el “eterno retorno”, en la forma de una serpiente que se devora a sí misma configurando un anillo, en el que principio y fin se conjugan; quiero destacar la condición agujereada del anillo, que es la misma de la grafía O con la que en español se representa al Otro, O que sin su agujero no sería jamás una O.

<sup>141</sup> Esta condición es ejemplificada topológicamente por Lacan mediante la botella de Klein, una superficie no orientable sin interior ni exterior; consultar anexo 7 Modelo de Botella de Klein.

<sup>142</sup> Lacan denomina *Che voi?*, en referencia al Diablo enamorado de Cazotte, al punto de interrogación representado en el grafo del deseo como “el anzuelo”, que implica la falla de la significación en tanto falta el significante del Otro, es la interrogación de la función de O “porque no hay parte del discurso que por sí misma no la interroga” (2008: 49) a partir de la cual la enunciación se torna en demanda; consultar anexo 8 El Grafo del Deseo.

## Sujeto en Falta

El sujeto, no siendo más que un significante representado para otro significante, y conviene recordar que el fracaso es sino de toda representación, no puede ser pensado como origen de ningún discurso sino como su efecto y, he de reiterar, su falla, en tanto significante excluido del Otro, enganchado a él en el punto de interrogación, donde O desea y no sabe lo que desea, en los territorios opacos del saber prohibido.

En esta interdicción del saber<sup>143</sup> se constituye el sujeto en falta o, si se quiere, el sujeto del pecado original, que mordió el fruto prohibido, ¿o fue mordido?, curiosamente representado en la biblia como el de la sabiduría, el del saber prohibido, el de la falta del Otro.

Es pues en el punto de interrogación donde el sujeto se instaura siendo en la imposibilidad de ser y es sólo en esta imposibilidad que puede articularse en el juego significante, esto es, ser un significante para otros, un significante que no puede representarse así mismo, que no tiene un sentido último al margen de su relación con otros significantes en el tejido discursivo y que, he aquí la paradoja, su lugar es el del margen, el de la falta que penetra la articulación de cualquier cadena significante, en la negatividad que la rompe, donde se constituye en otro que impide la plenitud de un Otro.

Encuentro en Laclau (1993) una coincidencia con este supuesto, cuando señala que el lugar del sujeto es el lugar de la ausencia. La ausencia en el lugar del sujeto es radical, no es un vacío que pueda ser llenado, es la ausencia de plenitud en que se constituye la aporía del deseo, que sólo puede ser mientras no sea realice.

De ahí que no se pueda plantear el lugar del sujeto ni dentro ni fuera de la estructuración discursiva, se teje en ella y es tejido por ella, al tiempo que por ser en la falta, grieta por la que se desborda toda pretensión de completud,

---

<sup>143</sup> Que planteé antes, en referencia a lo sexual y en el contexto de la renuncia al goce, como una interdicción de doble juego: el saber de su prohibición y la prohibición sobre su saber.

algo escapa, configurándolo en el “locus de una decisión que la estructura no determina” (Laclau, *ibídem*: 47).

Esta decisión, debo aclarar, es contingente y no hay racionalidad alguna que pueda pre-determinarla (Buenfil, 2001: 16), en tanto se produce en la falla de la estructura, en el espacio fuga donde ésta “no decide”, el lugar de lo indecible; por decirlo de otra manera, el lugar de la decisión es la escisión.

En estos planteos, encuentro elementos que me permiten traer al juego dos categorías del APD, antagonismo y dislocación, ejes en la construcción del supuesto de imposibilidad constitutiva de la estructuración social, del que partí los cuestionamientos y argumentaciones desarrollados en esta investigación.

El antagonismo puede entenderse como el límite que atraviesa la estructuración social en la imposibilidad de constitución plena de los sujetos, o para ponerlo en los términos del APD, en la precariedad y abertura de las posiciones discursivas, en la medida en que “la presencia del otro me impide ser totalmente yo mismo” (Laclau, 1987:168). El antagonismo no es interior a las posiciones, se produce en la relación, como límite que las penetra, como exterior que niega y constituye.

La dislocación es pensada por Laclau (1993) como una fractura radical que impide el cierre de la estructura (en tanto no hay Otro pleno, significado esencial, centro), que produce efectos en la estructuración discursiva de lo social en tres dimensiones vinculadas.

1) La temporalidad que remite a pensar en lo real lacaniano en tanto irrupción, irrepresentabilidad que atraviesa todo espacio de representación, de ahí que pueda plantearse la dislocación como lo irrepresentable que impide la fijación total de las posiciones en una estructura cerrada.

2) La posibilidad, que implica el fluir infinito de las posibilidades en la imposibilidad de un cierre último, dando lugar a múltiples rearticulaciones hegemónicas, esto es, a fijaciones parciales de sentido, se lee aquí la lógica significativa que instauro la posibilidad de significación en el lugar donde no está el significado.

3) Libertad, en tanto no determinación, es decir, cuanto “más dislocada sea una estructura, tanto más se expandirá el campo de las decisiones no determinadas por ella” (ibídem: 56).

Laclau reconoce la emergencia del antagonismo en la dislocación –en tanto espacio fracturado– y en la raíz de la fractura “la experiencia de una falta” que, si bien en la relación antagónica ya está de alguna manera positivada al vincularse a una demanda insatisfecha<sup>144</sup>, ésta “es posible porque está basada en una falta más primaria, que precede cualquier tipo de subjetivación” (2006b: 112-113). Desde estos argumentos, es posible pensar que el antagonismo, aunque radical, es ya una respuesta discursiva que emerge del momento de la dislocación.

La idea de construir, de vivir esa experiencia de la dislocación como antagónica, sobre la base de la construcción de un enemigo, ya presupone un momento de construcción discursiva de la dislocación que permite dominarla, de alguna manera, en un sistema conceptual que está en la base de cierta experiencia... entonces fue en Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo, que intenté desarrollar una noción de negatividad sobre la base de profundizar el momento de dislocación anterior a toda forma de organización discursiva, o de superación discursiva, o de sutura discursiva de esa dislocación (Laclau, 1997: 126).

La falta, lugar de institución del sujeto, es triple; agujero en lo real, falla del significante y falta de goce, que el sujeto imaginiza en su relación con el *objet petit a*, en la que se soporta, o más bien, mediante la que puede soportar la falta como único fundamento posible, encarnando en él “lo imposible” de su deseo. Por ello es que es imposible una interpelación “completa” y “todo proceso de identificación que confiera una identidad socio-simbólica fija está abocado al fracaso” (Zizek, 1992: 173).

---

<sup>144</sup> La falta es imaginizada, los otros que me impiden ser en la relación antagónica están otrificados. Al respecto sugiere Lacan, y aquí hay un vínculo estrecho con la noción de antagonismo propuesta, “el animal que habla no puede abrazarse al *partenaire* más que sujetado, es porque él fue desde siempre hablante y porque en el encuentro mismo de este abrazo solo puede formular el *tú eres* matándose. Él *otrifica* al *partenaire*, hace de él el lugar del significante” (Lacan, 2008: 73), el lugar de la falta.

Quiero remarcar el carácter productivo de esta condición del sujeto, inscrito en los intersticios en donde la estructuración, como movimiento, es posible; la falta de una identidad última es el lugar de múltiples identificaciones que “crean” la ilusión de “algún día poder soldar la rotura”.

En las estructuraciones de la IE en Chiapas, esto se lee en las diversas y heterogéneas rutas por las que los sujetos intentan alcanzar la plenitud (de su posición como investigadores, de una comunidad de IE, del campo de la IE), re-constituyéndose cada vez, en la medida en que construyen nuevos sistemas de relaciones, nuevas posibilidades de significación, me dedico a ello en el apartado siguiente; pero antes quiero dejar este fragmento que trata de forma bella, lo que quiero decir cuando sostengo que esta falta es productiva, grieta en donde tiene lugar lo posible.

Escribo por no estar, por estar a medias. Escribo por falencia, por descolocación; y como escribo desde un intersticio, estoy siempre invitando a que otros busquen los suyos y miren por ellos el jardín donde los árboles tienen frutos que son, por supuesto, piedras preciosas (Cortázar, 1968:21).

## **Lo Político en la Construcción de Lugares de Sujeto**

Si se consideran dos condiciones en la construcción subjetiva, esbozadas en las argumentaciones del apartado anterior, la fundamentación en la falta y el carácter relacional y sobredeterminado (por su carácter signifiante), cabe pensar en su atravesamiento por lo político<sup>145</sup>, producido en la imposibilidad de ser de toda estructuración social, en donde tiene lugar la multiplicidad de actos de institución que la refundan, esto es, lo político producido en la falta, la revela, sosteniendo el movimiento social en el deseo de alcanzar la plenitud ausente.

---

<sup>145</sup> Trabajado en esta investigación como momento de institución de lo social y en ese sentido como su ontología.

Lo político y el deseo juegan entrecruzándose, trazando en las construcciones de subjetividad las huellas de una doble imposibilidad: la de ser en sí mismo y la de ser en otro –en relación plena con otros–, esto es, la irresoluble tensión entre diferencia y equivalencia que atraviesa cualquier cadena discursiva que atraviesa los lugares de sujeto, que se estructuran como un discurso.

Los múltiples actos de identificación, como los actos de institución social, están signados por su fracaso en última instancia (Laclau, 2001: 4) y de ahí su carácter político, en tanto implican la constante reactivación, el fluir metonímico de las identificaciones y las siempre fallidas fijaciones metafóricas. De ahí que no puedan plantearse construcciones subjetivas cerradas puesto que están atravesadas por el movimiento de lo político, que revela la falta constitutiva de ser.

Este movimiento, de subversión y límite, desde el que toda pretensión de identidad es puesta en cuestión, exige tener cuidado de no caer en la tentación de definir una identidad del investigador educativo chiapaneco, que “sin duda” daría un puerto seguro de abordaje y quizá hasta “capacitaría” para trazar mapas de los territorios “ya conquistados” por el conocimiento, o, peor aún, para establecer clasificaciones, tipologías y hasta axiologías, desde las que decir, y “decidir”, quién es el buen o el mal investigador sería mero trámite. Propongo en cambio, pensar en los investigadores educativos considerando la aporética de lugares de sujeto, abiertos, precarios y contingentes, produciéndose en incesantes juegos de estructuración.

### **¿Identidad?**

La fundamentación en la falta que posibilita el juego de lo político en la construcción de subjetividades exige tomar distancia de los supuestos que postulan la coherencia, completud, racionalidad o plenitud de conciencia, puesto que la posibilidad del sujeto se funda en el “no ser en sí mismo” que le posibilita *estar siendo* en la relación sobredeterminada con otros, esto es, como

un significante que es significativo en tanto no significa nada –es decir, no tiene un significado último, pleno, en sí– fuera de la articulación discursiva.

Esto me lleva a sostener que dada la imposibilidad de “ser en sí” del sujeto no puede plantearse ninguna noción de identidad que no esté atravesada por una radical interrogación que la subvierta. Desde ahí propongo un breve bosquejo de algunas significaciones sedimentadas de *identidad* para luego plantear giros y erosiones que rompen las coherencias supuestas.

Identidad, del latín *identitas* que a su vez deriva de *idem* (lo mismo), ha sido un término usado en múltiples contextos para referir a lo que hace que el sujeto sea “idéntico a sí mismo”, en esta proposición subyacen dos postulados: el sujeto “es”, en esencia, en él, de suyo, y este ser además es coherente y completo, constituye una entidad positiva, y es en esa positividad que se relaciona con otras entidades. Este uso deriva de un principio clásico de la lógica, según el cual toda entidad es idéntica así misma ( $a=a$ ), *yo soy el que yo soy*, sería la forma última de este principio, el del Sujeto esencial, completo, origen y fuente de su ser.

El principio de identidad se conjuga con el principio aristotélico de no contradicción, en tanto una entidad es no puede al mismo tiempo no ser. Aristóteles (citado en Inciarte, 1993: 289) plantea que “la identidad de cualquier substancia (como ser real) viene dada por su esencia”<sup>146</sup> y no está determinada por los accidentes<sup>147</sup>, es decir, la identidad es un conjunto de características esenciales que permanecen inmutables, constituyendo un “ser” del sujeto “ya dado”, necesario y ahistórico, en tanto deja fuera la contingencia, que implicaría la historicidad y contextualidad de la construcción del ser.

La coherencia y completud, que supone el principio de identidad, implican la condición de unidad, el ser es entonces pensado como uno y no múltiple, así, la relación  $A$  es  $A$  se plantea cerrada y armónica, consistente además de congruente.

---

<sup>146</sup> Entiéndase real como material.

<sup>147</sup> Esencia-Accidente es una dualidad planteada por Aristóteles; rápida y simplistamente se puede definir esencia como lo que permanece, lo inmutable del ser, y accidente como lo que cambia, lo que está en continuo movimiento.

Ricœur (1996), a partir de un giro subversivo de la noción de identidad, “del sí mismo”, introduce la radicalidad de la diferencia, del otro, a partir de considerar una dialéctica de la identidad tensada en ídem-ipse<sup>148</sup>, lo mismo y lo otro, “el sí mismo como otro”. A partir de esa mirada propone una revisión que confronta las llamadas *filosofías del sujeto*, oscilantes entre sobreestimar y subestimar el *cogito* del que se derivan, por la ambición de encontrar en él un fundamento último.

El nacimiento de tal ambición, sostiene Ricœur, se sitúa en Descartes, “en el carácter hiperbólico de la duda” llamada metafísica para separarla de dudas sobre espacios particulares de certeza, pues supone un *yo* que conduce la duda, ese *yo que duda* y “que se hace reflexivo en el *cogito* es tan metafísico e hiperbólico como la misma duda lo es respecto a todos sus contenidos” (ibídem: XVI). La obstinación de la duda supone una condición de certeza en el *yo* que duda, pues duda queriendo encontrar lo cierto y verdadero, de aquí que la duda se trastoque en certeza del *cogito*.

La inversión del *yo* que duda, primero en Dios, luego en las esencias matemáticas, después en las cosas sensibles y los cuerpos, trastocados a favor del Orden –de la verdad de las cosas– en el que la idea del “mí mismo” se transforma por “el reconocimiento de ese Otro que causa la presencia en mí de su propia representación” (ibídem: XX)<sup>149</sup>, devino en dilema cuando Malebranche y Spinoza derivan del trastocamiento planteado un *cogito* que es “una verdad abstracta, truncada, despojada de todo prestigio” y, por otro lado, en la corriente del idealismo (Kant, Fichte y Husserl) se marcó la certeza de la existencia de Dios con “la misma impronta de subjetividad que la certeza de mi propia existencia”, desde donde el *cogito* se ha pensado como “el fundamento que se funda a sí mismo” (ibídem: XXII).

Por otra parte, Ricœur (ibídem: XXIII) reconoce en Nietzsche el “oponente privilegiado de Descartes” en tanto confronta las pretensiones fundacionales de

---

<sup>148</sup> La identidad desde el sentido ídem implica cierta permanencia de las significaciones que la constituyen, mientras el sentido ipse implica el cuestionamiento de las pretensiones de algún núcleo no cambiante de la personalidad.

<sup>149</sup> Se lee aquí el supuesto del Otro pleno, un orden simbólico sin falla.

la filosofía, al sostener la condición retórica inherente a la lógica del lenguaje, esto es, todo lenguaje es completamente figural, por lo que no puede plantearse una oposición entre lenguaje figurativo y lenguaje literal, o pensar en un lenguaje que engaña frente a uno que no engaña, estas consideraciones tropológicas quiebran la certeza del *cogito*, al romper la aparente coherencia de la pregunta de la que procede.

Luego de estas disertaciones, Ricœur plantea una *hermenéutica del sí* construida como alternativa al debate *cogito-anticogito*, sobre la base de la tensión entre el sí mismo, desdoblado en idem y en ipse, y la dialéctica entre el sí y el otro distinto de sí que lo constituye. Desde esta dialéctica propone la noción de identidad narrativa, que juega en la construcción de la identidad como mediadora entre el idem y el ipse, que implica el advenimiento de los polos en un tejido histórico y no determinado, porque aunque se produzcan sedimentaciones del idem, la inerradicabilidad del ipse produce constantes desedimentaciones, “la identidad narrativa tiene pues la función de mediar entre los polos, de ocupar el intervalo abierto por la disociación entre el idem y el ipse, en la construcción de la identidad personal” (ibídem: 120).

Aunque no es explícito, encuentro ya en los planteamientos de Ricœur, intersticios para pensar el carácter constitutivo del juego de lo político en el entramado narrativo de las identidades, en la inerradicabilidad de la diferencia, en la historicidad y contextualidad de la construcción identitaria, que pone en escena la contingencia, en la imposibilidad de sedimentación última del idem.

Hall (1997), dedicado a interrogar la noción de identidad llama la atención sobre las múltiples resignificaciones que se han producido recientemente en diversas disciplinas y entramados teóricos, a partir de cuestionar el supuesto filosófico de una identidad originaria integral y unificada. Propone trabajar con ellas, pero pensándolas, como le sugiere Derrida “en el límite... en el intervalo”. Y es desde ese límite que propone que las identidades pueden ser analizadas sólo a partir de reconocer su carácter histórico, relacional y simbólico. En este planteamiento se está leyendo la condición de falta que hace que toda construcción de identidad sea fallida.

Las heterogéneas identificaciones producidas a partir de múltiples interpelaciones, en ningún caso logran fijarse por completo, aunque logran fijaciones parciales, efectos de sentido en la articulación significativa, que pueden ser pensadas, desde el registro de lo político, en términos de hegemonía.

La subjetividad... va a ser siempre una subjetividad parcial pero...que puede universalizarse, en cierta medida, sobre la base de los mecanismos hegemónicos... es una subjetividad que nunca va a eliminar su carácter de particularidad, puede superar la particularidad a un cierto punto pero no puede eliminar este momento de particularismo (Laclau, 2001: 7).

El sujeto se constituye así como lugar de estructuraciones, en el que las identificaciones representan intentos de sutura en torno a algún elemento de interpelación que juega, contingentemente, el papel de un punto nodal.

Es importante enfatizar en este nivel, el carácter retroactivo de la identificación, esto es, A no se identifica con B por algún sentido inherente y previo a la identificación, sino que es en la identificación con B que el sentido se construye, creando la ilusión de que ya estaba ahí.

Propongo pensar desde esa mirada en las identidades como construcciones contingentes y precarias de una ilusión, la ilusión de ser *uno*, la pregunta ahora es ¿cómo se está construyendo la ilusión de ser investigador educativo en Chiapas?

### **Los Investigadores Educativos en Chiapas**

Abordo la pregunta mediante la categoría lugares de sujeto, construida en base a dos supuestos en los que se anudan las argumentaciones previas: la noción de identidades como construcciones contingentes e incompletas de la ilusión

de ser y el movimiento de las estructuraciones que las configuran, sostenidas en la imposibilidad radical de ser *uno por fin realizado*.

Estos lugares son lugares de posibilidad en tanto, atravesados por la contingencia e imposibilidad, se constituyen porosos y precarios, abiertos a múltiples significaciones en el juego significantes. Por otro lado, son también lugares de decisión, pues al constituirse en el hueco, en la falta de la estructura, se estructuran en el lugar de la decisión, en el hiato abierto más allá de cualquier determinación, porque la estructura falla hay lugar del sujeto posible.

Desde ahí me permito bosquejar algunas condiciones que se entrelazan en la configuración de lugares de sujeto en las estructuraciones de la IE en Chiapas, en los que los investigadores se “definen”, se encuentran y desencuentran, se viven como “*siendo*” en el movimiento múltiple de las significaciones.

Organizo estas condiciones en tres aspectos relacionados: *¿Cómo llegan a ser investigadores educativos?*, donde me dedico a esbozar algunas formas en que los investigadores incursionaron en la IE y a plantear elementos que producen movimientos y rupturas en las significaciones de ser investigador; *relación entre pares*, me enfoco aquí en las dinámicas relacionales entre los investigadores, y *escribiendo desde los intersticios*, en el que exploro condiciones de posibilidad producidas a partir de la inconmensurable falta que atraviesa los lugares de sujeto.

### ***¿Cómo llegan a ser investigadores educativos?***

Diferentes son los caminos que han llevado a los investigadores educativos por los rumbos de la investigación; en Chiapas, mencioné antes, sobresale la incursión a partir del *llamado* de algunas instancias de la política educativa a los docentes, principalmente de instituciones de educación superior, desde ahí algunos deciden acudir al *llamado*, identificándose con la tarea propuesta.

En ese entonces a partir de una demanda de la universidad pues también de que nos gustaba pero no lo habíamos hecho de manera sistemática y fue en ese contexto que empezamos a hacerlo (EIE-6-UN).

El reconocimiento de carencias formativas ha sido otro camino, entrelazado con el recién señalado, desde el cual algunos docentes decidieron primero cursar algún programa de posgrado y, durante o después de ello, dedicarse a la investigación.

Teníamos un vacío que era nuestra formación, para eso teníamos que formarnos inicialmente, entonces seguimos y pensamos y seguimos en la idea de que esto es un proceso largo lento y habemos varios ahora en la escuela intentando entrarle con mayor seriedad, mayor profundidad al asunto de la investigación (EI-7-UM)

La docencia ha significado para muchos un lugar privilegiado desde donde empezar a explorar los territorios de la investigación, algunos a partir de que pueden elaborar cuestionamientos de sus posicionamientos en ella, a menudo por reflexiones abiertas en la interacción con pares.

Todo inicia cuando me invitan a dar clases en la preparatoria y entonces al principio yo vengo con una imagen de docencia en que lo único que tienes que hacer es verbalizar, pero poco a poco creo que me voy percatando de la incomodidad que genero en los alumnos y de la incomodidad que me genera esa incomodidad a mí, entonces digo yo algo está pasando, algo me desagradaba y la verdad no sabía que, o bueno, si sabía que le echaba la culpa a los alumnos... y justo por eso aprovecho la oportunidad de que en mi escuela nadie quería ir a los procesos de formación que ofertaba el grupo técnico en ese momento...y dije... pues yo voy a ver si logro salir de mis problemas y entonces voy a ese espacio y la verdad encuentro un mundo totalmente

distinto al que yo percibía tan distinto que a mí me parece que me deslumbra (EIE-4-G)<sup>150</sup>.

Resalta del fragmento anterior la potencia producida por la incomodidad, el desagrado por el sentimiento de cierta falencia, el no estar conforme consigo, que lleva a que los sujetos busquen, se interrelacionen, cuestionen y vayan construyendo una ilusión de ser, en un grupo, en una actividad, en un saber.

También hay quienes, procedentes de disciplinas heterogéneas, que pueden ser pensadas como ajenas a lo educativo, por distintas condiciones históricas y contextuales son interpelados a hacer IE y desde esa interpelación, torsionan sus marcos interpretativos y son resignificados sus lugares de sujeto.

En ese sentido tomé una decisión, en ese momento a lo mejor inconsciente... dije no voy a decidir hacer servicio social ni tesis hasta que no haya visto todas las materias, todas, hasta que no haya visto todo el abanico de posibilidades que me ofrece la biología, para mí fue una decisión afortunada... en el último semestre la última materia que escogí se llamaba recursos naturales de México, con el maestro Ambrosio González... ahí descubrí el mundo social, la significación social, la significación cultural del conocimiento sobre el mundo, de la naturaleza y en otra dimensión de la biología, y ahí me quedé, ese fue para mí el elemento fundamental de decir esto es lo mío... esto se suma a una serie de situaciones coincidentes en la vida porque determino, no siempre por decisión mía sino por encrucijadas de la vida, el llegar a Chiapas y trabajar esto<sup>151</sup> (EIE-10-UC).

Al ser interpelados, hay quienes se empiezan a identificar con otros en el interés por lo educativo y desde esas identificaciones se constituyen, a veces, en puntos nodales en torno a los que se articulan nuevas tramas de la IE.

En ECOSUR no había una línea de investigación en educación... pero yo ya empiezo a pelear que se abra una línea específica de educación,

---

<sup>150</sup> El grupo técnico al que refiere es un grupo de trabajo en el que se ha realizado investigación, sobre todo relacionada con currículum.

<sup>151</sup> Hacer investigación en educación ambiental.

entonces había otros investigadores que más o menos también estaban trabajando... presentamos una propuesta y finalmente se abre una línea que se llama culturas y educación (EIE-1-E).

En la IE, algunos sujetos encuentran posibilidades de orientar la búsqueda de significarse, de tener un sentido desde el cual construir la ilusión de ser.

Vas encontrando como algunos espacios para poder construir una posición propia que es hacia donde yo le apunto y creo que un poco visto en retrospectiva eso me ha dado la pauta... el andar buscando (EIE-4-G)

En el entramarse en las estructuraciones de la IE, hay investigadores que reconocen la historicidad de su ser y de su saber, desde donde se generan movimientos y rupturas que exigen otros emplazamientos, y producen nuevas significaciones.

Luego te encuentras voces que están interrogando lo que tú dices o que están planteando una manera alternativa de mirar o de ver que te llevan a ti mismo a interrogarte (EIE-3-UA).

Otra condición a veces planteada en relación al *ser* investigador educativo en Chiapas, es un paradójico no creer-se, que puede divergir en dos situaciones, “yo no me considero investigador” aunque indague sobre lo educativo más o menos sistemáticamente y “los otros no me consideran investigador”, relacionado con los lugares desde donde se está legitimando quién es y quién no es investigador educativo.

Los que de alguna forma hacemos investigación no nos la creemos...es como decir, si yo logré producir esto aquí está pero así la vi, fue un proceso riguroso pero no se compara con lo de las vacas sagradas y creo que eso mismo hace que ante la comunidad, por ejemplo si nosotros somos maestros de prepa y hacemos investigación y lo damos a conocer en la comunidad, dicen eso no es investigación, cómo va a ser (EIE-4-G).

Las rutas son heterogéneas y no hay posibilidades de agotarlas o de asirlas en una interpretación total, los argumentos que propongo y los fragmentos de voz en los que me apoyo para sostenerlos son sólo bosquejos, intentos de trazar un mapa intrazable. Los lugares de sujeto, agrietados y parciales, son históricos, momentos en una estructuración que también es momento.

### ***Relaciones entre pares***

Las dinámicas relacionales entre los investigadores educativos en Chiapas son complejas, ambivalentes, surcadas por las huellas de la aporética posibilidad-imposibilidad, desde la que se podría plantear la radical función del antagonismo en la construcción de ser en relación con otro que me impide ser. Distintas voces de los investigadores educativos cuentan del juego de esta aporética en las experiencias concretas de sus relaciones con otros investigadores.

Hay mucha confrontación, aunque si lo viéramos de otra manera esto también formaría una comunidad, es decir estas rivalidades que en algún momento pudieran decir como aquellos están haciendo esto nosotros también tenemos que superarlos y vamos a ponernos las pilas y vamos a hacer el trabajo...entonces parece ser que aquellos... en algún momento dijeron vamos a opacarlos, y al contrario los motivaron a que redoblaran los esfuerzos (EIE-4-G).

En algunas experiencias esta condición es vivida como un juego de poder-saber en el que los investigadores están involucrados y desde ahí, se “cierran” los lugares, sostenidos en certezas del tipo “yo sé”, “yo soy” o “yo soy el que sé”, desde las que se instauran posiciones en los entramados –institucionales, sociales, académicos, políticos– que son “defendidas” a costa de las interacciones, los diálogos, las posibilidades de compartir.

En esto de la investigación educativa en Chiapas, creo que incluso hay hasta egoísmos, en este sentido nos asumimos, nos creemos como

dueños de verdades a medias, son como espacios que nos posicionan institucionalmente y que no estamos dispuestos a ceder (EIE-10-UC).

Esta situación deviene en importantes obstáculos para las estructuraciones de la IE y para la construcción de espacios de encuentro, interlocuciones y legitimaciones que posibiliten la constitución de algún “nosotros” en el que los investigadores educativos puedan identificarse.

La única manera de legitimidad que existe real es efectivamente a través de los pares, pero los pares no están abiertos, sigo sosteniendo que somos comunidades cerradas (EIE-9-UA).

Si bien pueden producirse estas construcciones en las formas de grupos o de cuerpos académicos, la radicalidad de la imposibilidad es puesta fuera, en otro grupo, en otro cuerpo académico, contra el que hay que “luchar”.

La relación al interior de los cuerpos académicos hasta donde yo he podido percibir es bastante buena, sin embargo entre cuerpos académicos hay una especie como de pugna para ver quien tiene el mejor proyecto, quien tiene la mejor propuesta, a veces hasta he percibido que hay como ciertas zancadillas para poder sacar de la jugada a un cuerpo académico (EIE-7-UM).

Las relaciones-identificaciones entre los investigadores, que los llevan a articularse en un grupo, a ser en un grupo, son posibilitadas por diversos elementos que fungen como puntos nodales, por ejemplo, el líder de algún cuerpo académico, algún investigador o teórico que se admire en común, una tarea, algún proyecto, una demanda, un lugar de mirada, un posicionamiento político, etc.

Hay relación con algunos, algunos investigadores más por afinidades en algunos casos teórica, en algunos casos política, en algunos casos por afecto incluso (EIE-7-UM).

Es importante reconocer que las relaciones entre los investigadores no se producen en una sola dirección, ni en torno a un solo punto nodal, es decir, los

sujetos participan de diversos grupos, se articulan en diferentes tramas, a veces heterogéneas entre sí, desde las que los lugares de sujeto se configuran múltiples y no uno.

Sería algo así como una especie de sincretismo en mí de estas distintas posiciones en los grupos en los que me muevo... ahora sí que como la película ni de aquí ni de allá... no soy el único que se mueve en otros espacios, entonces hace como que se configuren distintas posiciones (EIE-4-G).

Ahora, estos grupos, estas tramas tampoco son fijas, no están dadas de una vez y para siempre, están atravesadas por la falta en que se sostiene el movimiento y la posibilidad de múltiples re-articulaciones.

Llevo cuatro años en el grupo...y yo diría que he estado como en 10 ó 15 grupos, donde las orientaciones van cambiando, los intereses van cambiando, las alianzas van cambiando, las confrontaciones van cambiando (EIE-4-G).

En la abertura que implica la no fijación de lugares de sujeto y la no determinación de las diversas y divergentes relaciones que pueden producir y en las que pueden producirse, emergen distintas posibilidades de decisión, de reescritura del juego que nunca acaba de estar escrito.

### ***Escribiendo desde los Intersticios***

La falta como lugar de posibilidad es un argumento ontológico que recorre todos los territorios y grietas de esta investigación, por lo que no podría dejar de abocetar algunas de sus huellas en los terrenos “concretos” de su objeto de estudio. Como Cortázar que escribe desde un intersticio, desde ahí y tal vez sólo desde ahí, se está escribiendo la IE en Chiapas, de esto hablan varias voces.

En las dificultades, las incomodidades, los temores, hasta el enojo, producidos por conflictos entre pares o con las instituciones, hay investigadores que encuentran el “motivo” para seguir interrogando y también la potencia para hacerlo.

Hay un desencuentro, hay fobias, depresiones... pero a mí me parecen que... de alguna manera son sustanciales... para la producción en la investigación, por ejemplo en estos estados de coraje de frustración como que las ideas fluyen (EIE-4-G).

Las vivencias de impotencia ante alguna condición que revela la falta en la forma de síntomas, por ejemplo falta de apoyo por parte de la institución de adscripción, “voluntades políticas” desfavorables a algún proyecto de investigación, falta de recursos financieros, el fracaso de algún intento de conformar un grupo, etc., muchas veces son importantes potencializadoras de movimientos para subvertirlos.

Estas cuestiones se generan a partir de la impotencia y a la impotencia...que yo no diría que es del todo negativa, porque justo estos estados donde se aprecia impotencia al final de cuentas reflejan vacíos y se convierten así como en el motorcito para poder buscar soluciones (EIE-4-G).

Otro intersticio desde el que se están escribiendo posibilidades, tiene que ver con las carencias relacionadas con la condición de marginalidad de Chiapas y las implicaciones que esto tiene en las estructuraciones de la IE.

En este momento en que los recursos se achican y las necesidades se acrecientan entonces estamos como en una coyuntura en que para mí va a hacer como implosión, o sea va a surgir una serie de personas que van a encontrar como el espacio adecuado para encontrar respuestas nuevas... frente a las respuestas viejas que ya no resuelven los problemas viejos... o preguntas nuevas que están aquí presentes y que en algún momento no las hemos podido ni sabido plantear. (EIE-3-UA).

La investigación es movida por el deseo, el deseo de conocer, de encontrar respuestas en espacios de incertidumbre, de explicar lo que no se entiende, de solucionar algo que nos está molestando, de aportar a otros o de compartir con otros una interrogación, un proyecto, una posibilidad de ser.

Desear cambiar, desear investigar otras cosas, el deseo es aquí un elemento fundamental... no es solamente el concepto, o la nueva teoría o los discursos emergentes, si no están acompañados de una voluntad de cambiar, y eso no se puede hacer desde la obligatoriedad sino desde el deseo, no hay otra cosa, y en ese sentido va a acompañado la alegría, la comunicación, el compartir, el recuperar el proyecto académico con el proyecto personal, con el proyecto social (EIE-10-UC).

La investigación se dibuja como un asunto de vida, no es un trabajo más que pueda realizarse sin implicaciones profundas en la construcción del sujeto que investiga, es una representación del deseo, que nos mueve siempre más allá en las rutas de la interrogación.

## **Relato 5. ¿Qué Falta?**

Y la pregunta sigue...

## CONCLUSIONES

Otra vez ante las angustias de las conclusiones, conclusiones no es la palabra más justa para el apartado que pretende “cerrar” esta tesis que quiso ser siempre tan abierta, ¿no será acaso una traición? ¿Hay otra palabra que diga mejor? ¿Habrá dos puntos que quieran acompañar a este punto que no quiere ser final?

Al llegar al momento en el que tengo que cerrar, y al que me he resistido, me enfrento a la inevitable re-edición de mi dificultad ante los finales, que me ha llevado a posponer indefinidamente la lectura de un libro a dos páginas de terminarlo, a dejar una puerta abierta cuando ya no había nada que pudiera encontrar tras ella o al intento absurdo de prolongar la agonía de un ave sólo porque no soportaba la idea de su muerte.

La aventura que emprendí en esta investigación no fue como esperaba, no llegué a los puertos seguros que supuse, no conquisté territorios de certeza, viví la angustia de la pregunta que carcome y de las madrugadas funestas, esas llenas de memoria; me enamoré de este proyecto más de una vez y más de una vez me desamoré, al punto de no querer saber nada y después otra vez la seducción, la duda, el deseo de seguir, al punto de posponer por meses este momento.

Pero aquí estoy, y ante la inviabilidad de la postergación, ensayo este apartado, obstinadamente llamado conclusiones, en tres líneas que no son paralelas, que a veces se encuentran haciendo nudo:

*¿Cómo se traman las tramas?*, trazada por los argumentos que construí a partir de las indagaciones producidas en la tesis mediante la doble lectura: de

superficies, que me permitió panorámicas y acercamientos a las superficies del objeto de estudio, y de tensiones, dedicada a interrogar las paradójicas condiciones que hacen posible las estructuraciones de la IE en Chiapas.

*Fallas*, consistente en delineos de las rupturas con algunos supuestos a lo largo del proceso de investigación y las grietas que, como fallas geológicas cruzan los territorios de esta tesis.

*Nuevas interrogantes*, desde las fallas pueden entreverse interrogantes que emergen, otras rutas que pueden ser seguidas, otros hilos de los que partir nuevos tejidos.

## ¿Cómo se Traman las Tramas?

Construí el objeto de estudio desde un ángulo de visión trazado a partir del cuestionamiento a teorías que se pretendan puras, originales y originarias del saber, en el que se anudan planteamientos de distintos entramados disciplinarios y teóricos en un lugar de mirada particular, que pone en duda cualquier presuposición de fundamentaciones absolutas.

Desde esta mirada erosioné un supuesto del que había partido en las primeras formulaciones del proyecto de investigación, a saber, la presunción de un campo de la IE en Chiapas, o al menos la posibilidad de éste. A partir de esta erosión, fui dibujando el objeto de estudio sobre la consideración de la condición fallida que permea los intentos de construcción de tal campo.

El debate empezó a plantearse en la inscripción de la aporía de la falta como lugar de posibilidad, que procuré representar con la categoría *estructuraciones*, pensada en el movimiento inconcluso, y signado por el fracaso, de construir una estructura. Las lecturas que construí, estuvieron atravesadas desde entonces por la lógica aporética, que me llevó a plantear la heterogeneidad de rutas por las que se están moviendo las estructuraciones de la IE en Chiapas, de ahí que no pueda definir un rumbo, un futuro o un significado de IE, pues

estos son diversos y penetrados por la contingencia que implica la historicidad de su condición.

No obstante, en el capítulo 2, dibujé algunas panorámicas de sus superficies; partí, para ello, de plantear algunas condiciones históricas de la IE nacional, organizadas en cinco escenas, recortes precarios que intentan representar la fractura irrepresentable del tiempo, procuré resaltar los elementos que han ido configurando tramas de la IE en México y que de alguna manera producen marcajes en los contextos de producción de la IE en Chiapas.

Después me dediqué a bosquejar los escenarios en Chiapas, atravesados por una condición de margen desde la que se constituyen lugares de interrogación y se imprimen huellas en las estructuraciones.

Concluí las panorámicas planteando aspectos “visibles” en las superficies de la IE en Chiapas, por ejemplo, generalidades de algunos contextos institucionales, problemáticas como interlocución y financiamientos, y principales líneas de investigación.

Desde estos panoramas, ubiqué territorios desde los que se está definiendo la investigación educativa en Chiapas, a saber, los lindados por la estadística; los que se circunscriben a la investigación aplicada, y aquellos en los que la investigación es pensada en su función de interrogar y posibilitar la construcción de lecturas desde las que se realicen comprensiones, reflexiones y/o análisis de las problemáticas educativas.

En el capítulo 3 me dediqué a los entramados, las fijaciones parciales que permiten cierta ilusión de estructuralidad, pero sin negar la contingencia radical que impide cualquier fijación final. Las lecturas estuvieron orientadas por tres categorías: Huellas cronotópicas, regularidades y momentos de estructuración.

Mediante la categoría huella cronotópica intenté lecturas de las grietas y porosidades en los entramados discursivos, producidas en el cruce tiempo-espacio, huellas que surcan las tramas como cicatrices de las que a veces no se recuerda la herida; esboqué cuatro huellas: condición de margen,

ambivalencia dominación-insurgencia, otredad y negación, y crisis como lugar de esperanza.

Regularidades es otra categoría trabajada en el intento de construir lecturas de las estructuraciones que consideraran la contingencia que las atraviesa, mediante ella planteé algunas condiciones que instauran límites y producen posibilidades de estructuración de la IE, desde las cuales se construyen algunos ordenamientos en las tramas.

Momentos de estructuración es una categoría que me permitió bosquejar la lógica que atraviesa la conformación de grupos y redes de IE, pensados como momentos discursivos que son producidos en la inerradicable tensión equivalencia-diferencia, que juega en lógica de la articulación; de ahí que los grupos y las redes estén configurados de rupturas que desbordan las ilusiones de ser uno en el grupo, para devolver el saber sobre la falta que los atraviesa.

En el capítulo 4 Interrogué sobre esta falta, orientándome por la categoría síntoma, entendida en una triple función: nombrar la falta, proteger de ella y posibilitar la estructuración en tanto permite situarla, encarnando en algo la radical imposibilidad, el síntoma sostiene la estructuración sobre la base de un *como si*, como si fuera posible la plenitud si esto no lo impidiera.

Desde ahí, propuse pensar en el síntoma como un desanudo que permite los múltiples anudamientos de sentido, al representar, aunque fallidamente, la irrepresentable falta, protegiendo del caos y constituyendo un lugar en el que pueden erigirse las fantasías. Organicé la lectura en tres tipos de síntoma, síntomas porque, síntoma RIECH y síntomas de lo no contado.

La pregunta por la falta y las elaboraciones sobre síntoma me exigieron explorar una vía, la de la lógica significativa, mediante la cual reestructuré la pregunta sobre el sujeto, trabajada en el capítulo 5, donde interrogué sobre las condiciones que la falta imprime en la construcción de lugares de sujeto sostenidos en la imposibilidad de ser, en la que se producen múltiples posibilidades de estar siendo en la relación sobredeterminada con otros.

Estos argumentos me llevaron a plantear el atravesamiento de lo político en la construcción de subjetividades, que entrecruzándose con el deseo trazan huellas de una doble imposibilidad, ser en sí mismo y ser completamente en la relación con los otros, la irresoluble tensión entre equivalencia y diferencia juega en la construcción de los lugares de sujeto que se estructuran como un discurso.

Los planteamientos de lo político en la estructuración de los lugares de sujeto devinieron en interrogaciones a cualquier supuesto de identidad cerrada, plena de sentido o de consciencia, unívoca, una. Partiendo de estos cuestionamientos y de algunas miradas que han erosionado estos supuestos propongo pensar las identidades como construcciones precarias y contingentes de la ilusión de ser.

Desde estos argumentos planteé bosquejos de condiciones que se entrelazan en la construcción de lugares de sujeto en las estructuraciones de la IE en Chiapas, desde las que se construyen, y también deconstruyen, las significaciones de *ser* investigador, sostenidas en la ausencia de un significado último.

## Fallas

El trayecto de esta investigación, o tal vez deba decir los trayectos, fue accidentado, surcado de grietas, curvas peligrosas, rupturas importantes que exigieron reelaborar la mirada, ensayar otras preguntas, cuestionar las propias certezas, que son las más difíciles de cuestionar, muchas veces sin lograr desedimentarlas. Esto estuvo implicado en los varios movimientos y reestructuraciones del proyecto y en las dificultades para fijar un objeto de estudio que a veces me desbordaba.

Una de las primeras rupturas fue con la convicción de que era posible alcanzar la plenitud del campo de la IE, del que pretendía dar cuenta, delineando la

estructura relacional, identificando las posiciones de los agentes y los elementos que les permiten articularse, claro, ya preveía la presencia de intereses, contradicciones y hasta antagonismos que las movilizan, pero pensaba estos inherentes a las posiciones y no en su carácter radicalmente constitutivo.

Otro supuesto con el que tuve que romper, fue con el de la existencia de un sistema de significaciones compartidos por todos los sujetos-agentes del campo, no quiero decir que no haya, lo que planteo es que éste es fisurado y está en construcción, una construcción que nunca ha de estar completa, además las formas de “compartirlo” son profundamente ambivalentes y el todos, no puede ser tan todos, tan pleno.

En otro giro, moví la atención de la estructura a los sujetos, poco a poco fui interrogando los trasfondos que marcan la construcción de subjetividades en el juego de la estructuración, pregunta costosa de abordar, que fui posponiendo, que se me fue escapando y que, sin embargo, estuvo como huella en distintas regiones de la tesis.

Dibujar los lindes de la IE educativa en Chiapas fue una tarea complicada, hasta penosa, pues por un lado era necesaria para fijar algún sentido que me permitiese abordar el objeto de estudio y por otro, al hacerlo estuvo constante el riesgo de caer en lo que estaba cuestionando. Los lindes que dibujé siempre fueron imprecisos.

Una de las rupturas más tardías, que fue más bien un giro trazado por la exigencia de tener mayor cuidado al tejer las argumentaciones, tiene que ver con el uso de la categoría síntoma, a partir de la cual reestructuré algunas lecturas y re-tracé (también retrasé) la última parte del trayecto.

Pasé de plantear síntoma casi en el sentido coloquial del término, como manifestación de algo, a interrogar la noción desde la aporética implicada en el verbo conjurar (invocar y evitar), para después proponerla en una triple función: nombrar-proteger y posibilitar las estructuraciones.

El trabajo por la categoría síntoma me exigió también tomar las rutas por la lógica significativa que ya estaba de alguna manera implícita en el supuesto de la imposibilidad de la estructura y en la lógica de la articulación, pero que me permitió abordajes desde otros ángulos que no había previsto.

Es desde esta lógica que me aventuro a trabajar en la pregunta postergada, la pregunta sobre el sujeto, que es la pregunta sobre su falta y desde ahí cuestiono cualquier supuesto que implique pensar en *una* identidad del investigador educativo chiapaneco. La pregunta resiste, sin embargo, recordándome su inerradicable carácter de interrogación.

En todo momento viví el riesgo de los naufragios, algunas veces sucumbí; edifiqué resistencias que fueron muros, en los que me instalaba cubriéndome de las angustias que algunas interrogaciones me generaron, y di muchos rodeos, muchas veces innecesarios.

Sí, esta tesis, este texto, tiene muchas grietas, de pretenderlo completo y coherente estaría traicionando la lógica de su construcción.

## **Interrogantes**

Quedan abiertas rutas que no exploré, algunas anunciadas en varias versiones del proyecto de investigación y otras emergentes a partir de las indagaciones.

De las primeras, sobresale la pregunta por la institución que decidí no abordar porque consideré que requería otras estrategias, por ejemplo dedicarme con mayor profundidad al trabajo de análisis de una institución específica, de sus propias estructuraciones, de sus propias huellas y ni el referente empírico ni las condiciones particulares de la investigación me daban para eso.

Sobre las interrogantes emergentes quiero resaltar las relacionadas con los elementos que se configuran al margen de las estructuraciones aun cuando

interrogan los objetos educativos, por ejemplo investigadores y grupos que no se reconocen o no son reconocidos en las porosas y agrietadas construcciones de los nosotros.

Otra interrogante que podría plantearse es en relación a las configuraciones agrietadas del *nosotros* tan otros de los grupos de investigación, con una lente más específica, que permitiera construir lecturas de la heterogeneidad radical que los atraviesa, desbordando las ilusiones de su plenitud.

Puede también pensarse una línea de interrogación que profundice en las complejas estructuraciones de la figura profesor-investigador, que se ha instaurado en elemento nodal de los entramados de la investigación educativa, en particular, y de la educación en general.

Otra ruta de investigación puede sostenerse en relación a la triple función anudada en el síntoma, desde donde se podrían interrogar otras estructuraciones discursivas, subvirtiendo las significaciones comunes que asocian síntoma a lo que “no anda en el juego” para pensar en la función posibilitadora de ese “no anda”.

## Referencias

### Bibliográficas

Althusser, L. (1969). *Para leer El Capital*. México (2004), Siglo XXI.

Angulo, R.; Cabrera, J.C.; Pons L.; Santiago, R. (2007). *Conocimiento y región*. México, Plaza y Valdés.

Angulo, R. (2003). "Una Aproximación al estado de conocimiento regional sobre la investigación educativa". En De Alba (coordinadora). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*. México, COMIE-CESU-SEP. Pp. 529-555

Bajtín, M. (1938). "Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica". En *Teoría y estética de la novela*. Madrid (1989), Taurus. Pp. 237-409

Benveniste, E. (1977). "El aparato formal de la enunciación". En *Problemas de lingüística general II*. México (2004), Siglo XXI. Pp. 82-91

Berger, M. y Luckman, T. (1978) *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Bourdieu, P. (1971). "Campo intelectual, campo del poder y habitus de clase". En *Campo del Poder y Campo Intelectual* (traducción de Carlos Boccardo). Buenos Aires, Folios Ediciones, 1983, Pp. 9-35

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005), *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. México, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997a). *Los Usos Sociales de la Ciencia*. Buenos Aires, Taurus.

- \_\_\_\_\_ (1997b). *Razones Prácticas sobre la Teoría de la Acción*. Barcelona, Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Brunschwig, J. y Lloyd, G. (2000). *Diccionario Akal de. El Saber Griego*. Madrid, Ediciones Akal.
- Buenfil, R. (2003), “¿cómo nos posicionamos para mirar el campo? Herramientas de análisis político del discurso”. En De Alba (coordinadora). *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*. México, COMIE-SEP, CESU-UNAM. Pp. 68-94.
- \_\_\_\_\_ (2004) (coord). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. Cuadernos de-construcción conceptual en educación No.4; SADE-Plaza y Valdés. México
- \_\_\_\_\_ (2005) “Simposio de Guadalajara, Jalisco”. En *Linderos, Diálogos Sobre Investigación Educativa*. México, COMIE-CEE. Pp. 123-133
- \_\_\_\_\_ (2008). “La Categoría Intermedia”. En Cruz, O. y Echevarría, L. (coordinadoras). *Investigación Social: Herramientas Teóricas y Análisis Político de Discurso*. México, Casa Juan Pablos. Pp. 29-40
- Carmona, et al (1995). *Michel Faraday, un genio de la física experimental*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, R. (1957). *Balún-Canán*. México (2004), Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1960). “Ciudad Real”. En *Obras Reunidas II. Cuentos/Rosario Castellanos*. México (2005), Fondo de Cultura Económica. Pp. 13-128
- \_\_\_\_\_ (1962). “Oficio de Tinieblas”. En *Obras Reunidas I. Novelas/Rosario Castellanos*. México (2005), Fondo de Cultura Económica. Pp. 205-529
- \_\_\_\_\_ (1972). “Ajedrez”. En *Poesía No Eres Tú: Obra Poética 1984-1971*. México (2004), Fondo de Cultura Económica (2004). Pg. 291

- Colina, A.; Osorio, R. (2004). *Los Agentes de la Investigación Educativa en México. capitales y habitus*. México, Plaza y Valdez.
- Cortázar, J. (1968). *La vuelta al Día en Ochenta Mundos*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1978). *Territorios*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- De Alba, A. (2002). *Currículum Universitario, Académicos y Futuro*. México, Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_ (Coordinadora) (2003). *Filosofía, Teoría y campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales*. Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002; tomo 11. México, COMIE.
- \_\_\_\_\_ (2007) *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, IISUE-Plaza y Valdés.
- De la Peña, G. (2005). “Simposio de Mérida”, en *Linderos, Diálogos Sobre Investigación Educativa*. México, COMIE-CEE.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *Rizoma (Introducción a Mil Mesetas)*. Valencia (1997), ed. Pre-textos.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, unesco/ Santillana
- Derrida, J. (1966). “La Estructura, el Signo y el Juego en el Discurso de las Ciencias Humanas”. En *La Escritura y La Diferencia*, traducción de Patricio Peñalver (1989). Barcelona, Anthropos.
- Díaz Barriga, A. (2005). “Simposio de Mérida”. En *Linderos, Diálogos Sobre Investigación Educativa*. México, COMIE-CEE.
- Fernández, L. (2004). “Prólogo”. En Remedi, E. *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, Plaza y Valdes.
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del Saber*. México (2007), Siglo XXI.

- \_\_\_\_\_ (1973). *Esto no es una Pipa, Ensayo sobre Magritte*. Barcelona (1993), Anagrama.
- \_\_\_\_\_ (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid, La Piqueta.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, siglo XXI
- Freud, S. (1900) *La interpretación de los Sueños*, En Obras Completas tomo IV. Buenos Aires (2003), Amorrortu.
- García Inda, A. (2000) "Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo". En Bourdieu, Pierre (2000) *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer. Pp. 9-60
- García Salord, S. (2005) "Aprendizajes a la luz de lo dicho". En *Linderos, Diálogos Sobre Investigación Educativa*. México, COMIE-CEE. Pp. 199-213
- Giroux, H. (1997): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós
- Gómez, M; Orozco, B. (coord) (2001) *Pensar lo educativo, Tejidos conceptuales*. En Cuadernos de-construcción conceptual en educación No.4. México SADE-Plaza y Valdés.
- Hall (1997). "Introduction: Who Needs Identity?" .En Hall, S. y P. du Gay, *Questions of Cultural Identity*. North Yorkshire, Sage Publications, pp 1-17.
- Huidobro, V. (2006). *Altazor*. México: Axial.
- Jakobson, R. (1956). "Dos Aspectos del Lenguaje y Dos Tipos de Afasia". En Jakobson R. y Halle Morris. *Fundamentos del Lenguaje*, traducción de Carlos Piera (1967). editorial Ciencia Nueva, Madrid.
- Käes, R. (1977) *El Aparato Psíquico Grupal*. Editorial Gedisa, México

- \_\_\_\_\_ (1993). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires (1995), Amorrortu.
- Lacan, J. (1981). *El Seminario Libro 1 Los Escritos Técnicos de Freud 1953-1954*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1984). *El Seminario Libro 3 La Psicosis 1955-1956*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1995). *El Seminario Libro 4 La Relación de Objeto 1956-1957*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1999). *El Seminario Libro 5 Las Formaciones del Inconsciente 1957-1958*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1961-1962). *Seminario 9 La Identificación*. Inédito.
- \_\_\_\_\_ (2006). *El Seminario Libro 10 La Angustia 1962-1963*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1987) *El Seminario Libro 11 Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis 1963-1964*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1964-1965). *Seminario 12 Problemas Cruciales para el Psicoanálisis*. Inédito.
- \_\_\_\_\_ (2008). *El Seminario Libro 16 De un Otro al otro 1968-1969*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1992) *El Seminario Libro 17. El Reverso del Psicoanálisis 1969-1970*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2009). *El Seminario Libro 18 De un Discurso que no Fuera Semblante 1970-1971*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1974-1975). *El Seminario 22 RSI*. Inédito.

- \_\_\_\_\_ (2006). *El Seminario Libro 23 El Sinthome 1975-1976*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2009a). "La Instancia de la Letra en el Inconsciente o la Razón desde Freud". En *Escritos 1*. México: Siglo XXI. Pp. 460-495
- \_\_\_\_\_ (2009b). "La Significación del Falo". En *Escritos 2*. México: Siglo XXI. Pp. 653-663
- Laclau, E. (compilador) (1993). *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestro Tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Hegemonía y antagonismo; el imposible fin de lo político*. Santiago de Chile, Cuarto Propio.
- \_\_\_\_\_ (2006b). *La Razón Populista*. México, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ y Mouffe, C. (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista, hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Landesheere, G. (1966) *La Investigación Educativa en el Mundo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (1994) *La investigación educativa en México*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lewin, K. (1998). *La Teoría del Campo en la Ciencia Social*. Barcelona, Paidós.
- López, A. (1988). *Crónica de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, UNACH.
- Marchart, O. (2007). *Post-foundational Political Thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*. Edimburgo: Edinburgh University Press Ltd.

- Martínez Rizo, F. (1966) "La Investigación Educativa en México en el contexto Latinoamericano" en De Landsheere, G. *La investigación Educativa en el mundo*. México, Fondo de Cultura Económica. Pp. 347-380
- Mouffe, Chantal. (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo*. Barcelona, Paidós.
- Navarrete, Z. (2009) "Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político de Discurso", en Soriano R., Ávalos M. (coord.). *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México, Juan Pablos Editor.
- Pacheco, T. (2007) *La Investigación Social en Chiapas. Complejidad e Innovación*. México, UNAM-IIA-PROIMMSE-IISUE.
- Platón. "Fedro o de la Belleza". En *Diálogos*. México (2009), Porrúa.
- Remedi, E. (2005) "Simposio de Guadalajara, Jalisco". En *Linderos, Diálogos Sobre Investigación Educativa*. México, COMIE-CEE.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como Otro*. Madrid, Siglo XXI.
- Rodríguez, P. (ed.) (2005). *Linderos, Diálogos Sobre Investigación Educativa*. México, COMIE-CEE.
- Ruz, M. (1995). "Memorias del Río Grande", en Viqueira, J.; Ruz, M. *Los rumbos de la otra historia*. México, UNAM-CIESAS.
- Saussure, F. (2004). *Curso de Lingüística General*. México, Gedisa.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Strauss, L. (1964). *El pensamiento salvaje*. México (2002), Fondo de Cultura Económica.
- Stavrakakis, Y. (2007). *Lacan y lo político*. Buenos Aires, Prometeo.

Tallofa, R.; Aguilar, S.; Benitez, J. (2006). *Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México*. México, UNAM.

Traven, B. (1936). *La rebelión de los Colgados*. México (2003), Selector.

Treviño, E. (2009). "Políticas del conocimiento y las transformaciones de la educación superior contemporánea", en Soriano R., Ávalos M. (coord.). *Análisis Político de Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México, Juan Pablos Editor.

Weiss, Eduardo (2005), *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento*. México, COMIE.

\_\_\_\_\_ (coordinador) (2003). *El Campo de la Investigación Educativa 1993-2001*. Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002; tomo 7. México, COMIE.

Zizek, Slavov (1992). *El Sublime Objeto de la Ideología*. México, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1993). "Más allá del Análisis del Discurso". En Laclau, E. *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución de Nuestros Tiempos*. Buenos Aires, Nueva Visión.

\_\_\_\_\_ (1994) *¡Goza tu Síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Holliwood*. Buenos Aires, Nueva Visión.

## Hemerográficas y Documentales

Arredondo, M., et al (1984). *La Investigación Educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución*. Revista Mexicana de Sociología, vol. XLVI, Num. 1.

Barros, S. (2010). *Identidades Populares y Relación Pedagógica, una aproximación a sus similitudes estructurales*. México, Paper

presentado el 3 de junio de 2010 en el Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI).

Buenfil, R. (1993). *Análisis de Discurso y Educación*. Documento 26, DIE-CINVESTAV, México.

\_\_\_\_\_ (1995). *Discurso, erosión y campo educativo*. México, 1er coloquio latinoamericano de analistas de discurso.

\_\_\_\_\_ (1998). “Análisis Político de Discurso en la narrativa histórica. Reflexiones Metodológicas de Investigación” en *Encuentro de Historiografía. Discursos, Géneros y Formatos*. UAM, México.

\_\_\_\_\_ (2001). “Comentarios”. En Laclau, E. (2001) *Posición de sujeto, dislocación y falta*. Traducción de Dolores Ávalos.

COMIE (2003). *La Investigación Educativa en México: Usos y Coordinación*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, septiembre-diciembre, año/vol. 8, número 019. México, COMIE. Pp. 847-898

De Alba, A. (2009). *La Educación –Con Mayúscula– Entre los procesos de normalización y la anormalidad. Una reflexión desde la obra de Michel Foucault*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, COMIE.

Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica (2008). *Convocatoria 2008-CO8*. Tuxtla Gutiérrez, CONACYT-Gobierno del Estado de Chiapas.

Glazman, Raquel, et. al (2006). *Informe de la Comisión de Reestructuración de áreas del COMIE*. México, COMIE.

Gutiérrez, N. (1998), *Orígenes de la Institucionalización de la Investigación Educativa en México*. Revista Mexicana de Investigación Educativa Número 5, Vol. III, Enero-Junio de 1998. Pp. 13-38

- Inciarte, F. (1993). *La Identidad del Sujeto Individual Según Aristóteles*. En Anuario Filosófico. Servicio de Publicaciones de la Ciudad de Navarra. Pp. 289-302.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005). *II Conteo de Población y Vivienda*. México, INEGI.
- Jiménez Alatorre, M. (2006). *Las Crisis Económicas de México en 1976 y 1982 y su Relación con la Criminalidad*. En Sincronía, a Journal of the Humanities and Social Science; Department of Literature University of Guadalajara, Invierno 2006.
- Laclau, E. (2001). *Posición de sujeto, dislocación y falta*. Traducción de Dolores Ávalos. Inédito.
- \_\_\_\_\_ (2006a). *Entrevista realizada por Alicia de Alba*. The Homestead, Evanston, Illinois (Northwestern University). Inédito.
- Latapí, P. (2007). *¿Recuperar la Esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro*. Conferencia de Clausura. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa 5-9 noviembre, Mérida, COMIE.
- Llancaqueo, A.; Caballero, M.C.; Moreira, M.A. (2003). *El aprendizaje del concepto de campo en física: una investigación exploratoria a luz de la teoría de Vergnaud*. En Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 25, No.4, Nov./Dec. 2003, Sao Paulo.
- López, E. (2005). *Una Mirada a la Cultura Indígena de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Secretaría de Educación.
- López Portillo, J. (1979). *Tercer Informe de Gobierno*. México.
- Pons, L. (2007). *Producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa. Incorporación de investigadores estatales en Redes*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, COMIE.

Rincón, C. (2006). *Entrevista*. Periódico Cuarto Poder, 27 de enero de 2006. Tuxtla Gutiérrez.

Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, SEP.

\_\_\_\_\_ (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado: Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México, SEP.

\_\_\_\_\_ (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México, SEP.

Gobierno del Estado de Chiapas (2002). *Ley de Educación para el Estado de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Secretaría de Gobierno-Dirección de Asuntos Jurídicos-Departamento de Gobernación.

\_\_\_\_\_ (2004). *Ley de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Secretaría de Gobierno-Dirección de Asuntos Jurídicos-Departamento de Gobernación.

## Electrónicas

Aquevedo, E. *Ciencias Sociales Hoy*. Recuperado el 5 de mayo de 2009 de: <http://aquevedo.wordpress.com/2009/05/02/pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-2/>

Arte y Creatividad Universal, S.A. de C.V. (2007). *Web de las Banderas*. Recuperado el 15 de noviembre de 2009 de: <http://banderas.com.mx/historia5.htm>

Asociación Española de Dirección y Desarrollo de Personas. *AEDIPE*. Recuperado el 16 de abril de 2009 de: <http://www.aedipe.es/documentos/kurtlewin.pdf>

Centro de Estudios Educativos A.C. (2004). *Centro de Estudios Educativos*. Recuperado el 20 de octubre de 2009 de: <http://www.cee.edu.mx/cee.html>

Centro Indígena de Capacitación Integral. *CIDECI, Universidad de la Tierra*. Recuperado el 12 de enero de 2010 de: <http://cideci.blogspot.com/>

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado el 24 de octubre de 2009 de: [http://www.comie.org.mx/docs/comie/estadistica/estadistica\\_socios\\_1993\\_2008.pdf](http://www.comie.org.mx/docs/comie/estadistica/estadistica_socios_1993_2008.pdf)

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. *Foro Consultivo Científico y Tecnológico*. Recuperado el 5 de noviembre de 2009 de: [www.foroconsultivo.org.mx](http://www.foroconsultivo.org.mx)

Franco, A. (1998). *Física con Ordenador, Curso Intensivo de Física por Internet*. Recuperado el 18 de marzo de 2009 de: <http://www.sc.ehu.es/sbweb/fisica/electromagnet/campo/CONCEPTO1.htm>

Fundación Wikimedia (2001). *Wikipedia, La Enciclopedia Libre*. Recuperado el 15 de marzo de 2009 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/campo>. Y el 10 de noviembre de 2009 de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Chiapas>.

García del Cid, L. (2002). Solo de Cuerda, la teoría de cuerdas como la teoría definitiva. Revisado el 24 de agosto de 2008 en <http://www.redcientifica.com/doc/doc200206050001.html>

Herrán, M. (2001). *Red Científica: Ciencia, Tecnología y Pensamiento*. Recuperado el 24 de agosto de 2008 de: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200206050001.html>

Imagine Corporation LLC. *123 Royalty Free USA*. Recuperado el 10 de septiembre de: [http://es.123rf.com/photo\\_1334108\\_cero-el-volumen-de-vidrio-de-botella-de-klein-escritorio.html](http://es.123rf.com/photo_1334108_cero-el-volumen-de-vidrio-de-botella-de-klein-escritorio.html)

NPC Productions (1995). *Inmotion magazine*. Recuperado el 12 de enero de 2010 de: [http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb\\_int\\_esp.html](http://www.inmotionmagazine.com/global/rsb_int_esp.html)

Olivera, G. *El Análisis Político del Discurso: entre la teoría de la hegemonía y la retórica*. Entrevista a Ernesto Laclau (2002) Federación Latinoamericana de Semiótica. GEDISA, 2002. Documento revisado en mayo de 2006 en la página electrónica [http://www.designisfels.net/designis2\\_6.htm](http://www.designisfels.net/designis2_6.htm)

Santiago, R. (2004). *Origen y Desarrollo de la Educación Superior en Chiapas. El caso de la Universidad Autónoma de Chiapas*. México. Consultado en noviembre de 2008 en: <http://desinuam.org/autoestudio2004/68.pdf>

Sauval, M. "La Angustia", J. Lacan. *Lectura del seminario (notas y comentarios)*. Recuperado el 10 de septiembre de 2011 en: <http://www.sauval.com/angustia/moebius2.htm>

Secretaría de Educación Pública. *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Recuperado el 12 de abril de 2009 en: <http://promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEpanalisis1.pdf>

S!PAZ.Org (1995). *Chiapas en Datos*. Recuperado el 8 de diciembre de 2008 de: [http://www.sipaz.org/data/chis\\_es\\_02.htm](http://www.sipaz.org/data/chis_es_02.htm)

Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional. *SERAZLN-ZACH Zona de los Altos de Chiapas*. Recuperado el 10 de enero de 2010 de: <http://www.serazln-altos.org>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *International Institute for Educational Planning*. Recuperado el 22 de octubre de 2009 de: <http://www.iiep.unesco.org/aboutiiep/about-iiep.html>

## Otras Referencias

Magritte, R. (1928-1929). *La Trahison des Images*. Obra Pictórica.

# ANEXOS

## Anexo 1. Formato de Cuestionario

### I. SECCIÓN DE DATOS

Los datos que se solicitan en esta sección tienen la intención de construir un perfil básico de cada investigador educativo

Generales			
Nombre			
Edad			
Sexo			
Académicos			
	Estudios realizados	Institución	Año
Licenciatura			
Maestría			
Doctorado			
Otros			
Laborales			
Institución de pertenencia			
Año de ingreso a la institución			
Nombramiento			
Actividades que desempeña	Docencia	Investigación	
Horas que dedica a esas actividades			
Actividades de investigación educativa			
Grupos, redes o comunidades de investigación educativa a los que pertenece			
Líneas de investigación			
Pertenencia a asociación de investigación educativa (marque con una x)	SNI SEI COMIE Otras:		
Producciones académicas publicadas (ponencias,			

artículos en revista, capítulos de libro y/o libros de autor) de 2005 a 2008	
Proyectos de investigación realizados o en curso	

## II. SECCIÓN DE PREGUNTAS

Las preguntas de esta sección, tienen la intención de conocer sus concepciones sobre la investigación educativa y sus experiencias como investigador, por favor respóndalas ampliamente en la columna derecha.

Para usted, qué es la investigación educativa?	
¿Cómo se inició en la investigación educativa?	
¿Qué es lo más relevante de su trayectoria como investigador-a en este campo?	
¿En que sentidos su institución impulsa o limita sus actividades como investigador-a educativo?	
¿De qué manera considera que impactan las políticas educativas (estatales y nacionales) su quehacer como investigador-a educativo?	
¿Con cuáles colegas - investigadores en educación – del Estado de Chiapas, tiene Usted interlocución directa o a	

través de su obra?	
¿Con cuáles colegas – investigadores en educación - a nivel nacional, tiene Usted interlocución directa o a través de su obra?	
¿Con cuáles colegas – investigadores en educación – a nivel internacional tiene Usted interlocución directa o a través de su obra?	

¡Gracias por su colaboración!

## Anexo 2. Guías de Entrevista

### Guía de Entrevista para Investigadores

Describir a grandes rasgos en que consiste la investigación, remarcando tres niveles de análisis: Institucional-Social-Político

- Cuénteme sobre sus experiencias iniciales como investigador educativo, como empezó a interesarse por lo educativo, sus primeras relaciones con otros investigadores y con lo educativo como objeto de estudio...

#### DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

Condiciones y prácticas institucionales relacionadas con la investigación educativa:  
 ¿cuáles son las condiciones que genera su institución para la investigación educativa?  
 ¿Considera que hay prácticas particulares en su institución que marcan “formas de hacer” investigación, ¿podría describirme algunas?  
 ¿Cómo ha sido su relación con la institución?... ¿Qué papel han jugado las instituciones con las que se ha relacionado a lo largo de su trayectoria académica en la construcción de su posición como investigador educativo?

#### ESPACIO POLÍTICO

¿En qué sentidos considera que han contribuido o limitado las políticas educativas (nacionales o estatales) el desarrollo de la investigación educativa en el Estado?  
 Desde su punto de vista, ¿mediante que procesos considera que se legitima la investigación educativa en Chiapas?

#### TRAMAS SOCIALES

¿Considera que existe una “comunidad” de investigadores educativos en el Estado?  
 ¿Considera que hay espacios de interlocución y debate con sus pares investigadores?

Hábleme un poco de las relaciones que establece (desde su posición de investigador) con otros investigadores educativos de la entidad (ejes de articulación, elementos de divergencia, etc.)

\*¿Cuál es su impresión de la investigación educativa en Chiapas?

### **Guía de Entrevista para Funcionarios Públicos-COCYTECH**

Dentro de las investigaciones que se realizan en el COCYTECH ¿cuáles son las áreas prioritarias y dentro de ellas, qué papel tiene la investigación educativa?

Dada las funciones de la institución que preside, usted se encuentra directamente relacionado con la comunidad científica y académica del estado de Chiapas, dentro de ésta, considera que es posible hablar de una comunidad más o menos estructurada de investigadores educativos, ¿Por qué?

¿En qué medida o en qué aspectos considera que su institución coadyuva al desarrollo de la investigación educativa en el estado de Chiapas?

¿Cuál cree que deberían de ser los propósitos principales de quienes realizan investigación educativa en el estado de Chiapas?

¿Qué líneas de investigación educativa se priorizan en el estado de Chiapas?

¿Qué líneas de investigación educativa considera que se deberían priorizar? ¿Por qué?

¿Podría mencionarme algunos nombres de los investigadores educativos más relevantes en esta institución o en Chiapas, o que hayan presentado propuestas de investigaciones al COCYTECH?

### Anexo 3. Comunidades de Investigación Educativa Registradas en el COMIE

Grupo, Comunidad o Red	Instituciones participantes	Estados de la República en que trabajan sus integrantes	Líneas de Investigación	FC	Ubicación de la coordinación
Academia Nacional de Educación Ambiental, A.C.	IISUE-UNAM ; IE-UNAM; FFyL-UNAM; ENEP-I-UNAM; U de G; UAG; UAEM; UJAT; UPN-Ajusco, Mazatlán, Morelos, Monterrey; UNICAH; UACM; IPN; Ibero-Puebla; CECADESU-SEMARNAT; SEP; UASLP; UAAG; UV; UAC; UAM-X.	Aguascalientes, Coahuila, Chiapas, DF, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Morelia, Morelos, Nuevo León, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco, Veracruz	Educación ambiental para la Sostenibilidad	1999	Distrito Federal
Colegio Nacional de Pedagogos	Algunos cuerpos académicos de las Universidades Autónomas de Campeche, Chiapas, Tabasco, Oaxaca, Quintana Roo y Yucatán, Universidad Veracruzana. Secretaría de Educación	Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán	Educación Básica, Educación Media y Educación Superior	2005	Mérida
Consortio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable	IISUE-UNAM; U de G; UAG; UAEM; IBERO-Puebla y Ciudad de México; UASLP; UA Coahuila; La Salle; UAEMEX; UABC, UCOL, U Tecnológica de León y SEP	DF, Jalisco, Guanajuato, Puebla, San Luis Potosí, Coahuila, Guanajuato, Estado de México, Baja California, Baja California Sur y Morelos.	Educación ambiental para la sustentabilidad; educación superior y sustentabilidad	1999	Guanajuato
Grupo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina	DIE-CINVESTAV; FFyL-UNAM; IISUE-UNAM- UPN-Mexicali; Universidad Federal Fluminense; Entre otros	De corte Internacional, México Argentina	Educación y Trabajo, Educación e integración	1981	Distrito Federal
Grupo Innovación Educativa	UNISON, UAM-Azcapotzalco, Universidad Veracruzana	Sonora, Veracruz y DF	Sociología de la Educación Superior, Sociología de los Estudiantes Universitarios	2003	Sonora
Observatorio Ciudadano de la Educación		Aguascalientes, Durango, Hidalgo Michoacán, Nuevo León, Saltillo y Zacatecas	Análisis, seguimiento y vigilancia de políticas públicas educativas en todos los niveles y modalidades. Participación social. Derecho a la educación	1998	Distrito Federal
Programa de Investigación La Educación Superior Pública en el Siglo XXI	ANUIES; BUAP; DIE-CINVESTAV; IMP; IPN; UA-AG, UA- BCS; UNACH, UACH; UA-CJ; UAN; UANL; UAQ; UA-EM; UAM; U de G; UA-QR; UAEM; U Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, UNAM; UPN-Ajusco y Durango; UV	Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Jalisco, Michoacán Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas.	Educación Superior	2003	Distrito Federal
Red de Investigación Educativa en Corporeidad, Movimiento y	ESEF- D.F.; ENEF-Toluca; FES-Iztacala-UNAM; ESEF-Jalisco; IMES; UAM-Iztapalapa; ESEF-Ensenada.	Baja California, Jalisco, Estado de México, Distrito Federal y Tabasco-Argentina	Educación Física, Deportiva, Motricidad, Somática,	2002	Distrito Federal

<sup>1</sup> Fuente: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 243

<http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC02>, visita realizada en Abril de 2009

Red de Investigación Educativa en Corporeidad, Movimiento y Educación Física	ESEF- D.F.; ENEF-Toluca; FES-Iztacala-UNAM; ESEF-Jalisco; IMES; UAM-Iztapalapa; ESEF-Ensenada.	Baja California, Jalisco, Estado de México, Distrito Federal y Tabasco-Argentina	Educación Física, Deportiva, Motricidad, Somática, Recreación, Sexualidad y Expresión corporal.	2002	Distrito Federal
Red de Investigación Educativa en Sonora		Sonora		2000	Sonora
Red de Investigadores Educativos en Chiapas	INEVAL; IESCH; UPN-Tuxtla; UNACH; COCYTECH	Chiapas	Educación Básica, Educación Media, Educación Superior, Educación No Formal, Educación Informal	2006	Tuxtla Gutiérrez (actualmente no está funcionando)
Red de Investigadores Sobre la Evaluación de la Docencia	IISUE-UNAM; FES Iztacala-UNAM; FPs-UNAM; UA-AC; UABC; UAQ; UAT; UAEH; UAM-Xochimilco; U-Iberoamericana- Santa Fe	Aguascalientes, Baja California, Distrito Federal, Hidalgo, Querétaro, y Tlaxcala	Evaluación de la Docencia Universitaria; Análisis de la práctica educativa	1995	Distrito Federal
Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación	IISUE-UNAM; UNACH; UA-Guerrero; UPV; UV; ISCEEM; UA-Coahuila; UA-Guanajuato; U-La Salle-Gto; UA-Son; UADY	Chiapas, Guerrero, Veracruz, Estado de México, Distrito Federal	a) Filosofía de la educación... b) Enfoques disciplinarios de la educación... c) Enfoques teóricos y metodológicos de la educación	2001	
Red de Matemáticas en el Contexto de las Ciencias	IPN, UNAM, UAM, ITAM, DGTI, ITESM, Sistema de Tecnológicos, UAEH, UABC; CUJAE-Cuba, Universidad de Blumenal, Brasil.	D.F., Chihuahua, Baja California, Nuevo León, San Luis, Saltillo, Hidalgo, Estado de México	Currículo, cognición, didáctica disciplinaria, epistemología y formación docente en matemáticas en contexto	1982	
Red de Posgrados en Educación	U. de C; CAM-Gto MEPE-Gto; ENSOG; IIEDUG; IPEP-BCENOG; UPN-111, 112, 141; UAEH; MEIPE-Jal; CIPS-Jal; ISIDM-Jal; ITESO; UAN; UANL; URM; ITESM; UAS; UPV; UADY	Colima, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Veracruz y Yucatán		2003	
Red Iberoamericana de Investigadores Sobre Curriculum	BUAP; IISUE-UNAM; FPs-UNAM; UAEM; UAM-Xochimilco; U-de-A-Puebla; UEM; UPN	Puebla, Estado de México, D.F., Morelos		2001	
Red Innovemos-OR-UNESCO				2001	Distrito Federal
Red Mexicana de Estudios sobre la Violencia en la Escuela	UNAM; UA-Sin; SEP Sinaloa	Sinaloa, Oaxaca, Estado de México, Distrito Federal, Jalisco, Querétaro	Indisciplina y violencia en contextos escolares	2004	Sinaloa
Red Nacional de	Universidades Públicas de los Estados Participantes; UNAM	Tamaulipas, Baja California, Sinaloa, Nuevo	Valores, Educación	2002	Distrito Federal

Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores	Universidades Públicas de los Estados Participantes; UNAM	Tamaulipas, Baja California, Sinaloa, Nuevo León, D.F., Michoacán, Guanajuato, Edo. de México, Puebla, Morelos, Aguascalientes, Veracruz, Yucatán, Tabasco y Chiapas	Valores, Educación Moral, Educación Ética, entre otras	2002	Distrito Federal
Representaciones Sociales de la Educación Superior	UNAM; UPN-Taxqueña; ISCEEM	Área Metropolitana	Ciudadanía y Educación	2001	Distrito Federal
Seminario de Investigación, Currículum y Siglo XXI	UA-Gue; UASLP; UNACH; BUAP; UAEM; UA-Tab; UAM-Xochimilco; UPV; UPN- La Paz, ISCEEM, DGTVE; CEI-SEP; Extranjeras: Universidad de Costa Rica, Universidad de San Buenaventura, Colombia, Universidad de Buenos Aires	San Luis Potosí, Guerrero, Chiapas, Veracruz, Puebla, Guanajuato, Sonora, Baja California Sur, Yucatán, Zacatecas, Tabasco, Ciudad de México, Estado de México. (Participación eventual de personas de Costa Rica, Colonia y Argentina)	Curriculum universitario: debates en el campo Análisis de experiencias de intervención curricular	LI:1 990 S: 2000	Distrito Federal
Sociedad Mexicana de Educación Comparada, AC	IISUE-UNAM; UAM; UA-Tamaulipas; UNISON; UdG	DF, Jalisco, Tamaulipas, Sonora, Zacatecas, Edomex.	Educación Comparada, Educación Superior Comparada	2004	Distrito Federal
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación	BUAP; CIESAS; DIE-CINVESTAV; El Col. de México; El Col. de San Luis; El Col. Mexiquense; ISCEEM; UAM-Iztapalapa; UA-Col; U Iberoamericana; U-Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; UPN; UV	Distrito Federal, estado de México, Jalisco, Michoacán, San Luis Potosí, Zacatecas, Puebla	Historia de la Educación	2001	Distrito Federal
Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa				2007	

## Anexo 4. Ubicación de Investigadores por Institución, Grupos y Líneas de Investigación

	NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRUPO O CA	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
1	ARMANDO GUILLEN ESPINOSA	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Agentes y procesos de la educación	economía y educación
2	*CARLOS RINCON RAMIREZ	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Agentes y procesos de la educación	Formación para la investigación, problemáticas del sistema educativo
3	DANIEL HERNÁNDEZ CRUZ	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Agentes y procesos de la educación	sujetos y prácticas educativas
4	FERNANDO REY AREVALO ZAVALETA	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Agentes y procesos de la educación	derecho educativo: obligatoriedad escolar
5	RAFAEL BURGOS	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Agentes y procesos de la educación	análisis del sistema educativo: educación superior
6	ARMANDO ADOLFO ALTAMIRA RODRÍGUEZ	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Curriculo, Evaluación y Psicopedagogía	análisis del sistema educativo: educación superior
7	CARLOTA AMALIA BERTONI UNDA	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Curriculo, Evaluación y Psicopedagogía	sujetos y prácticas educativas
8	LILIA GONZALEZ VELASQUEZ	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Curriculo, Evaluación y Psicopedagogía	sujetos y prácticas educativas)
9	ANDRÉS OTILIO GÓMEZ TELLEZ	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Derecho educativo	Derecho educativo
10	ADOLFO DE JESUS SOLIS MUÑIZ	UNACH (Facultad de contaduría y administración, campus I)	Desarrollo de aplicaciones con tecnologías de información	educación a distancia, competencias
11	REBECA GARZÓN CLEMENTE	UNACH (Facultad de contaduría y administración, campus I)	Desarrollo de aplicaciones con tecnologías de información	educación a distancia, tecnologías de la información en la educación
12	ANA MARIA ELISA DÍAZ DE LA GARZA	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas	enseñanza de lengua
13	BEATRIZ PALACIOS RODRÍGUEZ	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas	enseñanza de lenguas
14	ENRIQUE ALONSO SÁNCHEZ MANCHINELLY	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas	enseñanza de lenguas

15	ESTHER GOMEZ MORALES	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas	enseñanza de lenguas
16	MARTIN DETTMER ROGALL	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas	enseñanza de lenguas)
17	CRISTOBAL CRUZ RUIZ	UNACH (facultad de ingeniería, campus I)	Desarrollo y Didáctica de la Matemática y la física	matemática educativa)
18	GABRIELA BUENDIA AVALOS	UNACH (facultad de ingeniería, campus I)	Desarrollo y Didáctica de la Matemática y la física	matemática educativa) (actualmente labora en CINVESTAV)
19	GERMAN MUÑOZ ORTEGA	UNACH (facultad de ingeniería, campus I)	Desarrollo y Didáctica de la Matemática y la física	matemática educativa)
20	HIPOLITO HERNANDEZ PEREZ	UNACH (facultad de ingeniería, campus I)	Desarrollo y Didáctica de la Matemática y la física	matemática educativa)
21	MIGUEL SOLÍS ESQUINCA	UNACH (facultad de ingeniería, campus I)	Desarrollo y Didáctica de la Matemática y la física	matemática educativa
22	CAMILO FERNANDO ROVELO	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Didáctica de las lenguas	enseñanza de lenguas
23	ELIZABETH US GRAJALES	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Didáctica de las lenguas	enseñanza de lenguas
24	GABRIEL LLAVEN COUTIÑO	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Didáctica de las lenguas	enseñanza de lenguas
25	CONCEPCIÓN REGALADO RODRIGUEZ	UNACH (San cristóbal, Escuela de lenguas)	Didáctica del inglés	enseñanza de lenguas
26	ELSA MARIA DIAZ ORDAZ CASTILLEJOS	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	educación a distancia, comunicación y educación
27	FERNANDO LARA PIÑA	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	educación a distancia
28	JOSE LUIS MADRIGAL FRIAS	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	filosofía de la educación maya, educación y valores)
29	JUAN CARLOS CABRERA FUENTES	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	formación para la investigación, género y educación)
30	KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	currículum: diseño curricular
31	LETICIA PONS BONALS	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	formación para la investigación, género y educación)
32	NANCY LETICIA HERNANDEZ REYES	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	Curriculum: evaluación curricular, sujetos y prácticas educativas

33	RAUL TREJO VILLALOBOS	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	Filosofía de la educación
34	ROSANA SANTIAGO GARCÍA	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	sujetos y practicas educativas, estudios sobre la universidad)
35	ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Desarrollo humano	curriculum: evaluación curricular, posgrados)
36	ARTURO SÁNCHEZ LÓPEZ	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Sociedad en Chiapas. Análisis regionales de los procesos educativos y culturales de Chiapas	formación-investigación en bibliotecología-curriculum)
37	GLORIA GUADALUPE ANDRADE REYES	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Sociedad en Chiapas. Análisis regionales de los procesos educativos y culturales de Chiapas	sujetos y prácticas educativas)
38	JULIA CLEMENTE CORZO	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Sociedad en Chiapas. Análisis regionales de los procesos educativos y culturales de Chiapas	educación no escolar, formación de artesanos
39	MARIA TERESITA PEREZ CRUZ	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación y Sociedad en Chiapas. Análisis regionales de los procesos educativos y culturales de Chiapas	sujetos y prácticas educativas, enseñanza de lenguas
40	ELISA GUTIÉRREZ GORDILLO	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación, diversidad y desarrollo sustentable	educación ambiental, administración de la educación
41	MARÍA MINERVA LÓPEZ GARCÍA	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación, diversidad y desarrollo sustentable	sujetos y prácticas educativas
42	MARISOL GARCÍA CANCINO	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación, diversidad y desarrollo sustentable	educación ambiental
43	MARISOL MANCILLA GALLARDO	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación, diversidad y desarrollo sustentable	sujetos y prácticas educativas)
44	RITA VIRGINIA RAMOS CASTRO	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Educación, diversidad y desarrollo sustentable	sujetos y prácticas educativas
45	MARGARITA CASTILLO ESPONDA	UNACH (Tapachula, Escuela de lenguas, campu IV)	Enseñanza de lenguas	sujetos y practicas educativas
46	GUILLELMO MENESES CURLIN	UNACH (Tapachula, facultad de contaduría pública, campu IV)	Gestión de las organizaciones en zonas de bajo desarrollo económico para su incorporación al mercado globalizado	Curriculum: evaluación curricular, planes de estudio

47	IRMA DOLORES NUÑEZ BODEGAS	UNACH (Tapachula, Escuela de lenguas, campu IV)	Lengua, Cultura y Educación)	enseñanza de lenguas
48	MAYLEY CHANG CHIU	UNACH (Tapachula, Escuela de lenguas, campu IV)	Lengua, Cultura y Educación)	sujetos y prácticas educativas
49	ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Lingüística aplicada: segunda lengua y lengua extranjera	enseñanza de lenguas
50	MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Lingüística aplicada: segunda lengua y lengua extranjera	enseñanza de lenguas
51	MARIA EUGENIA SERRANO VILA	UNACH (escuela de lenguas, Campus I)	Lingüística aplicada: segunda lengua y lengua extranjera	enseñanza de lenguas
52	MARTÍN DE JESUS OVALLE SOSA	UNICACH (Escuela de Psicología)	Psicología social comunitaria	sujetos y practicas educativas)
53	OSCAR CRUZ PEREZ	UNICACH (Escuela de Psicología)	Psicología social comunitaria	sujetos y practicas educativas)
54	MARIA DEL PILAR ELIZONDO ZENTENO	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)	Psicopedagogía	análisis del sistema educativo: educación superior
55	ABRAHAM DE LEÓN TRUJILLO	UNACH (facultad de humanidades Campus VI)		Educación intercultural
56	ANTONIO SALDIVAR MORENO	ECOSUR		Educación Intercultural, educación y desarrollo comunitario, cultura y educación
57	EMILIANO HERNÁNDEZ LÓPEZ	UPN (071)		Análisis del sistema educativo: Educación básica
58	FELIPE DE JESUS REYES ESCUTIA	UNICACH		educación ambiental
59	FLOR MARINA BERMUDEZ URBINA	UNICACH		Educación Intercultural
60	FRANCISCO ANTONIO VELASCO HERNANDEZ	Escuelas Normales Federales		Análisis del sistema educativo: normalismo rural
61	GABRIEL ASCENCIO FRANCO	PROIMMSE		Análisis del sistema educativo: educación básica
62	GERMAN ALEJANDRO GARCÍA LARA	UPN (071)		sujetos y prácticas educativas)
63	GREGORIO DE JESUS HERNANDEZ GRAJALES	Escuelas Normales Federales		Análisis del sistema educativo: normalismo rural
64	IVAN ALEXIS PINTO DIAZ	Escuelas Normales Federales		Análisis del sistema educativo:

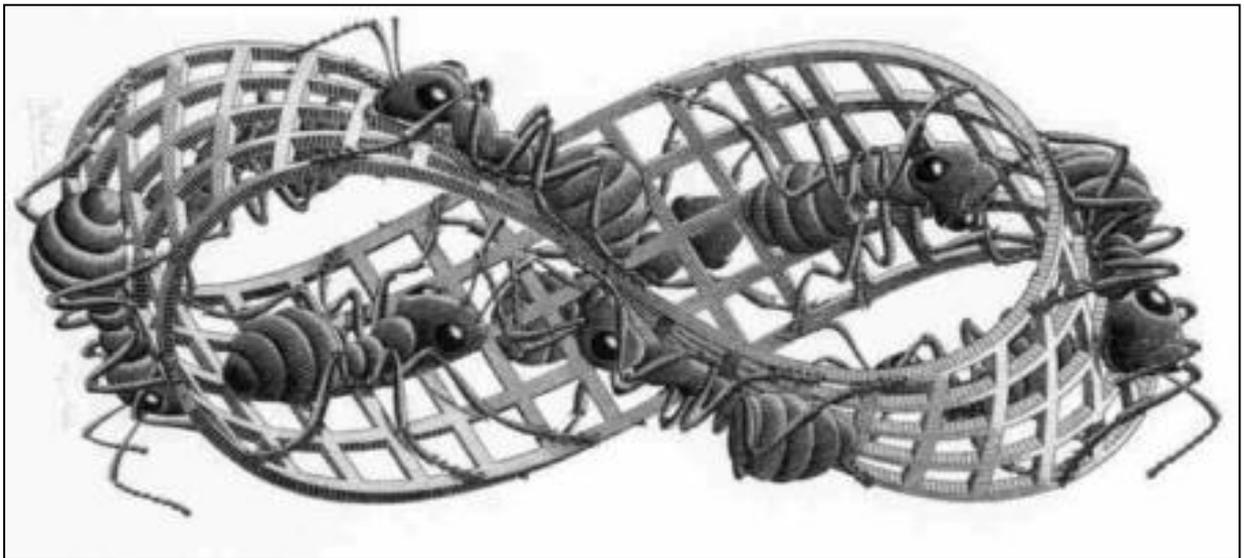
				Normalismo rural
65	JOSE BASTIANI GÓMEZ	UNICH		Educación Intercultural
66	JULIO CUEVAS ROMO	Independiente		Educación Intercultural
67	Jose Francisco Oliva Gomez	SE	GruTA, nivel medio	curriculum, formación docente, investigación para la formación

## Anexo 5. Distribución de Investigadores Chiapanecos por Líneas de Investigación e Instituciones

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	INSTITUCIONES
Análisis del Sistema Educativo: 8 Educación básica: 2 Educación Superior: 3 Normalismo rural: 3	UNACH: 3 Escuela Normal Rural Matumatza: 3 UPN: 1 PROIMMSE:1
Curriculum: 9 Diseño Curricular: 2 Evaluación Curricular: 7	UNACH: 8 SE:1
Derecho Educativo: 2	UNACH: 2
Economía y Educación: 1	UNACH: 1
Educación a distancia, tecnologías de la información y la comunicación	UNACH: 4
Educación Ambiental	UNACH: 2 UNICACH: 1
Educación Intercultural: 5	UNACH: 1 ECOSUR:1 UNICACH:1 UNICH:1 Investigador Independiente: 1
Educación no escolar: 1	UNACH: 1
Enseñanza de Lenguas:13	UNACH: 13
Filosofía de la Educación: 2	UNACH:2
Formación para la investigación: 5	UNACH: 4 SE: 1

Matemática Educativa: 5	UNACH
Sujetos y Prácticas Educativas: 15	UNACH: 12 UNICACH: 2 UPN: 1

## Anexo 6. Figura de Banda de Möbius<sup>152</sup>



<sup>152</sup> Moebius II, Grabado de Escher (1963). Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de Sauval, M. "La Angustia" J. Lacan, lectura del seminario (notas y comentarios). <http://www.sauval.com/angustia/moebius2.htm>

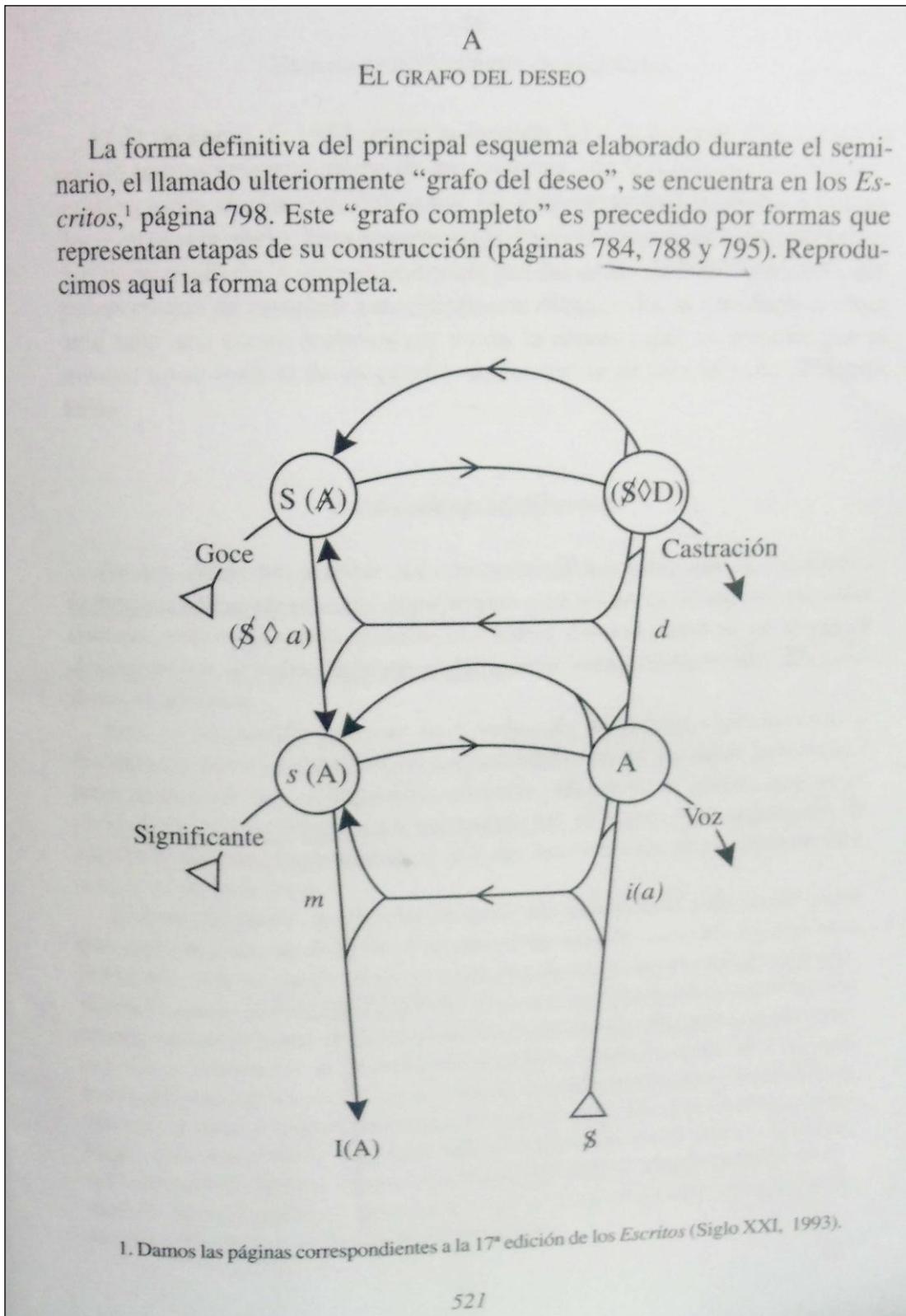
## Anexo 7. Modelo de Botella de Klein<sup>153</sup>



---

<sup>153</sup> Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de: [http://es.123rf.com/photo\\_1334108\\_cero-el-volumen-de-vidrio-de-botella-de-klein-escritorio.html](http://es.123rf.com/photo_1334108_cero-el-volumen-de-vidrio-de-botella-de-klein-escritorio.html)

## Anexo 8. El Grafo del Deseo<sup>154</sup>



<sup>154</sup> Anexo A, del Seminario 5 de Lacan (1999: 521).