

PENSAR LA EDUCACIÓN, hacer investigación

José Darío Herrera



**UNIVERSIDAD
DE LA SALLE**
Educar para Pensar, Docer y Servir

Facultad de Ciencias de la Educación
Bogotá, D.C.
2013

Herrera G., José Darío.

Pensar la educación, hacer investigación / José Darío Herrera. -- Bogotá : Universidad de la Salle, 2013.

196 p.; 16 x 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-8572-66-6

1. Educación superior 2. Investigación educativa I. Tit.

378.007 cd 21 ed.

A1387480

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-8572-66-6

Primera edición: Bogotá D.C., marzo de 2013

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Edición:

Oficina de Publicaciones

Cra. 5 No. 59A-44 Edificio Administrativo 3er Piso

P.B.X.: (571) 348 8000 Ext.: 1224-1227

publicaciones@lasalle.edu.co

Dirección

HNO. FABIO HUMBERTO CORONADO PADILLA, FSC.

Vicerrector Académico

GUILLERMO ALBERTO GONZÁLEZ TRIANA

Dirección editorial

SONIA MONTAÑO BERMÚDEZ/MARCELA GARZÓN GUALTEROS

Coordinación editorial

RODRIGO DÍAZ LOZADA

Corrección de estilo

ANDREA JULIETH CASTELLANOS

Diseño y diagramación

CMYK SAS

Impresión

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

CONTENIDO

Presentación	7
PENSAR LA CIENCIA	9
Razón científica y pensamiento hermenéutico en Pierre Bourdieu	11
El lugar de la hermenéutica en los debates epistemológicos	29
Pensamiento complejo e investigación científica	41
Ciencia, racionalidad y "pensamiento débil"	55
La investigación en las ciencias sociales: breve historia y retos actuales	77
PENSAR LA EDUCACIÓN	91
El giro interpretativo de la pedagogía: mente cultural, construcción de significado y narrativas	93
La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica	125
Caracterización de las prácticas pedagógicas	139
HACER INVESTIGACIÓN	153
Mirada observacional/mirada implicativa: una aproximación al trabajo de campo en las ciencias sociales desde una perspectiva hermenéutica	155
Los métodos cualitativos de investigación y su aporte para la comprensión y transformación del desarrollo comunitario	177
La conciencia metódica y los métodos de investigación en ciencias sociales	189

PRESENTACIÓN

Pensar la educación, hacer investigación reúne un conjunto de artículos y ensayos, algunos de ellos inéditos, en torno al problema de la investigación científica en educación y en ciencias sociales. La primera parte del libro agrupa ensayos de carácter filosófico relacionados con el lugar que en la actualidad ocupa la tradición hermenéutica para pensar la validez, el carácter y las implicaciones políticas de la investigación científica. La segunda parte se concentra mucho más en algunos aspectos claves del campo de la educación como lo son las prácticas pedagógicas y la formación docente; aspectos que al ser comprendidos desde la perspectiva hermenéutica adquieren una importancia mayor para entender lo que está en juego en las aulas de clase. Y la tercera parte se dedica, también al hilo de la tradición hermenéutica, a reflexionar sobre algunos problemas clásicos de la investigación científica muy importantes para la práctica profesional de la investigación en ciencias sociales y en educación. Las tres partes de la obra ofrecen un panorama sobre las aplicaciones contemporáneas de la hermenéutica al campo de la ciencia, de la educación y de la práctica investigativa.

La ventaja de ofrecer estos ensayos a los lectores de manera conjunta radica en que al agruparlos por núcleos temáticos, adquieren un sentido que por separado no puede darse. Además, muchos de estos ensayos se publicaron en revistas de circulación muy restringida, lo que los hace prácticamente inaccesibles para muchas personas interesadas en ellos.

Los posibles lectores, investigadores en ciencias sociales y de la educación y estudiantes de pregrado y posgrado, encontrarán en *Pensar la educación, hacer investigación* un conjunto de temáticas y problemas concernientes a la filosofía y metodología de las ciencias sociales y de la educación de mucha actualidad para la práctica científica contemporánea.

El autor

PENSAR la ciencia

1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025

RAZÓN CIENTÍFICA Y PENSAMIENTO HERMENÉUTICO EN PIERRE BOURDIEU

La razón científica

El origen de la necesidad de la razón científica debe buscarse en la separación paulatina que ya desde la filosofía griega se operó entre el saber inmerso en la práctica y el saber producto de una actitud que tomaba distancia de esta. La progresiva separación y autonomización de campos dedicados al conocimiento solo es posible por el distanciamiento de la práctica. Una mirada indiferente al contexto próximo y, más bien, ocupada en establecer una relación distintiva y distante con las cosas es, a juicio de Bourdieu, el tipo de mirada resultante de lo que él llama la *razón escolástica*. En la *Scholé* se libera el tiempo del mundo y se configuran unas disposiciones, a su vez, liberadas de las ocupaciones y preocupaciones cotidianas; no solo de lo que sucede “en el orden de la polis y la política, sino también de lo que significa existir, sencillamente, en ese mundo” (Bourdieu, 1999, p. 29). La *Scholé*, dice Bourdieu, constituye una forma privilegiada de esta liberación, allí el pensamiento se empieza a independizar de las condiciones económicas y sociales que lo hacen posible (cfr. Bourdieu, 1999, pp. 27 y 29). De hecho, el aprendizaje escolar al estar liberado de “la sanción directa de lo real” (Bourdieu, 1999, p. 33) puede proponer pruebas, problemas, retos, soluciones “como en situación real” pero con un riesgo mínimo; al no estar urgido por nada puede además —y muy cerca del juego, según Bourdieu— es lo que hace posible asumir la postura del “como si” que, siguiendo a Hans Vaihinger,¹ lo que hace posible todas las especulaciones intelectuales, hipótesis científicas, “experiencias del pensamiento”, “mundos posibles” o “variaciones imaginarias”.

¹ Bourdieu (1999, p. 27) referencia su libro *Die Philosophie des Als ob*.

Las disposiciones que se requerirán para poder separar el mundo en universos autónomos van de la mano con la posibilidad de liberar tiempo y separarlo de las preocupaciones más cotidianas; la separación y autonomización de campos no fue posible en Occidente, sino a condición del desgajamiento y separación progresiva entre pensamiento y ocupación.

El campo filosófico es el primer campo en constituirse distinto y autónomo, al separarse del campo religioso en la Grecia clásica, pero "las consecuencias directas de la *scholé* se presentan con claridad meridiana en la Edad Media, cuando la filosofía al dejar de constituir un modo de vida, se convierte en una actividad puramente teórica y abstracta, cada vez más reducida a un discurso, articulado a un lenguaje técnico reservado de modo exclusivo a los especialistas" (Bourdieu, 1999, p. 34). Liberar tiempo, lenguaje técnico especializado, despreocupación por la cotidianidad, son las disposiciones que el campo de la filosofía y, posteriormente, los campos científicos van requiriendo y configurando como *habitus* propios de quienes participan en ellos. La autonomía que va ganando cada campo —por su distinción de otros— depende de la forma en que cada campo va distinguiendo, a su vez, una forma de objetivación distinta de todas las demás. Solo a condición de objetivar de manera diferenciada, los campos irán ganando en autonomía y diferenciación con respecto a otros.

Según Bourdieu, las primeras grietas en el conocimiento pueden verse en el Renacimiento italiano. Después de "un prolongado eclipse, se reinicia el proceso de diferenciación de la religión y de la ciencia, de la razón analógica y la razón lógica, de la alquimia y de la química, de la astrología y la astronomía, de la política y la sociología". Estas grietas "no dejarán de ampliarse hasta el desgajamiento completo de los campos científicos" (Bourdieu, 1999, p. 34). La progresiva autonomización de las objetivaciones de los campos, no puede entenderse sin relacionarla con la separación que, de manera progresiva, también se va dando entre el orden económico y los distintos órdenes simbólicos configurados por los campos. En concreto, el proceso de elaboración de la mirada "distante y altiva", que es "la mirada escolástica", inscribe disposiciones en las que uno puede sentirse fundamento para aprehender el mundo como representación, sin sentir necesidad de estar fundamentado por las condiciones sociales e históricas que hacen posible tal fundamentación. Estas disposiciones, a su vez, se corresponden con la posición privilegiada de quienes, al apartarse de las preocupaciones de la gente del común, van configurando una nueva clase social: la del aristocratismo escolástico.

La visión del mundo como *representación* configura una posición, al interior de los nacientes campos científicos, privilegiada que ordena el mundo desde lejos (en el espacio y en el tiempo) en una unidad lineal que reduce lo diverso y que configura el mundo como mero conocimiento. Este tipo de visión lineal es lo que Bourdieu llama *visión perspectiva*, en el sentido de tomar un lugar distanciado de las cosas y verlas desde allí con un orden que solo es posible a condición del distanciamiento que lo produce. "La perspectiva, en su definición histórica, constituye sin duda, la realización más cabal de la visión escolástica: supone, en efecto, un punto de vista único y fijo —por lo tanto— la adopción de una postura de espectador inmóvil instalado desde un punto (de vista)—, y también la utilización de un marco que destaca, circunscribe y abstrae el espectáculo mediante un límite riguroso e inmóvil" (Bourdieu, 1999, p. 38). La *visión perspectiva* supone entonces adoptar la inmovilidad como condición de la unidad. La unidad solo es posible a costa del movimiento. Con la adopción de un lugar para ver se conjura la *visión dispersa* y se gana la *visión única* —singular y universal al tiempo—, en la que todo puede verse desde un orden que unifica lo que en el movimiento aparece como diverso pero que ahora, con la nueva posición, puede verse como lineal. Solo así es posible el mundo como representación.² El punto inmóvil, por lo mismo, "toma distancia" del mundo de la práctica y puede a su vez erigirse como la posición que lo fundamenta todo. Para que tal distanciamiento sea posible, el orden económico va produciendo, también, tal mirada como una posición —en el vasto campo de la producción cultural— que *clasa* y distingue a quienes tienen el lugar social —y por ello el poder— de pensar los fundamentos del mundo de quienes deben quedarse "condenados" en sus preocupaciones cotidianas. La adquisición de tal "mirada soberana", al ver de lejos —en sentido espacial y temporal— aporta la posibilidad de actuar también de esta manera: configurando una suerte de disposiciones que alejan los apetitos más próximos, que aplazan las satisfacciones por medio de un ascetismo idóneo y que separan como

² "... aprehender el mundo como representación, como espectáculo, para contemplarlo desde lejos y desde las alturas y organizarlo como un conjunto destinado al mero conocimiento, favoreció, sin duda, el desarrollo de una nueva disposición o, si se prefiere, de una visión del mundo, en el sentido verdadero, que hallará su expresión tanto en los primeros mapas geográficos 'científicos' como en la representación galileana del mundo o la perspectiva pictórica" (Bourdieu, 1999, p. 37).

nunca antes el cuerpo de la mirada.³ Es esta tal vez una de las consecuencias más significativas de la adopción de la mirada escolástica: el conocimiento situado en un punto de vista separado del cuerpo, o mejor, el cuerpo dispuesto para un punto de vista estable y alejado lo suficiente de las necesidades más inmediatas como para garantizar, a su vez, tal alejamiento. Escribe Bourdieu: "un divorcio entre el intelecto, considerado superior, y el cuerpo, tenido por inferior; entre los sentidos más abstractos, la vista y el oído [...] y los sentidos más sensibles" (Bourdieu, 1999, p. 39). En el origen de la razón científica se encuentra el privilegio social que constituye la condición de emergencia de los universos escolásticos —y sus disposiciones correspondientes— y que configura la *visión perspectiva*, reduciendo lo diverso sensible a la unidad ordenada en donde la *perspectiva lineal* define las condiciones del conocimiento del mundo.

Varias consecuencias tendrá la emergencia de la razón escolástica como conocimiento del mundo. Una de ellas es que la razón, que ocupa y llena ahora el punto de vista singular y por ello universal (pues todos pueden compartirlo) de la perspectiva lineal, al alejarse de las vicisitudes de la vida práctica hará como si ya no tuviera nada que ver con ella. La "doxa epistémica", esa fórmula con la que la mirada escolástica habla del tipo de razón que produce, se distanciará, o mejor, hará como si se distanciara, de las condiciones sociales y económicas de emergencia de la razón. La cronología histórica cederá su paso al orden lógico y la historia del mundo pasará a ser la historia de las ideas desencarnadas de lo sensible y, por ello, con mayor autonomía respecto al mundo de las prácticas sociales y políticas. Solo en este sentido, recuerda Bourdieu, puede hablarse de la filosofía como la historia del espíritu en donde las formas de pensar del pasado son tratadas como meras etapas del desarrollo del espíritu, es decir, de la filosofía, sin ninguna determinación a la historia que las hizo posibles (cfr. Bourdieu, 1999, pp. 65 y ss.). Una mirada que se pretende por encima de las condiciones que la hacen posible, puede a su vez constituirse en la que hace posible las otras miradas del mundo. La separación entre epistemología y ciencia, entre filosofía y demás campos del conocimiento, habrá hecho su aparición en la escena del pensamien-

³ Al respecto dice el sociólogo: "La adhesión maravillada al punto de vista escolástico se enraza en la sensación, propia de las élites escolares, de la elección natural por el don: uno de los efectos menos evidentes de los procedimientos escolares de formación y selección que funcionan como ritos de institución consiste en instaurar una frontera mágica entre los elegidos y los excluidos" (Bourdieu, 1999, p. 41).

to. La ignorancia de las condiciones de emergencia se *naturalizará* en la creciente autonomía de los distintos campos científicos, al punto que las propias condiciones de objetivación del sujeto objetivador nunca serán puestas en cuestión por la ciencia moderna.⁴

Lo que se olvida por completo, a juicio del sociólogo francés (cfr. Bourdieu, 1999, p. 38), es que la *mirada perspectiva* que garantiza el mundo como *representación*, en cuanto forma simbólica de objetivación de lo subjetivo, y que hace posible la objetivación del mundo está enraizada en la economía que la hace posible. Este olvido es uno de los rasgos más específicos de la emergencia de la razón científica, pero no el único. Otro rasgo, sin duda, no menos importante, es el considerar al sujeto como la condición de posibilidad de todo conocimiento objetivo del mundo. De hecho, el sujeto, convertido en perspectiva, adquiere la disposición necesaria para hablar del mundo desde la condición privilegiada del punto de vista que, no teniendo que ver con el mundo lo unifica y objetiva, a su vez, como el resultado de la confirmación de marcos estables y bien delimitados, productos, así mismo, del único y privilegiado punto de vista lineal del mundo. La perspectiva lineal unifica cada ámbito de la vida práctica. El mundo como representación hace posible la emergencia del tiempo como cosa (cfr. Bourdieu, 1999, p. 275), o del futuro como proyecto intencional; la preocupación del sentido práctico por ejemplo, en la perspectiva lineal, se objetivará como intencionalidad (cfr. Bourdieu, 1999, p. 279). La representación, en últimas, será posible por y conducirá a la "progresiva sustitución de la visión práctica por una visión reflexiva" (Bourdieu, 1999, p. 276) del mundo y de la vida cotidiana.

Podría decirse que la necesidad de la razón científica —el objeto de lucha que distingue al campo de la ciencia de otros campos de producción cultural— está aparejada, históricamente, con la emergencia del conocimiento como representación y con la configuración de una nueva clase social liberada del mundo y de sus propias condiciones de posibilidad. La razón científica, en suma, es un modo de pensamiento liberado, por las disposiciones correspondientes, de las preocupaciones y ocupaciones cotidianas; solo a condición de esta liberación puede el pensamiento asumir un único e inmóvil punto de vista: modo de pensamiento circunscrito a una *perspectiva lineal* que, utilizando marcos de referencia y lenguajes es-

⁴ "Toda objetivación del sujeto objetivador será descalificada como 'reduccionismo', con su prolongación, el integrismo estético" (Bourdieu, 1999, p. 48).

pecializados, *produce* el orden y *unifica* el mundo en discursos desgajados de lo contingente y diverso del mundo; *habitus*, en síntesis, que permite asumir la postura necesaria para experimentar con el pensamiento, para elaborar hipótesis, para especular teóricamente, en donde la progresiva autonomía de los campos ocurre gracias a los lenguajes y marcos empleados para las respectivas objetivaciones del mundo.

En el campo de la razón científica, el distanciamiento del conocimiento con respecto al mundo cotidiano y al saber práctico fungirá como condición *sine qua non* es posible el orden y la linealidad; distanciamiento que, a juicio de Bourdieu, ocasionará un divorcio entre el intelecto y el cuerpo nunca antes visto en la historia del pensamiento. Detrás de todo ello yace el olvido de las condiciones sociales de posibilidad de esta mirada y la ignorancia, o mejor, la naturalización de ese olvido.⁵ Todo esto configuró el surgimiento de la razón científica, un modo de pensamiento fragmentado en campos, "divisiones objetivas que convirtiéndose en divisiones mentales, funcionan de tal manera que hacen imposibles determinados pensamientos" (Bourdieu, 2000, p. 54).

La primera y fundamental división operada en el campo del pensamiento tiene que ver con la configuración de la teoría y de la práctica como cosas diferenciadas, antagónicas en sus condiciones de producción pero similares en la representación que desde la teoría se hace de la práctica, al considerarla con la misma lógica teórica. La mente rompe con el mundo en el sentido de obviar lo que la hace posible, pero vuelve a él proyectando lo que, en estado de "contemplación desinteresada" y según la expresión de Heidegger "liberada de sí misma como estando en el mundo" (citado en Bourdieu, 1999, p. 183), ha construido como representaciones de él. "Solo a costa de esta ruptura entre las relaciones económicas de producción y la producción simbólica de representaciones se han podido construir los diferentes universos de producción simbólica como microcosmos estancos y separados, donde se llevan a cabo unas acciones simbólicas de cabo a rabo, puras y desinteresadas, basadas en la negación o la represión de la parte de trabajo productivo que implican" (Bourdieu, 1999, p. 35).

⁵ Olvido que, según Bourdieu (1999, p. 41), comparten tanto el humanismo universalista de la tradición kantiana como los profetas desencantados del "olvido del ser" (se refiere sin duda a Heidegger).

Las prácticas escolásticas se vuelven norma de todas las demás prácticas. Lo que de hecho sucede en el mundo escolástico, que ha separado mente de cuerpo y de mundo y que con ello ha configurado un tipo de lógica que luego atribuye al mundo de todos los agentes, es la asimilación de todas las prácticas (objeto de investigación de la razón científica) a la lógica de la propia práctica producto de la escisión del pensamiento de sus condiciones sociales y económicas de producción. El humanismo universalista, por ejemplo, le atribuye, en apariencia, el derecho de todos a la suma de saberes universales de la humanidad, pero con ello solo traspone la experiencia del sujeto sapiente —del universo escolástico— a la experiencia del sujeto no sapiente y, por lo tanto, excluido de las condiciones sociales que han hecho posible su emergencia, marcando de todas formas la diferencia que separa a los ilustrados aristócratas de los dominados, gente común, que vive absorta en las preocupaciones de cada día (cfr. Bourdieu, 1999, p. 101). Atribuir a otros las posiciones propias, ignorando las condiciones que producen tal posición, es lo que está en el trasfondo de toda comprensión escolástica del mundo de los otros. Esta ignorancia conlleva la fatal consecuencia de ver los otros como si tuvieran las mismas lógicas de quien habita el universo escolástico, sin percatarse de que tales lógicas están determinadas por las propias condiciones económicas y sociales de producción y que solo serían posibles, para los otros, a condición de que habitaran las mismas condiciones de producción simbólica.

La segunda división operada en el campo del pensamiento tiene que ver con la separación mental de universos teóricos, una vez más, proyectados luego a la comprensión del mundo. "Las progresivas objetivaciones del mundo van diferenciándose unas de otras en la medida en que van ganando autonomía gracias a la emergencia de nuevas condiciones de producción simbólica y, a la inversa, los objetos diferenciados irán proyectándose a otros campos en la lucha por el conocimiento del mundo. La teoría de la percepción del mundo natural, por ejemplo, se irá difundiendo a otros temas de investigación, y la forma de percibir el mundo natural irá trasladándose al campo de la acción humana y en particular al campo de la vida social" (Herrera, 2010, p. 38). La perspectiva lineal, que ordena y unifica el mundo natural, en un primer momento creará las condiciones para el surgimiento de cada vez más especializados y puntuales campos de indagación científica. Pero, como en el caso de la teoría que proyecta su lógica al campo de las prácticas sociales en general, las progresivas objetivaciones del mundo irán proyectando en él las divisiones mentales, y por ello mismo artificiales, impuestas por las divisiones políticas, sociales o académicas producto del universo escolástico.

La ruptura entre teoría y práctica y la compartimentalización del pensamiento en universos artificiales atribuidos al mundo real, tendrán como resultado inevitable una tergiversación del mundo, en el sentido de una falsa comprensión de él. En efecto, si por ejemplo, en el campo de la antropología lo que se pretende es conocer cómo viven los otros, al usar clasificaciones, conceptos y modos de pensar que son producto de unas condiciones específicas de producción para proyectarlas al mundo de los otros —quienes no comparten esas condiciones específicas de producción—, la comprensión derivada de esta forma de pensar es errada. El olvido de las condiciones de emergencia, dice Bourdieu, es un principio sistemático de error (cfr. Bourdieu, 1999, p. 72) en la comprensión que las ciencias hacen del mundo social.

El científico social, al separar el mundo en compartimentos, objetiva la vida social en unidades separadas a modo de abstracciones impregnadas de la lógica que solo es posible allí donde la mente se ha desgajado del mundo que la hace posible. La comprensión de los otros como sujetos escolásticos, de las prácticas como cálculos racionales o de las opiniones como expresión de la individualidad, aisladas de las fuerzas sociales de las cuales son fruto,⁶ conlleva una *falsa comprensión* del mundo social.

Hacia una correcta comprensión del mundo social

Examinar las condiciones de producción simbólica es una de las tareas ineludibles para una una correcta comprensión del mundo social; condiciones de producción simbólica de la ciencia y sus dispositivos, pero igualmente, condiciones de producción simbólica de los lenguajes naturalizados en la vida social. La ciencia no solo debe evaluarse en su necesidad de razón científica, no solo debe aproximarse al mundo de la práctica, por ejemplo, creando dispositivos que permitan prestar más atención a las prácticas sociales tal como son comprendidas por los agentes; también debe ser crítica respecto a su posición en el campo de producción simbólica, permitiendo, por ejemplo, que en cada campo científico el polo dominante no termine aplastando al polo dominado (cfr. Bourdieu, 2000, p. 66) o propiciando que el estudio de la historia de los problemas haga

⁶ Bourdieu hace un interesante análisis de las encuestas que ponen al encuestado en situación de "cabina electoral", haciéndole sentir que su opinión es expresión de la más aislada individualidad y no el resultado de fuerzas sociales, de conversaciones sociales, como de hecho lo son (cfr. Bourdieu, 1999, pp. 83 y 229).

parte del examen de las propias condiciones de objetivación. En otras palabras, avanzar hacia la correcta comprensión del mundo social no es solo avanzar hacia la comprensión próxima (aquellas objetivaciones en las que los agentes se ven representados) y el análisis de tales comprensiones a la luz de las condiciones que las hacen posibles, pasa también por la explicación y vigilancia de las propias posiciones que como agentes tienen las instituciones o comunidades científicas y que condicionan y determinan la producción científica en cualquier ciencia social.

La ciencia, en cuanto campo de producción cultural, debe incluirse en los análisis que produce. Por ejemplo, debe examinar las condiciones que han hecho posible la jerarquización de ciertos problemas y el olvido de otros;⁷ debe, en este mismo sentido, explicitar las relaciones, casi siempre escondidas, entre investigador, situación de investigación e investigado, así como evidenciar en la comunicación de los productos científicos la propia posición dentro del campo de lucha, haciendo posible que las distintas comunidades científicas ejerzan vigilancia para reforzar, de este modo, la eficacia del conocimiento producido, es decir, aplicar las mismas herramientas analíticas que se aplican al análisis del saber práctico de los agentes sobre ellos mismos, en cuanto agentes de producción simbólica.

Son numerosas las críticas que ha recibido Bourdieu por amparar el retorno al saber práctico y por plantear estructuras de análisis complejas que resultan, para muchos, difíciles de comprender. El inconveniente se da al entender que para Bourdieu la adecuada comprensión de lo social implica tanto la descripción empírica, lo más próxima al ámbito de la práctica, como el estudio teórico crítico, primero en relación con el poder, de las circunstancias en que aparecen dichos mundos prácticos que constituyen el objeto de estudio de las ciencias sociales. Esto se torna aun más complicado al considerarse que, simultáneamente, es necesario llevar a cabo una clara definición de los lugares y miradas tradicionales adaptadas a la razón científica, así como una introspección que permita desnaturalizar la postura del investigador. De esta manera, según Bourdieu, la comprensión adecuada de lo social encierra cuatro retos con la misma relevancia: hacer explícita y analizar la posición personal dentro del campo, cuestionar la lógica científica, describir detalladamente el mundo social, y

⁷ La naturalización de objetos considerados como dignos o indignos de ser estudiados es una de las vías por las que se ejerce una de las formas "invisibles" de censura social (cfr. Bourdieu, 2000, p. 195).

analizar de manera crítica las circunstancias en que estos mundos surgen. Además, entre estos cuatro componentes existe una implicación circular, por ejemplo, las clasificaciones objetivan de cierto modo la descripción y afectan el análisis. De la misma manera, la posición del investigador dentro del campo limita el surgimiento de determinadas categorías y ciertos modos de descripción. Como se puede observar, el asunto no es fácil.

Tal vez una de las tareas en las que converge y hacia donde apunta la propuesta de Bourdieu se pueda expresar de la siguiente forma: romper con lo que se halla inscrito en el discurso espontáneo de los agentes implicados en la comprensión de lo social: científicos y no científicos. En esta fórmula bien se puede ver que se trata de romper con la razón escolástica, por lo menos en tres sentidos: no anteponer un punto de vista lineal que privilegia el marco en detrimento de lo diverso y paradójico del mundo real; centrar la atención en las lógicas prácticas que configuran el mundo social tal como son vividas por los agentes objeto de análisis; y proponer análisis inmersos en las lógicas de juego social, es decir, análisis prácticos, asumiendo que los campos científicos son también constructores de la producción simbólica con la que los distintos agentes se representan la vida en sociedad.

Un primer paso para "romper con lo que se halla inscrito en el discurso espontáneo" tiene que ver con que las ciencias sociales deben explicitar las teorías que vehiculan sus comprensiones del mundo, no solo para hacer la comunicación científica más racional (cfr. Bourdieu, 2000, p. 232), sino también para desentrañar las condiciones de producción de esas teorías: los mercados lingüísticos en los que han ganado valor y las condiciones en las que determinados artefactos del mundo social han sido objetivados como hechos o explicaciones de este (cfr. Bourdieu, 2000, p. 128). "Hay que relacionar las diferentes especies de *world-making*, de 'construcción del mundo', con las condiciones económicas y sociales que las posibilitan" (Bourdieu, 1999, p. 31). Al hacer esto, la ciencia gana en racionalidad, pues comunica lo que normalmente se deja como implícito en los campos de producción simbólica, pero además queda en la posición de ejercer la crítica respecto a las propias condiciones de producción. Lo que Bourdieu señala como imperativo para las ciencias sociales tiene que ver, sin duda, con la destrucción del punto de vista escolástico. Al explicitar los campos de producción de las teorías, objetos, métodos y conceptos, la ciencia comprende que sus propias comprensiones de lo social no son otra cosa que "la proyección transfirada de su relación con el mundo" (Bourdieu, 2000, p. 37).

Desentrañar la historia de los objetos de investigación: las tradiciones y condiciones que han hecho posible la configuración de hechos sociales como la infancia, la migración, el conocimiento o el parentesco no es tarea exclusivamente teórica. Conviene recordar que las representaciones más naturalizadas justamente lo son porque están encarnadas en los *habitus*, es decir, en los cuerpos y sus disposiciones para jugar, en este caso, en el campo científico. Quiere decir esto que la explicitación y develamiento de las condiciones de producción de los objetos, teorías y métodos va ligada a la transformación de las disposiciones más arraigadas en el cuerpo y en las formas de jugar. Pero también quiere decir que, a la inversa, los campos deben ir configurando la posibilidad de que *habitus* dispuestos a develar y criticar las condiciones de producción de las representaciones más naturalizadas puedan *invertir* en los objetos de lucha de los campos científicos. Esta, sin duda, parece ser una de las tareas que el sociólogo francés le asigna a los agentes más subversivos dentro de los campos científicos; ellos parecen estar en la disposición de develar lo que está censurado, lo que está reprimido, lo que se ha naturalizado como implícito en la comprensión del mundo social, pero también, aunque con menos probabilidades, dado el arraigo —en el cuerpo— de la condición escolástica, la tarea de saber qué se hace cuando se hace ciencia debe ser objeto, según Bourdieu, de la filosofía⁸ y más en específico de la epistemología.⁹

Ahora bien, relacionar "las distintas construcciones de mundo con las condiciones sociales y económicas que las posibilitan" vale también para el saber de la práctica social de los agentes no científicos. En efecto, lo que los agentes sociales tienen como comprensión práctica es, igualmente, producto de unas condiciones económicas y sociales de producción. Hay también, en ella, ignorancia y olvido con respecto a esas condiciones. La crítica que despliega Bourdieu contra los etnometodólogos y demás seguidores del construccionismo social apunta a hacer notar que el lenguaje cotidiano y la comprensión práctica del mundo social habitan la misma suposición escolástica: se conciben a sí mismos como producto de

⁸ Como es de suponer, Bourdieu invita a los filósofos a explicitar, también, las condiciones de producción de lo que en cada momento se designa como pensamiento filosófico y a hacer visibles las causas de los efectos implicados en tales condiciones (cfr. Bourdieu, 1999, pp. 45 y ss.).

⁹ "Saber qué se hace cuando se hace ciencia —esta es una definición simple de la epistemología— supone que se sepa cómo se construyeron históricamente los problemas, las herramientas, los métodos, los conceptos que se utilizan" (Bourdieu, 2000, p. 81).

lo más singular del individuo, abstrayéndose de las condiciones sociales, históricas y económicas que los hacen posibles. "Muchas veces ocurre que al mismo tiempo los enmascara por el efecto de la familiaridad, pero lleva a creer que eso ya se conoce, que se ha comprendido todo" (Bourdieu, 2000, p. 56); es decir, que así como en la comprensión teórica de la práctica hay implícita una posición escolástica que olvida las propias condiciones de producción, en la producción simbólica del mundo de la práctica hay olvidos y cegueras producto de haber vuelto natural el modo de comprender el mundo y de darlo por hecho. La relación que hay entre la producción simbólica del mundo y las condiciones de producción es la misma para el ámbito científico y para el ámbito de la práctica social más espontánea: de desconocimiento. Por ello, el retorno a la comprensión representaciones, gustos o expresiones que usan los distintos agentes en contra y en reemplazo de las comprensiones teóricas. Se trata, más bien, de romper con los "automatismos verbales" de uno y otro lado, en la perspectiva de reconstruir teóricamente la lógica práctica,¹⁰ incluyendo en tal reconstrucción, los efectos producidos por haberse familiarizado con ciertas expresiones y representaciones simbólicas inscritas tanto en las tradiciones teóricas como en la comprensión más local de la práctica, expresiones y representaciones encarnadas, a su vez, en los cuerpos.

Antes de continuar vale la pena señalar, brevemente, que la propuesta de Bourdieu se enmarca —¿cómo podría no estarlo?— en el terreno de las luchas simbólicas y, por ello, de la lucha política. La posición de Bourdieu es muy clara: "Las ciencias sociales, las únicas en disposición de desenmascarar y contrarrestar las estrategias de dominación absolutamente inéditas que ellas mismas contribuyen a veces a inspirar y a desplegar, tendrán que elegir con mayor claridad que nunca entre dos alternativas: poner sus instrumentos racionales de conocimiento al servicio de una dominación cada vez más racionalizada, o analizar racionalmente la dominación, en especial la contribución que el conocimiento racional puede aportar a la monopolización de hecho de los beneficios de la razón universal" (Bourdieu, 1999, p. 112). Analizar racionalmente la construcción del mundo

¹⁰ Bourdieu atina al decir que en este camino avanza la "teoría práctica" (conocida como *folk knowledge* o *folk theory*) de la escuela etnometodológica, pero hace ver que al querer hacer valer la construcción simbólica de la sociedad se tienden a olvidar sus condiciones de producción (cfr. Bourdieu, 1999, p. 74).

social permite habitar críticamente el campo de la acción política, en la medida en que tales análisis se inscriban, también, en el ámbito de las lógicas prácticas. Se trata pues de voltear —en los campos y en los *habitus* científicos— el "movimiento que exalta el mito de la caverna" y regresar al mundo de la existencia cotidiana, pero "pertrechado en el pensamiento científico"¹¹ que ha develado la ilusión del pensamiento "sin lugar" y que ha comprendido críticamente las condiciones de producción de los universos simbólicos. Solo a condición de comprender tales condiciones, las ciencias sociales pueden aproximarse a lo probable que es la posibilidad de lo posible (cfr. Bourdieu, 2000, p. 48). En esto la verdadera acción política del científico social se diferencia del utopismo que, "semejante en esto a la magia, pretende actuar sobre el mundo mediante el discurso preformativo" (Bourdieu, 2000, p. 48). En síntesis, el campo de las ciencias sociales al formar parte de los campos de producción simbólica respecto al mundo, tiene la posibilidad de aportar a su construcción. Mientras haya campo habrá lucha, y mientras haya lucha, dice Bourdieu, habrá esperanza.

¿Pensamiento hermenéutico?

Según Bourdieu, el pensamiento hermenéutico parece quedarse a medio camino, por lo menos en lo que tiene que ver con la comprensión práctica del mundo. El análisis de la lógica práctica hecha por los más intrépidos filósofos se detiene, según él, en el momento en que se topa con lo social (cfr. Bourdieu, 2000, p. 72). No obstante, ya sea ampliando la interpretación del mundo social al incluir la producción simbólica del mundo como constitutiva de la existencia social, ya sea señalando la implicación existente entre sujeto y objeto en las construcciones teóricas, posicionadas así, en algún sentido, como interpretaciones, o invitando al saber científico a retornar al saber práctico y a verse de alguna forma como saber práctico, el pensamiento de Pierre Bourdieu presenta algunas cercanías con el pensamiento hermenéutico, tal vez por su temprana influencia y, al mismo tiempo, crítica de la obra de Martin Heidegger.

En lo que sigue no se trata de forzar los planteamientos del sociólogo francés, haciéndolo ver, quizá, como un *hermeneuta de lo social* o, en sentido inverso, como un *crítico social de la hermenéutica* (aunque creo

¹¹ Aunque se está refiriendo al retorno a la lógica práctica las expresiones valen igual para el movimiento que inscribe los resultados de las ciencias sociales en ella (cfr. Bourdieu, 2000, p. 72).

que ambas cosas le pueden caer a Bourdieu), sino, por el contrario, lo que sigue es sencillamente la síntesis de los tópicos en los que, a mi juicio, hay proximidad entre el pensamiento del sociólogo francés y la hermenéutica.

La relación de implicación entre existencia y mundo

La relación establecida entre disposiciones —lo más subjetivo, aunque no por ello individual de los agentes sociales—, en cuanto *habitus* condicionado por la historia, y estructuras objetivas, en cuanto campos de juego y producción cultural, plantea un modo de análisis alternativo para la ciencia social. Inscrito el agente social en el mundo en el que existe y desnaturalizado de su condición de individuo —aunque la evidencia biológica invite a lo contrario (cada vez menos, también es cierto)—, este pasa “a ser comprendido como *incluido* en el mundo y por ello mismo solo comprensible en el mundo que lo implica. La implicación no es solo sugerida para una comprensión alternativa de lo social, es, de hecho, una forma más justa de abordar lo social pues campo y *habitus*, en la propuesta de Bourdieu están determinados recíprocamente: mundo y agentes se estructuran, informan y definen mutuamente. Son dos *formas* de la vida social en la cual cada una es estructurada a su vez por aquella que estructura” (Herrera, 2010, p. 100). Introduce, además, el tiempo como parte de la estructuración de los campos y concluye que no hay oposición entre estructura e historia. La dinámica hace parte de la estructura (cfr. Bourdieu, 2000, p. 199).

El sentido práctico

La inclusión de la economía de la vida diaria en el análisis de la existencia social se da gracias a que las estrategias aplicadas en la vida cotidiana no son esencialmente temáticas, sino que guardan mayor relación con la forma en que nos ocupamos, es decir, con fines más prácticos que teóricos. Los fines prácticos no apartan lo económico de la actividad humana. Es más, en el ejercicio práctico es posible observar las condiciones de producción de carácter económico y social que explican la forma de proceder en sociedad; por ejemplo, en lo referente a los gustos. La interpretación “objetivista” no asume los comportamientos sociales referidos a fines prácticos, económicos de principio a fin (cfr. Bourdieu, 2000, p. 81). En el “sentido práctico” están *incluidos*, de la misma manera, el cuerpo y el tiempo, distanciados debido a las filosofías del sujeto y del mundo como representación (cfr. Bourdieu, 2000, p. 75). Respecto al tiempo, Bourdieu

afirma: “Se puede romper con el punto de vista idealista restableciendo el punto de vista del agente que actúa, de la práctica como ‘temporalización’, y poner de manifiesto de este modo que la práctica no está en el tiempo, sino que hace el tiempo” (Bourdieu, 1999, p. 275). Igualmente, el cuerpo no se encuentra dentro de lo social, sino que hace lo social; los fundamentos de selección del sentido práctico se encarnan en el cuerpo y son inseparablemente lógicos y axiológicos: “todos los principios de elección están incorporados, se han convertido en posturas, disposiciones del cuerpo: los valores son gestos, maneras de estar de pie, de andar, de hablar”.¹² En consecuencia, el análisis del sentido práctico es imprescindible para el estudio de lo social.

La crítica de la razón escolástica

El origen de la razón filosófica y científica es la separación entre pensamiento y ocupación, razón que cada vez más separada del mundo de la ocupación, adopta un punto de vista distanciado del mismo y, en consecuencia, una perspectiva lineal en contra de la diversidad del mundo cotidiano; el olvido implícito de las condiciones de emergencia del pensamiento —no solo como condicionado por la historia, sino sobre todo como producto histórico—, que termina naturalizando la razón por fuera de la historia, configurando al sujeto cognoscente como condición de toda posibilidad de conocimiento del mundo y produciendo “ciertos universos de excepción donde se lleva a cabo la historia singular de la razón” (Bourdieu, 1999, p. 145); universos, que a su vez toman el lugar de la fundamentación y prescripción de los demás campos de producción cultural; modo de pensamiento que da origen al epistemocentrismo, bien como proyección de la propia lógica teórica al campo del sentido práctico, bien como abandono de lo extraño al abismo de la incomprendibilidad (lo bárbaro, lo vulgar); la razón, en suma, sin condiciones, erigida como razón razonante con todas sus formas de logicismo y “acción racional” (cfr. Bourdieu, 1999, p. 109).

¹² Esta es la razón por la cual Bourdieu abandonó la distinción entre *eidos* como sistema de esquemas lógicos y *ethos* como sistema de esquemas prácticos, axiológicos. De hecho, al apartar el *habitus* en parcelas “se corre el riesgo de reforzar la visión realista que lleva a pensar en términos de instancias separadas” (Bourdieu, 2000, p. 132).

Condiciones de objetivación de la ciencia

En la configuración de los problemas científicos sujeto y objeto se implican mutuamente. Los modos de pensar, que están su vez encarnados en los *habitus* de los científicos, en las técnicas de objetivación (encuestas, entrevistas, diarios de campo), y en los conceptos, expresiones y categorías que usa el investigador configuran el tema de investigación. No existe realidad dada a los ojos imparciales y neutrales de la ciencia o del método. La historia de los problemas jerarquiza lo que debe o no ser investigado, la posición de los agentes en el campo científico determina el modo de abordar el mundo. El pensamiento científico constituye el mundo del que habla, pero igualmente es constituido por el mundo en el que está implicado. No hay pensamiento sin lugar. Cualquier actuación del investigador objetiva de un modo u otro lo investigado. En el propósito de hacer más racional la ciencia, la relación entre investigador e investigado tiene para Bourdieu un potencial grandísimo. De hecho, "la transformación que exige imperativamente, el hecho de cruzar la frontera escolástica, aunque ignorada por la reflexión epistemológica y metodológica, está presente, en mayor o en menor grado, en la relación entre el investigador y el investigado" (cfr. Bourdieu, 2000, p. 82).

La comprensión del mundo social en el mundo

Bourdieu opone la falsa comprensión derivada de las divisiones artificiales de la razón escolástica y la consecuente imposición de la teoría al mundo de la acción social: se mal comprenden los rituales, las decisiones, los clasamientos, los modos de vivir de otras culturas, la vida política... a la correcta comprensión derivada, en primer lugar, de la comprensión de la comprensión práctica (incluyendo la crítica de sus condiciones de producción), luego de la comprensión de la comprensión teórica "casi siempre errónea y deformada de la vida práctica" y, por último, de la comprensión de "la diferencia esencial, entre el conocimiento práctico, la razón razonable, y el conocimiento docto, la razón razonante, escolástica, teórica, que se engendra en los campos autónomos" (Bourdieu, 1999, p. 72). Es un círculo, en espiral, que va ampliando la comprensión de lo social. Todo ello sometido a vigilancia, vigilancia que debe ejercerse en debates ampliados de las comunidades científicas, en donde se explicitan, gracias la práctica de la *instropección*,¹³ las posiciones y condiciones

¹³ "Solo la crítica histórica, arma capital de la introspección, puede liberar al pensamiento de las imposiciones que se ejercen sobre él cuando, dejándose llevar por las rutinas

de producción, la historia de los conceptos y los problemas, los modos de objetivación y sus inevitables efectos sobre el mundo. Es un conocimiento realista y crítico del mundo, un modo de entendimiento que le sale al paso tanto a los absolutismos universalistas como a los relativismos desencantados, ambos funcionales a la dominación simbólica.

Racionalidad científica ampliada

Desnaturalizar la lógica científica no significa solo examinarla en sus condiciones de producción, proporcionándole los instrumentos que constituyen su realización en la historia, desenmascarando la razón privilegiada del único punto de vista. Significa esto, claro está, pero al hacerlo la lógica científica se encamina a mostrarse como saber práctico también. La oposición entre práctica y teoría, al debilitarse, por lo menos en su sentido escolástico, abre paso a ejercicios del entendimiento insospechados. Considerar, por ejemplo, que el sentido práctico puede ser mejor expresado en el lenguaje corriente que a través del "uso neutralizado y controlado" que se emplea en los universos científicos (cfr. Bourdieu, 1999, p. 49), o abrirle paso a formas de comunicación científica distintas a la argumentación para hacer progresar la "causa de la razón"¹⁴ no significan otra cosa que ampliar la noción de racionalidad científica incluyendo en ella las formas de comprensión propias del sentido práctico. Es decir, no significa otra cosa que aceptar que la razón científica al ser histórica, al estar condicionada por las posiciones de los agentes en los campos, al objetivar de tal o cual forma el mundo respondiendo más a los fines prácticos de las comunidades científicas, al retornar al sentido práctico como condición de la correcta comprensión del mundo es ella misma razón práctica, "un racionalismo ampliado y realista de lo razonable" (cfr. Bourdieu, 1999, p. 109). Algo muy parecido a lo prudente, en el sentido aristotélico de *phronesis*.

del autómatas, trata como si fueran cosas unas construcciones históricas cosificadas" (Bourdieu, 1999, p. 240).

¹⁴ "Cualquier proyecto de reforma del pensamiento, si solo cuenta con la fuerza de la predicación racional para hacer progresar la causa de la razón, sigue prisionero de la ilusión escolástica" (Bourdieu, 1999, p. 108; ver también p. 99).

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social*. Bogotá: Cinde.

EL LUGAR DE LA HERMENÉUTICA EN LOS DEBATES EPISTEMOLÓGICOS

Convenza tal vez empezar por precisar qué se entiende comúnmente por epistemología. La epistemología es definida por los diccionarios de filosofía como teoría del conocimiento y, más exactamente, como teoría del conocimiento científico. Los filósofos de la ciencia Díez y Moulines (1999) han llamado recientemente la atención con respecto a que toda teoría viene a ser un modelo que se ofrece para comprender un fenómeno o, en términos generales, para darle forma al mundo que nos rodea. En ciencia, las teorías son entonces un conjunto de conceptos que articulados y presentados de forma sistemática tienen la función de ofrecer un modelo de interpretación de algún "pedazo de mundo". Las teorías son, por ello, eminentemente hermenéuticas.

Desde esta perspectiva, podríamos decir que la epistemología viene a ser ese cuerpo de conceptos que presentados de manera articulada y sistemática nos propone una interpretación sobre la naturaleza y alcances de nuestro conocimiento; no sobre todas las modalidades de conocimiento, sino sobre aquella que se ocupa del mundo en cuanto *objeto de estudio* de las distintas ciencias. Como puede colegirse, la epistemología, entendida así, tiene una importancia indudable para la ciencia: es ella la que nos permite comprender en qué reside la validez de ese tipo de conocimiento que llamamos ciencia.

Pero no siempre la epistemología se entendió de esta forma. La pregunta por la validez de nuestro conocimiento no siempre estuvo acompañada de esta conciencia hermenéutica, es decir, no siempre se asumió que la teoría sobre el conocimiento científico fuese una interpretación. Por el contrario, desde Kant, la pregunta por aquello que hace posible nuestro conocimiento se dirigió hacia los fundamentos, como si se tratara de descubrir una estructura subyacente en nuestra racionalidad, al modo de un hallazgo científico. Kant propuso entender dos tipos de juicios: aquellos que se producían gracias a la experiencia y aquellos que hacían posible

estos. A los primeros los llamó juicios sintéticos o *a posteriori*, queriendo significar con ello que se producían a partir de la experiencia. Con este tipo de juicios operan las ciencias, ellos se derivan de la experiencia de observación.

El punto de inflexión en Kant, es decir, lo que lo hace distanciarse de la corriente que lo antecede y que está representada en el empirismo de Hume consiste en distinguir entre aquello que hace derivar un conocimiento de aquello que lo hace posible. Si bien es cierto que todos los juicios sintéticos precisan de la experiencia para tomar forma, lo que los hace posibles no reside, en últimas, en experiencia alguna. Si la posibilidad última de todo nuestro conocimiento residiera en la experiencia, el principio o fundamento último de la razón dependería de la contingencia propia de la experiencia, dejando sin suelo firme el tema epistemológico. Por ello, Kant propone aceptar otro tipo de juicios: los juicios analíticos o *a priori*. Estos, a diferencia de los juicios sintéticos, no dependen de la experiencia, pueden ser formulados con independencia de ella y, por lo mismo, tienen un carácter universal y permanente.

Desde Kant, el programa de la epistemología consistió en hallar estos fundamentos últimos de la racionalidad, es decir, aquellas condiciones inherentes a la razón misma que, con independencia de la experiencia, ofrecieran un suelo seguro para el llamado conocimiento científico. De esta forma, y durante buena parte de la modernidad, el objetivo de los diversos tratados y enfoques epistemológicos consistió en dar razón de los fundamentos de la racionalidad científica.

Es justo contra esta pretensión de "fundamentación" que distintas voces elevan sus críticas y desacuerdos (Kuhn, 1962; Carr, 2006; Geertz, 1977; Foucault, 1974), a la par que proponen al pensamiento hermenéutico, no solo como representante de la fuerte crítica de las pretensiones universalistas de la epistemología, sino además como alternativa para comprender mejor el tipo de conocimiento que se produce en los ámbitos científicos.

Como se sabe, la hermenéutica ha estado asociada comúnmente a la experiencia de interpretación del ser humano, y su lugar —por decirlo de alguna forma— no ha sido el de la cognición en sentido estricto. A la hermenéutica se le ha asignado un papel para comprender la historia, el arte, los textos sagrados, pero no para determinar los fundamentos de nuestro conocimiento. Esto último ha sido el objeto de la epistemología y, si le hacemos caso a Rorty, de la filosofía desde Kant hasta nuestros

días (Rorty, 1989, p. 323). Así pues, parecería estar delimitado el campo para cada uno de estos dominios del discurso filosófico: la epistemología busca los fundamentos del conocimiento, y la hermenéutica se encarga del fenómeno de la comprensión estética, histórica o textual.

Las críticas de la filosofía hermenéutica a la epistemología aparecen ya desde el siglo XIX, sobre la base de la distinción entre filosofía práctica y filosofía teórica. La hermenéutica representaba la tradición de la *prhonesis* aristotélica, mientras que la epistemología encarnaba el triunfo de la razón moderna sobre cualquier otro tipo de conocimiento. Dilthey (1883/1990) asumió la epistemología como parte de la fundamentación de las ciencias naturales y planteó la hermenéutica como un método alternativo para las ciencias del espíritu; Heidegger (1927/2002) vio en la hermenéutica la condición misma del ser humano, arrojado en el tiempo y en la historia, y ubicó a la epistemología como un modo no originario de conocimiento del mundo; Gadamer (1962) amplió nuestra noción de comprensión, mostrando que la hermenéutica no era propiamente un método, sino el modo mismo de la apertura del ser humano en el mundo. Desde Gadamer, por ello, consideramos que lo epistemológico está subordinado a lo hermenéutico, pero siendo dominios distintos.

Las relaciones entre epistemología y hermenéutica han estado marcadas hasta ahora por el ideal racionalista de explicación y fundamentación del mundo y la reacción romántica, si se quiere historicista, que muestra tal propósito como imposible. La sorpresa tiene que ver entonces con las siguientes preguntas: ¿qué tiene que hacer la hermenéutica en los dominios de la epistemología? (o sea, ¿por qué está "por ahí"?), y más en concreto, ¿qué hace la hermenéutica en un debate como el de objetivismo y relativismo? ¿Filosofía analítica y filosofía hermenéutica, no son como el agua y el aceite? Nuestro propósito, en lo que sigue, es mostrar el lugar que los filósofos norteamericanos Richard Bernstein y Richard Rorty le asignan a la hermenéutica en los actuales debates epistemológicos.

Objetivismo y relativismo

Los orígenes de la filosofía analítica y también de la fenomenología estuvieron marcados por un acentuado optimismo respecto a que por fin se había descubierto el camino seguro para que la filosofía produjera conocimiento, y no solo opiniones o visiones contrapuestas. Esta confianza tuvo que ver con hallar el "método correcto" para hacer progresos intelectuales genuinos. Sin embargo, si se sigue el desarrollo de la filosofía durante

el siglo xx, lo que se ve es un movimiento que va de la confianza al escepticismo, al constatar "el incremento de la duda sobre todo proyecto por fundamentar la filosofía, el conocimiento o el lenguaje" (Bernstein, 1985, p. 3).¹ Este movimiento no es solo filosófico, es un fenómeno cultural.

En el campo de las ciencias sociales y humanas, por ejemplo, afirma Bernstein, hemos asistido al agotamiento en los intentos por asegurar un conocimiento válido, universal y objetivo, y se ha dado paso a un sentimiento general de decepción que toma la forma de nuevos y variados relativismos. Al verificar la historia de las disciplinas, la naturaleza de sociedades extrañas, la forma en que opera la ciencia, no tenemos otra salida que reconocer la inexistencia de alguna estructura eterna, ahistórica, de algún lenguaje neutral desprovisto de cualquier contingencia, y más bien, nos topamos con que las proposiciones, hallazgos, conocimientos responden efectivamente a contextos históricos y a formas de vida y prácticas sociales concretas. Sin embargo, "aunque se multiplican las objeciones frente a que la mente sea el reflejo del mundo, a que la verdad sea entendida como correspondencia, a que el conocimiento sea representacional no podemos evitar la 'intuición primordial' de que hay un mundo independiente de nuestras creencias que está más allá de nosotros mismos y que condiciona lo que podemos pensar, decir y hacer" (Bernstein, 1985, p. 4). Las oposiciones surgidas, así como los debates filosóficos que ilustran tal tensión (entre Popper y Feyerabend o entre Dummett y Rorty) no solo admiten ser interpretados como el final de una tradición intelectual, "lo que Rorty llama la tradición Cartesiana Lockeano Kantiana" (Bernstein, 1985, p. 7), sino que permiten ubicar los debates actuales entre objetivismo y relativismo como signos suficientes de que está emergiendo una nueva comprensión de la situación humana, y más específicamente, de la filosofía que desborda, en mucho, la problemática epistemológica.

Por objetivismo se entiende "la convicción básica de que debe haber una matriz o estructura permanente y ahistórica a la cual podamos apelar para determinar la naturaleza de lo que es verdadero, racional, bueno o recto" (Bernstein, 1985, p. 8). La tarea del filósofo es descubrir esa matriz y tanto Kant como Husserl comparten esta pretensión, aunque comúnmente la fenomenología se muestre como opuesta al objetivismo. Tanto uno como otro buscan fundamentar el conocimiento y la moral

¹ Las traducciones de las citas de Bernstein son del autor.

en estructuras dadas que, por lo tanto, son previas a la emisión de juicios empíricos o éticos sobre el mundo natural o social según sea el caso. Para los racionalistas lo dado previamente es el mundo, para Kant lo es el juicio trascendental, para los fenomenólogos es la experiencia humana. Aparentemente, la fenomenología sería opuesta al objetivismo al ubicar el referente último de toda posibilidad en la experiencia subjetiva; sin embargo, comparte con los objetivistas la pretensión de determinar un "referente último" que funde toda posibilidad de conocimiento o de juicio moral.

Por otra parte, el relativismo se entiende como la convicción básica de que "en un análisis final todos los conceptos fundamentales de la filosofía, de las ciencias o de la moral deben ser comprendidos como relativos a un esquema conceptual específico, a una estructura teórica situada, a un paradigma, forma de vida, sociedad o cultura" (Bernstein, 1985, p. 8). No hay pues, estructuras sustantivas universales ni metalenguajes singulares desde donde se puedan evaluar las proposiciones disímiles de las ciencias, de la moral o de las culturas.

Relativismo no es lo mismo que subjetivismo. El subjetivismo de Husserl, por ejemplo, intenta ser una respuesta al relativismo y el relativismo no necesariamente afirma que los esquemas teóricos, las prácticas sociales o los paradigmas históricos sean subjetivos. De hecho, según Bernstein, los defensores más serios del relativismo no tienen nada que ver con el subjetivismo así como los defensores más serios del objetivismo no tienen nada que ver con el absolutismo.

La opción más equilibrada ha sido distinguir entre objetivismo cognitivo y relativismo moral (Bernstein, 1985, p. 13). En lo que respecta al conocimiento, la filosofía sigue buscando los fundamentos que permitan establecer criterios de racionalidad, de verdad y de conocimiento para las creencias de las ciencias y de las culturas; en lo que respecta a la moral, los filósofos aceptan la referencia de todo juicio sobre lo correcto y bueno al contexto que lo hace posible. Sin embargo, los hallazgos recientes muestran que ni siquiera las ciencias duras escapan a los argumentos relativistas, con ello "el relativismo que empezó siendo una corriente marginal en filosofía se ha ido convirtiendo, poco a poco, en una fuerte corriente" (Bernstein, 1985, p. 13).

A pesar de todo, insiste Bernstein, la polémica sigue intacta: o existen criterios científicos y leyes morales universales, básicas, o los conceptos de moralidad y de verdad no tienen fundamentos y, por lo tanto, no hay criterio para distinguir entre lo que es racional y lo que no, o entre lo que es moral y lo que no. En este contexto aparece la hermenéutica.

La hermenéutica como salida a la crisis de la epistemología

Para Rorty (1989), la epistemología en cuanto búsqueda de fundamento para el conocimiento ha fracasado. Sin embargo, el vacío que deja puede ser resuelto por la hermenéutica, no porque esta llene el vacío, sino porque es la "esperanza de que el espacio cultural dejado por la epistemología no llegue a llenarse" (p. 287). Desarrollemos un poco este planteamiento. Según Rorty, la empresa epistemológica puede sintetizarse en la idea de que un almacén neutro y permanente está en la base de todo discurso sobre cualquier tema, de tal forma que, gracias a esa estructura común, todos los discursos son conmensurables. "Por 'conmensurable' entiendo que [un discurso] es capaz de ser sometido a un conjunto de reglas que nos dicen cómo podría llegarse a un acuerdo sobre lo que resolvería el problema en cada uno de los puntos donde parece haber conflicto entre las afirmaciones" (p. 288). La epistemología es la búsqueda de ese marco común desde el cual todas las afirmaciones, abstraídas de su contexto específico de producción, pueden ser evaluadas y sometidas a crítica. La posibilidad de acuerdo racional entre los seres humanos descansa en la suposición de que tal matriz existe y que es deber de la epistemología ocuparse de ella. La hermenéutica, dice Rorty, es la lucha contra esa suposición.

Aun admitiendo que tal conjunto de reglas no es ahistórico ni atemporal, la epistemología defendería la idea de hallar el "máximo terreno que se tiene en común con otros" como base para el acuerdo racional sobre determinado tema. La epistemología tiene así la idea de encontrar una base común para el conocimiento; esa base común podría ser el lenguaje, la percepción, la teoría del significado o los juicios observacionales. La suposición de que ese terreno común pueda encontrarse es la base de la epistemología. La hermenéutica, en cambio, según Rorty, supone que tal terreno no existe. Entonces, ante las dos versiones del propósito epistemológico, la hermenéutica es radical: ni existe una estructura común que haga posible la conmensurabilidad, ni existe la posibilidad de encontrar un terreno común a todos, lo que hace imposible el acuerdo. Ni conmensurabilidad, ni acuerdo. Los dos propósitos centrales de la epistemología.

¿Cómo entiende, entonces, la hermenéutica, los distintos discursos sobre algo? Como conversación. En hermenéutica la verdad *acontece* en la conversación, y la conversación se hace siempre desde una tradición. La tradición es a su vez histórica, puede destruirse o afectarse pero solo

desde ella misma; es decir, toda interpretación está mediada por lo que la precede. Desde este punto de vista, el conocimiento sobre algo está determinado por la tradición, por el lenguaje y por el conjunto cultural en el que emerge. Los distintos discursos son convocados a la conversación y allí *acontece* la verdad, como momento de la conversación, nunca como correspondencia con el mundo exterior o como coherencia lógica entre creencias. Según Rorty, esta es la función social del filósofo, ser intermediario entre varios discursos, animar la conversación. Su función como supervisor y evaluador de los discursos, gracias a su dominio de la estructura fundante o del terreno común a todos ellos, es obsoleta; corresponde a una idea de filosofía como búsqueda de fundamentos. Al no haber tal posibilidad, la filosofía tiene un solo camino: una voz más en la conversación.

No obstante, la epistemología aún guardaría la esperanza de llegar a un acuerdo, como *señal* de haber encontrado una base común previa al acuerdo, es decir, como señal de una *racionalidad* común. El argumento último del epistemólogo es: si en la conversación llegamos a un acuerdo, o incluso llegamos a determinar en qué consiste el desacuerdo que tenemos, es porque podemos comunicarnos; si lo podemos hacer existe algo que es común a los hablantes, eso común es el fundamento. El hermeneuta sabe que existe algo en común: la actitud de apertura que hace posible el diálogo, pero no ve por qué a ello deba llamársele algo así como "fundamento", y no ve por qué la filosofía deba encargarse de su dominio para desde allí supervisar y evaluar todos los discursos posibles; "la hermenéutica ve las relaciones entre varios discursos como los cabos dentro de una posible conversación, conversación que no presupone ninguna matriz disciplinaria que una a los hablantes, pero donde nunca se pierde la esperanza de llegar a un acuerdo mientras dure la conversación" (Rorty, 1989, p. 289). Según Rorty, la oposición es radical: la hermenéutica ni supone ni busca fundamentos, la epistemología sí.

Sin embargo, paradójicamente, para Rorty, es posible hacer epistemología. ¿Cómo? En aquellos terrenos en donde por nuestra tradición y por la construcción progresiva de un lenguaje común sea posible la conmensurabilidad. Esos terrenos poco tienen que ver con las ciencias naturales o con las ciencias exactas; tienen que ver más, y en ello sigue a Kuhn, con la ciencia normal. Así, la epistemología es posible al interior de la ciencia normal, mientras que la hermenéutica es necesaria dentro de la ciencia anormal. "Seremos epistemólogos donde comprendamos perfectamente bien lo que está ocurriendo, pero queremos codificarlo

para ampliarlo, fortalecerlo, enseñarlo o 'buscarle una base'. Tenemos que ser hermenéuticos cuando no comprendamos lo que está ocurriendo, pero tenemos la honradez de admitirlo [...] solo podemos conseguir la conmensuración epistemológica donde ya tenemos prácticas admitidas de investigación" (Rorty, 1989, p. 292). La evaluación y el análisis crítico de las creencias se logra "no porque hayamos descubierto algo sobre 'la naturaleza del conocimiento humano', sino simplemente porque cuando una práctica lleva tiempo suficiente, las convenciones que la hacen posible —y que permiten un consenso sobre cómo dividirla en partes— se pueden asilar con relativa facilidad" (p. 292).

La propuesta de Rorty arroja nuevas luces sobre el debate objetivismo-relativismo. Primero, no son dos polos opuestos del debate. La racionalidad nos permite construir lenguajes comunes y estar de acuerdo, en algunos criterios, sobre temas que son objeto de indagación científica. Al interior de estas comunidades consolidadas —"normales"— de investigación, la conmensurabilidad es posible y en este sentido la objetividad es la posibilidad de acuerdo entre todos. Pero debemos ser conscientes de que estamos dentro de una tradición y que tal conmensurabilidad es posible por la convención de núcleos comunes, no por la existencia de estructuras a priori, por fuera de los contextos y tradiciones que las determinan. *La racionalidad es relativa a cada época y cultura.*

Por otro lado, la emergencia de lo inesperado o de lo no comprendido debe ser objeto de interpretación hermenéutica, más cercana en esto a la experiencia que tenemos cuando enfrentamos algo desconocido. Aquí la razón nos sirve no para evaluar lo inesperado desde nuestras convenciones, sino para movernos hacia los lenguajes y tradiciones en las que surge lo inesperado (las anomalías en términos de Kuhn). Por esto mismo para Rorty, la hermenéutica es lo que nos queda cuando no podemos hacer epistemología, esto es, la hermenéutica habla allí donde la epistemología no tiene nada que decir. Por la conversación (hermenéutica) es posible la comprensión de lo *anormal*, después de ello, es posible la construcción de núcleos comunes y todo lo demás que intenta hacer la epistemología, lo *normal*. Dicho de otro modo, en los límites de la epistemología, la hermenéutica, y después de la hermenéutica, la epistemología. La dialéctica kuhniana entre lo anormal y lo normal.

Para Rorty, la hermenéutica aparece en los límites de los debates epistemológicos, allí donde la inconmensurabilidad es manifiesta, allí donde la epistemología se topa con otras tradiciones, allí donde la racionalidad, entendida como núcleo común, es insuficiente para explicar lo no con-

cido, es decir, allí donde es necesario el *diálogo*. El diálogo *puede* hacer posibles determinados acuerdos; algunos de ellos *pueden* determinarse como *lo común* a los que dialogan; entonces, allí y solo allí se *puede* hacer epistemología. Pero a la hermenéutica eso ni le va ni le viene, y tiene sentido: si la verdad solo es posible en el transcurrir de la conservación y no en la lógica o adecuación de las creencias como proposiciones, ¿para qué establecer núcleos comunes si lo que importa es el diálogo —que no cesa— más que la evaluación o supervisión de creencias?

La hermenéutica en el corazón de la ciencia

Me parece un tanto distinto el lugar que Bernstein le asigna a la hermenéutica. Distinto por varias razones: no está en los límites de la epistemología (allí donde no puede explicar), no son dominios ajenos (con respecto a la epistemología) y no es necesaria solo para/por el diálogo.

Para Bernstein, la hermenéutica ayuda a ver, en primer lugar, desde otra perspectiva, los debates que se vienen dando en epistemología: la inconmensurabilidad, el postempirismo en las ciencias naturales, la historia de la ciencia, la misma idea de una ciencia social, el relativismo, etc. (Bernstein, 1985, pp. 20-44). En efecto, según Bernstein, la ciencia está recuperando la dimensión hermenéutica en la medida en que hace crítica de ella misma. Ya hemos dicho que la hermenéutica, desde el siglo XIX, tuvo asignado el papel de crítica ante el reduccionismo epistemológico. En términos más concretos diríamos que la hermenéutica fungió como guardián de la comprensión amplia del ser humano, ante la pretensión de equiparar la comprensión al conocimiento científico. Lo que Bernstein pretende hacer tiene que ver con mostrar cómo esas críticas, que antes se hacían desde afuera, ahora son producidas desde el interior mismo de las ciencias y, en particular, de las ciencias más duras; por ello su recurso a Kuhn. Este físico se ha topado con la hermenéutica. Nada habría de nuevo si la hermenéutica siguiera criticando a la epistemología en los términos tradicionales —en parte así lo hace Rorty—, en el sentido de señalar sus limitaciones o deficiencias. Lo que hay de nuevo es que la misma ciencia cae en cuenta de que sus discursos y formas de racionalización son hermenéuticos, ahí está el punto.

Bernstein sigue a Kuhn, no tanto en la distinción ciencia normal-ciencia anormal (aunque entre líneas se sospeche que la hermenéutica viene a ser la ciencia anormal), sino en cuanto a que su gran descubrimiento (el de Kuhn) es hacer ver la racionalidad de la ciencia como hermenéutica: "hay

un error fundamental con la imagen de ciencia que ha sido elaborada por los filósofos 'ortodoxos' de la ciencia, una concepción que fue en sí misma una combinación de dogmas profundamente arraigados, heredados del empirismo y racionalismo tradicionales. Kuhn intentó bosquejar una "imagen de ciencia" alternativa que hiciera justicia a las maneras en las cuales el preguntar científico es realmente producido" (Bernstein, 1985, p. 21). Así como no existe "un algoritmo neutral para la elección de teorías, ni existe un procedimiento de decisión sistemático que, aplicado adecuadamente, lleve a un grupo de individuos a la misma decisión" (Kuhn, 2007, p. 338), asimismo los debates entre objetivistas y relativistas no pueden aspirar a encontrar un argumento que convenza definitivamente a alguno de los bandos. En última instancia, los debates teóricos, como lo mostró Kuhn, así como las discusiones epistemológicas son hermenéuticas, pues dejan ver más las prácticas, las tomas de posición y las discusiones entre comunidades de intereses que planteamientos filosóficos abstraídos de sus contextos de producción. Bernstein ubica la ciencia al interior de la *phronesis*, es decir, como saber práctico. Al hacerlo nos ofrece, efectivamente, una clave de lectura un tanto distinta de los debates.

La afinidad que encuentra Bernstein, siguiendo a Mary Hesse, entre el modo de ser de las ciencias humanas y las ciencias naturales es tal que nos permite valorar la racionalidad científica de las ciencias naturales de la misma forma en que tradicionalmente se ha valorado la racionalidad de las ciencias humanas. Las ciencias naturales, al igual que las ciencias sociales, configuran sus datos a la luz de las interpretaciones que hacen; las teorías son el modo en que la naturaleza es vista y no un reflejo de ella (tal como pasa con la teoría social); el lenguaje de las ciencias naturales es irreductiblemente metafórico e inexacto, incluso más que el de las ciencias sociales (Bernstein, 1985, p. 33). Según Bernstein, estos son signos de que la ciencia natural ha llegado a encontrarse con la filosofía hermenéutica, lo que no quiere decir que las controversias científicas y los productos de sus prácticas puedan hacerse equivalentes a cualquier tipo de interpretación, "uno debe ser sensible y reconocer las importantes diferencias entre la naturaleza del conocimiento científico y otras formas de conocimiento, pero si examinamos más de cerca la naturaleza del conocimiento científico [...] podemos encontrar que el carácter de la racionalidad en las ciencias, especialmente en lo que tiene que ver con la escogencia de las teorías, es cercano a esas características de racionalidad que han sido propias de la tradición de la filosofía práctica antes que a muchas de las modernas imágenes de lo que se supone es una *episteme*

genuina" (Bernstein, 1985, p. 47). Así, lo que entendemos por "fundamentos epistemológicos" de la práctica científica son planteamientos *sobre* el conocimiento localizados en contextos particulares, en tradiciones específicas de comunidades científicas igualmente específicas. En esto Bernstein se acerca a Rorty, pero se distancia de él al hacernos ver que en la medida en que la ciencia se entienda a sí misma como saber práctico, la pretensión de fundamentos últimos no tiene lugar, y el debate entre objetivistas y relativistas pasa a formar parte de un paisaje más importante: la puesta en cuestión acerca de nuestra comprensión sobre el mundo, sobre la ciencia y sobre nosotros mismos. Cuando la ciencia cae en cuenta de que la razón es razón histórica, situada, cae en cuenta también de que su práctica misma es hermenéutica —en el sentido de filosofía práctica—. Al hacerlo, el debate entre objetivistas y relativistas desaparece del panorama pues tal debate solo es posible con el trasfondo de una razón universal y ahistórica. Si ya esto no es claro, ni para la ciencia ni para la filosofía, la epistemología no tiene sentido.

Para Rorty la epistemología es posible como evaluación de creencias allí donde se dan acuerdos —en la ciencia normal—; para Bernstein, la evaluación de creencias no es posible sino allí donde exista un fundamento universal. Como esto no es posible, no hay posibilidades para la epistemología. A pesar de ello, el problema planteado por la epistemología parece seguir en pie (cómo es posible el conocimiento científico y qué lo diferencia de otros conocimientos) y lo que intenta hacer Bernstein es abordarlo desde otras claves, no desde la posibilidad de un fundamento común, sino desde la posibilidad de la comprensión práctica, es decir, de la *phronesis*. Para Bernstein, por ejemplo, el intento de Kuhn, al mostrar la ciencia como el producto de una racionalidad que no es la racionalidad de la filosofía de la ciencia, sino que responde más a otro tipo de lógicas, está en consonancia con la filosofía práctica que Gadamer busca revivir en *Verdad y método* (Bernstein, 1985, pp. 41 y ss.).

Desborda el interés de este ensayo profundizar en la *phronesis*, intentar dar razón de cómo se resolvería la vieja pregunta epistemológica desde claves hermenéuticas o si tal vez la pregunta por los criterios de validez de un conocimiento no se sostenga desde la filosofía hermenéutica.² Lo que me interesaba mostrar es que para Bernstein la hermenéutica no

² Al respecto puede verse mi libro *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales* (2010).

es solo un complemento de la epistemología en el sentido rortiano, ni solamente una ayuda para el conocimiento cuando se enfrenta a anomalías o situaciones inesperadas; es la posibilidad de abandonar —como busca Rorty— la epistemología sin abandonar las cuestiones claves asociadas a la posibilidad del conocimiento que ella intentó resolver. La hermenéutica no aparece allí donde la epistemología se queda muda —como cree Rorty—, aparece allí donde habla con mayor fuerza, en el corazón mismo de las ciencias “duras”. Y esto es de la mayor importancia.

Bibliografía

- Bernstein, R. J. (1985). *Beyond objectivism and relativism*. University of Pennsylvania Press.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales* (2ª. ed.). Bogotá: Cinde.
- Kuhn, T. S. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Teorema.

PENSAMIENTO COMPLEJO E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA *

*Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcializado,
nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto,
de sus antecedentes, de su devenir.
He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional,
nunca he podido eliminar la contradicción interior.
Siempre he sentido que las verdades profundas,
antagonistas las unas de las otras,
eran para mí complementarias, sin dejar de ser antagonistas.
Nunca he querido reducir a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad.*

E. Morin

La investigación científica y, por consiguiente, la formación para la investigación científica han sufrido en las últimas décadas cambios significativos. La idea que tenemos del mundo y de las herramientas de las cuales disponemos para comprender su dinámica, así como la idea misma de conocimiento se han visto cuestionadas e interpeladas por un sinnúmero de propuestas teóricas y metodológicas a lo largo de los últimos años. En este capítulo me propongo establecer algunas conexiones entre el pensamiento de Edgar Morin y la práctica de la investigación científica. Es por todos sabido, la fuerte influencia que ha ejercido la propuesta del pensamiento complejo sobre la comprensión de algunos de los fenómenos más importantes de nuestra época, pero en particular, en lo que respecta a la comprensión de la relación entre nuestras estructuras o modelos cognitivos y la posibilidad de aproximarnos a visiones menos lineales y deterministas de la realidad. La relación planteada por Morin entre estructuras cognitivas y conocimiento del mundo sugiere algunos retos para el ejercicio de la investigación, algunos de los cuales me propongo establecer aquí. Para lograr esto, mi escrito se divide en tres partes. En la primera parte abordo la idea de complejidad en la ciencia, en la segunda la relación que establece Morin entre complejidad y conocimiento y, en la tercera y última parte, derivó algunas implicaciones para la práctica de la investigación científica.

* Publicado por primer vez en *Periscopio Universitario* (Ediciones Unisalle, 2010).

La complejidad en la ciencia

Según Edgar Morin, las explicaciones científicas excluían en el siglo XVIII y buena parte del XIX lo aleatorio, de tal forma que todo lo que no quedara al interior de un universo estricto y totalmente regulado, no podía ser concebido. Pero desde el siglo XIX, escribe Morin (1984, p. 46), "la noción de calor introduce desorden y dispersión en el corazón mismo de la física", no habiendo ya lugar del universo donde no exista desorden: "El desorden está en la energía (calor). El desorden está en el tejido subatómico del universo. El desorden está en el corazón ardiente de las estrellas. El desorden es inseparable de la evolución de nuestro universo" (p. 103). No quiere decir ello, y en esto Morin se distancia de Serres (p. 113), que no haya también, y de manera contenida en el desorden, el orden mismo. En el universo podemos ver un doble juego "su progreso en la organización y en el orden va asociado al mismo tiempo, de manera inquietante, a un proceso ininterrumpido de degradación y de dispersión" (p. 67).

Hoy sabemos, por ejemplo, que incluso nuestros astros y nuestros soles (sistemas en extremo organizados) pueden morir eventualmente por alguna explosión o por extinción, nuestro sol puede haber muerto dos o tres veces y puede haberse vuelto a reorganizar por gravitación. El orden y el desorden van juntos, y no nos es posible reducir el universo a una visión que tome partido por alguno de los dos.

Ahora bien, según Morin, la noción de orden no solo contiene la idea de ley, sino además las ideas de estabilidad, regularidad, constancia, repetición y, de manera más elaborada, la idea de estructura: "el concepto de orden desborda, [por ello] el antiguo concepto de ley" (1984, p. 100), básicamente, por la inclusión de las nociones de máquina, sistema, organización y singularidad. Por otra parte, la noción de desorden abarca "las agitaciones, dispersiones, colisiones, que van unidas a todo fenómeno calorífico; son también las irregularidades y las inestabilidades; son las desviaciones que aparecen en un proceso, lo perturban, lo transforman; son los choques, los encuentros aleatorios, los eventos, los accidentes, son las desorganizaciones; son las desintegraciones, los ruidos, los errores" (p. 102). Aparentemente, en esta definición de desorden se incluye todo aquello que no queda al interior de la noción de orden. En este sentido, si bien Morin reconoce que mucho de lo que llamamos desorden en el universo puede ser nuestra propia incertidumbre o ignorancia hacia los fenómenos, es un hecho que cada vez más se acepta el desorden como constitutivo de la realidad y, por ello, como parte de nuestra explicación

del universo. Pero para Morin no es suficiente con la noción de desorden para aproximarnos a la idea de complejidad, son también necesarias las nociones de interacción, organización y sistema.

Si bien la idea de organización ha estado asociada desde el siglo XVII a la problemática biológica que distinguía lo orgánico de lo inorgánico, "lo que es nuevo es la focalización cibernética y sistémica sobre el problema de la organización en tanto que organización. Aquí la cibernética —escribe Morin— aporta un concepto importante: el de retroacción. Éste realiza una revolución conceptual porque rompe con la causalidad lineal, al hacernos concebir la paradoja de un sistema causal cuyo efecto repercute en la causa y la modifica" (1984, p. 220). Es una novedad comprender las cosas como causadas por los efectos que a su vez causan; este principio se conoce en cibernética como *retroacción* y consiste, básicamente, en entender dos elementos como causantes de sí mismos en ciclo, a lo que Morin llamará *causalidad en bucle*. Aplicada esta noción al conocimiento del universo Morin dice: "en la morfogénesis es necesario concebir una unión en bucle *orden-desorden* y *necesidad-azar*,² puesto que la innovación, que comporta un aspecto aleatorio, al suscitar la formación de una estructura/forma estable, va a inscribirse en la repetición, es decir, en un orden organizacional que habrá mantenido y modificado a la vez; o sea, que para concebir todos los fenómenos evolutivos, físicos, biológicos, antropológicos, es preciso concebir al mismo tiempo un bucle generador *orden-desorden/organización*" (p. 130).

Por otro lado, la noción de sistema aporta también nuevas perspectivas para explicar el universo. Aunque ella haya sido siempre un recurso para designar todo conjunto de relaciones entre elementos que forman un todo, la noción de sistema "solo resulta revolucionaria cuando en lugar de completar la definición de las cosas, de los cuerpos y de los objetos, sustituye a la noción de cosa o de objeto, constituido por forma y por sustancia, descomponibles en elementos primarios, netamente aislables en un espacio neutro, sometidos únicamente a las leyes externas de la 'naturaleza'" (Morin, 1984, p. 197). Antes, la noción de objeto o cosa, según Morin estaba constituida por elementos diferenciables; ahora, con la noción de sistema, los elementos y como veremos más adelante, los eventos, configuran interacciones entre unidades complejas constituidas,

² La cursiva es nuestra para llamar la atención sobre la dialéctica que aparece en los diagramas de Morin y que aquí nos abstenemos de reproducir (cfr. Morin, 1984, p. 126).

a su vez, por esas interacciones. La interacción no se da después de haber determinado las unidades, no; la unidad está dada por la interacción; aquí está la novedad de la noción de sistema: las acciones entre unidades complejas definen los sistemas, y estos definen, a su vez, las unidades.

Si unimos a la triada orden-desorden-organización, las nociones de causalidad en bucle y la noción de sistema como interacción, aparece la complejidad. Ella, por ahora, se presenta en el pensamiento de Morin como una noción útil para comprender las múltiples relaciones que configuran el mundo. "La complejidad sistémica se manifiesta particularmente en el hecho de que el todo posee cualidades y propiedades que no se podrían encontrar a nivel de las partes tomadas aisladamente, e inversamente, en el hecho de que las partes poseen cualidades y propiedades que desaparecen bajo el efecto de los constreñimientos organizacionales del sistema. La complejidad sistémica aumenta, por una parte, con el aumento del número y la diversidad de los elementos y, por la otra, con el carácter cada vez más flexible, cada vez más complicado, cada vez menos determinista (al menos para un observador) de las interrelaciones (interacciones, retroacciones, interferencias, etc.)" (1984, p. 233).

Hemos visto dos nociones adicionales a la hipótesis original (orden-desorden-organización): la causalidad dialéctica y la complejidad sistémica. Ahora debemos considerar todo ello como un sistema abierto. En efecto, según Morin, "todo sistema que trabaja, en virtud del segundo principio de la termodinámica, tiende a disipar su energía, a degradar sus constituyentes, a desintegrar su organización y, por tanto, a desintegrarse así mismo. Para su existencia —y cuando se trata de un ser viviente, para su vida— es necesario, pues, que pueda alimentarse, es decir, regenerarse, extrayendo del exterior la materia/energía que necesita" (1984, p. 222). Para denotar que los sistemas son dependientes unos de otros, Morin acuña la noción de eco-organización. Con el prefijo lo que quiere señalarse es el hecho de que toda organización para ser autónoma requiere otras organizaciones, es decir, que autonomía/dependencia son dos términos que señalan el carácter abierto de toda organización, sobre todo de las vivientes. Es, evidentemente, una nueva noción de autonomía la que plantea la física, pero sobre todo la biología: "un sistema abierto es un sistema que alimenta su autonomía, pero a través de la dependencia con respecto del medio exterior" y, concluye Morin, "cuanto más desarrolla un sistema su complejidad, más podrá desarrollar su autonomía, más dependencias múltiples tendrá" (p. 223).

Los sistemas abiertos más complejos, es decir, los sistemas biológicos, no solo se abren a las demás organizaciones para mantener y desarrollar su autonomía, también generan lo que necesitan a partir de esa apertura. La *generatividad* o creatividad de las organizaciones biológicas hace de ellas sistemas autopoieticos, es decir, que producen la propia energía e información que necesitan para no consumirse y degradarse hasta la muerte.³ "Mientras que la 'solución' simple de la máquina es retrasar el curso fatal de la entropía⁴ por la alta fiabilidad de sus constituyentes, la 'solución' compleja de lo viviente es acentuar y ampliar el desorden, para extraer de él la renovación de su orden" (Morin, 1984, p. 241).⁵

Si los sistemas se configuran a partir de la triada orden-desorden-organización, si además presentan causalidades dialécticas, si además, no pueden aislarse en elementos so pena de sacrificar características e interacciones, si el todo y la parte se relacionan y se definen mutuamente, si las organizaciones son sistemas abiertos cuya autonomía está ligada a su dependencia, y además, si generan en el movimiento de orden-desorden sus propias energías, aún falta ver todo ello, en el tiempo.

El hecho de la irreversibilidad temporal de los procesos físicos, biológicos, informacionales, antrosociales recupera otra noción para las ciencias que va a hacer ver aún más difícil lo que hemos presentado hasta ahora: la noción de evento. Según Morin, "ha sido precisa la experiencia, es decir, la experimentación microfísica, los descubrimientos de la biología moderna, para rehabilitar el evento" (1984, p. 159). En biología y en microfísica todo elemento puede ser considerado como evento, en la medida en que se le considere en su irreversibilidad temporal, es decir, que en su aparición y desaparición al encuentro con otros elementos, o en su proceso de organización/desorganización ya no vuelve a ser el mismo. Así, hoy es posible hablar de la historia de las organizaciones vivientes, por ejemplo; cada sistema al entrar en contacto con otro o al producir su propia energía para regenerarse "escribe" la historia de sí mismo. Todo

³ "Lo que sorprende en la más mínima bacteria es que es capaz de autoreproducirse, autoproducirse y autorepararse a medida que las moléculas que la constituyen se degradan [...], de hecho las máquinas vivientes están en estado de reorganización permanente, es decir, implican, utilizan, combaten, toleran el desorden" (Morin, 1984, p. 81).

⁴ Consumo de energía (n.d.a).

⁵ A este propósito, Morin (1990) dice: "El lazo entre vida y muerte es mucho más estrecho, profundo, que lo que hubiéramos alguna vez podido, metafísicamente, imaginar" (p. 56).

lo que sucede con los sistemas puede verse como evento: "en el nivel astronómico-cósmico, en el nivel de la historia física y en el nivel de la observación microfísica se ve que los caracteres propios y propicios del evento: actualización, improbabilidad, discontinuidad, accidentalidad, se imponen a la teoría científica" (p. 139).

Esta es, sumariamente, la lectura que hace Morin de los desarrollos de las ciencias en el último siglo. La cuestión podría sintetizarse en el paso de un esquema determinista del mundo a un esquema que tolera y acepta el desorden y lo aleatorio como parte de sus explicaciones. De un sistema cerrado a un sistema más abierto y generativo para la comprensión de las organizaciones del universo. Este recorrido, según Morin, va mostrando y al mismo tiempo posicionando al interior de las ciencias la noción de complejidad, nudo emblemático de su propuesta.

La complejidad y el conocimiento

En 1984 la complejidad era vista por Morin como algo difícil de definir, en parte porque hasta ese entonces estaba irrumpiendo el concepto en la ciencia y en parte porque toda definición conceptual constriñe de alguna manera lo que puede significar un término, más si se trata precisamente del término complejidad. Esto llevaba a Morin a decir que "la noción de complejidad difícilmente puede ser conceptualizada. Por una parte, porque apenas emerge; por otra, porque no puede ser sino compleja" (1984, p. 247). En 1990, sin embargo, se anima a dar una definición más o menos exacta de la complejidad: "La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. La complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre" (Morin, 1990, p. 32). El concepto de complejidad sirve para "reunir en sí el orden, desorden y organización y, en el seno de la organización, lo uno y lo diverso" (1990, p. 24), y conlleva al menos dos reconocimientos: para el mundo fenoménico "el reconocimiento de que los sistemas más complejos que conocemos, el cerebro y la sociedad de los hombres, son los que funcionan con la mayor parte de aleas, de desórdenes, de 'ruido'" (1984, p. 239) y para el pensamiento "el reconocimiento de un principio de incompletud e incertidumbre" (1990, p. 23).

Nuestro pensamiento que antes separaba para explicar, ahora, si bien tiene que distinguir y analizar busca, mas bien, "establecer la comunica-

ción entre lo que es distinguido: el objeto y el entorno, la cosa observada y su observador" (Morin, 1984, p. 47); esto es lo que Morin llama el principio de la complejidad. La complejidad es entonces, por un lado, el tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) que configura el mundo y por otro, el principio regulador para el conocimiento del mundo que nos rodea: "Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad" (1990, p. 22). El pensamiento complejo aspira a un saber multidimensional, no parcelado, ni dividido pero reconoce que tal pensamiento es inacabado e incompleto: "uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia" (p. 23).

Ahora bien, visto lo anterior y encaminándonos hacia lo que nos interesa mostrar, ¿cuál es entonces, el estado actual del conocimiento? Afirma Morin en 1984: "El conocimiento científico está en estado de renovación desde principios de siglo. Podemos preguntarnos incluso si las grandes transformaciones que han afectado a las ciencias físicas —de la microfísica a la astrofísica—, las ciencias biológicas —de la genética y la biología molecular a la etología—, la antropología (la pérdida del privilegio heliocéntrico por el que la racionalidad occidental se consideraba juez y medida de toda cultura y civilización), no preparan una transformación en el modo mismo de pensar lo real" (1984, p. 44). La aceptación de la incertidumbre deviene así en una incitación a la racionalidad científica: "Un universo que no fuera más que orden no sería un universo racional, sería un universo racionalizado, es decir, se supondría que obedece a los modelos lógicos de nuestro espíritu. Sería en este sentido un universo totalmente idealista" (p. 109); por ello el trabajo con la incertidumbre advierte la imposibilidad de un modelo fundamentador o de una "fórmula clave" que asegure el conocimiento; ni siquiera, el principio de la complejidad debe entenderse en este sentido.

La incertidumbre reta a la racionalidad y en sentido amplio al modo de conocimiento científico vigente hasta el siglo pasado. El conocimiento científico requiere ahora, principios reguladores que como la complejidad, incitan a pensar no solo lo uno y lo múltiple, sino también a pensar conjuntamente lo "incierto y lo cierto, lo lógico y lo contradictorio". Lo que el conocimiento en su estado actual debe concebir es que "el conflicto, el desorden, el juego, no son escorias o anomalías inevitables, no

son desechos a reabsorber sino constituyentes claves de toda existencia y organización social" (Morin, 1984, p. 82).

El conocimiento está entonces en una situación en la que las tácticas concebidas desde el comienzo de sus programas de investigación ya no son tan fecundas como se pensaba. En efecto, con la inclusión de la incertidumbre lo que aparece ante los ojos del pensamiento científico es la adopción de programas más estratégicos que incluyen "la evolución de la situación, luego los azares y los eventos nuevos" (Morin, 1984), para modificarse permanentemente y corregirse sin cesar. Pero la situación no es exclusivamente metodológica en el sentido decimonónico del término. La ciencia, y más específicamente la epistemología, ya no es más un punto soberano desde donde se controla la explicación del universo, "es el lugar tanto de la incertidumbre como de la dialógica". Lo que plantean los avances en torno a la incertidumbre, el desorden, la dispersión en el mundo fenoménico pone en cuestión a las propias estructuras del pensamiento. De hecho, dice Morin, "la ciencia del siglo xx ha progresado combinando entre sí el determinismo y la indeterminación, el azar y la necesidad, lo algorítmico y lo estocástico, la teoría de las máquinas y la teoría de los juegos" (p. 164).⁶

Afirmemos provisionalmente: el panorama del conocimiento científico en la actualidad está dominado por la inclusión de la incertidumbre al interior de sus programas e investigaciones del mundo, desde la microfísica a la antropología, y tal inclusión plantea crisis a las estructuras más sólidas del pensamiento científico. Tres tópicos desarrollan con más detenimiento esta idea.

En primer lugar, la distinción entre sujeto y objeto. "Las estructuras espacio-temporales en las que situamos al objeto, la misma noción de objeto, dependen de nuestras representaciones y de nuestras ideas, las cuales dependen de las estructuras organizativas de nuestro lenguaje y de nuestra cultura al mismo tiempo que de las estructuras organizadoras del espíritu humano" (Morin, 1984, p. 343). La distinción entre sujeto, objeto y las nociones que los definen son resultantes de nuestra cultura, ellas evidencian el afán organizador del espíritu humano y el lenguaje preciso que distingue y separa para comprender. Pero no es todo, según Morin la

⁶ En este mismo sentido, y atenuando su crítica al pensamiento simplificador de la ciencia clásica, Morin escribe en 1990: "he omitido (en mis libros anteriores) mostrar cómo, y a pesar de su ideal simplificador, la ciencia ha progresado porque era, de hecho, compleja" (p. 147).

distinción entre sujeto y objeto ha resultado ser más problemática en los programas de investigación científica, toda vez que el sujeto observador se ha mostrado implicado en el objeto observado. Fenómeno que se ha evidenciado en las dos ciencias que, como polos opuestos, encierran el vasto panorama del conocimiento humano: la microfísica y la antropología, "en microfísica, el principio de incertidumbre de Heisenberg introduce al observador en la observación. La antropología tras haber creído que el espíritu occidental era la consecución de toda racionalidad, con el que podía medirse el retraso de las mentalidades y de las culturas 'primitivas', se ha comprometido en un autoexamen y una autocrítica en la que el antropólogo se ve inducido a relativizar su propio punto de vista para intentar conocer lo antropologizado y, más ampliamente el *anthropos*" (p. 344). Lo observado *implica*, contiene, al observador. Dos pues son los señalamientos: por un lado, las nociones de sujeto-objeto son resultado de nuestra cultura y, por otro, en la práctica científica, la distinción no es tal, pues en el objeto está implicado el sujeto.⁷ Lo importante por destacar es la crisis que la incertidumbre ha desencadenado en esta estructura fundante del pensamiento científico. "Así como en microfísica el observador perturba al objeto, el cual perturba su percepción, así también la nociones de objeto y de sujeto son profundamente perturbadas una por la otra: cada una abre una brecha en la otra" (Morin, 1990, p. 70). Y la consecuencia más inmediata de esta constatación es que el conocimiento científico, "al traer consustancialmente un principio de incertidumbre y de auto referencia (al observador), trae consigo un principio auto-crítico y auto-reflexivo" (p. 71). Volveremos sobre esto más adelante.

El segundo tópico: el error y la verdad. Morin dice al respecto: "Hemos descubierto que la verdad no es inalterable, sino frágil" (1984, p. 286). Nuestra lógica se ha movido en un término medio, esto es, la "banda ancha" de los fenómenos que pueden aprehenderse desde los principios de la ciencia clásica: determinismo, causalidad, regularidad, invariancia, universalidad. Ahora con la inclusión de la incertidumbre (la dispersión, el ruido, el azar, la indeterminación), la posibilidad de certeza solo opera en la "banda ancha", y tal vez ya ni en ella, y lo que llamamos verdad está ligado ahora dialécticamente al error también. "El ruido de fondo está por todas partes a nuestro alrededor. Y nosotros somos seres que hemos

⁷ Aunque podría argumentarse que esta última noción es también cultural, eso no es relevante aquí, pues no podríamos abstraernos ni parcial ni totalmente de nuestra cultura para hacer una evaluación de esta.

producido esa cosa maravillosa y horrible que tiene el nombre de verdad. Pero yo diría que no hay que poner la verdad por doquier. Hay muchas cosas en el mundo que son *infra* o *supra* verdad. El mismo mundo sin duda" (p. 287). Es decir, que siendo nosotros seres culturales, sociales, pensantes... "no podemos escapar a la doble problemática del error y de la verdad: para nosotros, los elementos y eventos del universo se traducen en información y en mensajes; la palabra traducción es capital; la computación también es una traducción; ahí ocurren todos los riesgos del error; cuanto más información, cuanto más comunicación, cuantas más ideas, más riesgo de error hay; pero también, cuanto más complejidad, más posibilidad hay de transformar los errores y hacerlos creativos" (p. 28). Un ejemplo de esto puede ser el paso que ha dado la microfísica para concebir la partícula, a veces como onda, a veces como corpúsculo; lejos de ver en la contradicción un signo de error, como clásicamente se hace en lógica, ve en ella un signo de complejidad.

Sinteticemos el segundo tópico: con la inclusión de la incertidumbre y la ampliación de la banda que cubre el conocimiento científico del mundo, el error y la verdad están unidos dialécticamente.

El tercer tópico tiene que ver con lo que Morin llama una excesiva racionalización del mundo. En este sentido hay que distinguir entre razón y racionalización: "la racionalización es una lógica cerrada y demencial que cree poder aplicarse a lo real, y cuando lo real se niega a aplicarse a esta lógica, se le niega o bien se introducen fórceps para que obedezca" (1984, p. 83); la razón, por el contrario, es abierta y reconoce en el universo "la presencia de lo no racionalizable, es decir, la parte de lo desconocido o la parte del misterio" (p. 83). La racionalización aparta por inadmisibles aspectos de la realidad que se ven entonces como pura contingencia, como ruido, como sesgo; así por ejemplo, se separa el problema de la relación sujeto-objeto, lo singular, el azar, lo no controlable. La razón abierta, por el contrario, trabaja con ello. Esta distinción es útil además porque permite distinguir los excesos de la razón al confrontar sus niveles de formalización y matematización con la indeterminación en los objetos que estudia. Con respecto a la matematización y a la formalización, Morin dice lo siguiente: "Lo propiamente científico era, hasta el presente, eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción. Pero hace falta aceptar una cierta imprecisión y una imprecisión cierta, no solamente en los fenómenos, sino también en los conceptos, y uno de los grandes progresos de las matemáticas de hoy es el de considerar los *fuzzy sets*, los conjuntos imprecisos" (1990, p. 60). Por el lado de la formali-

zación, Morin se vale del teorema de Godel que, recordémoslo, dice lo siguiente: "en todo sistema formalizado hay por lo menos una proposición que es indecidible" (p. 72), lo que quiere decir para Morin que "esa indecidibilidad abre una brecha en el sistema, que se vuelve, entonces, incierto" (p. 72).

La racionalización pues muestra dos caras de las cuales hay que cuidarse: matematizar todo y formalizar todo. Que nuestra razón constriña el universo, desde lo microfísico hasta la sociedad de los hombres a sistemas o conjuntos cerrados, determinados y definibles puede conducir al error. Si la historia de la ciencia ha sido la historia de la reducción y de la racionalización, la historia que se abre ahora es la de la ampliación y la de la desracionalización.

Ampliar la razón supone ante todo incluir lo indeterminado y lo incierto en el problema del conocimiento. Podríamos decir que ampliar la razón es mirar más allá de lo determinado, de lo regular, de lo invariante. Las ciencias se han engeguedado porque solo ven lo que sus métodos les conducen a ver, y los métodos solo ven lo que es posible formalizar y reducir a espacios planos, bidimensionales, matriciales o matemáticos. Así, una razón abierta debe estar en capacidad de enfrentar lo eventual, lo que sale al paso de su propia indagación y esto no solo en el campo del método, sino en el ámbito de los sistemas de ideas (las teorías), considerándolos no como algo no establecido, sino como algo que puede ser incierto, también indeterminado (recordemos el principio de Godel) y permanentemente reconstruido según se considere y se exponga a más información.

Ampliar la razón supone también, como ya lo hemos insinuado, incluir cierta incertidumbre al interior del trabajo teórico, "el pensamiento humano une lo preciso a lo impreciso; no podemos utilizar el lenguaje [...] si no es asociando conceptos imprecisos, polisémicos, elásticos, a conceptos precisos, monosémicos, sin campo de elasticidad" (Morin, 1984, p. 328). La imprecisión, en esta nueva propuesta, lejos de ser un signo de error o laxitud se convierte en indicador de progreso gracias, en parte, al recurso a la teoría de los conjuntos vagos (*fussy sets*), a la necesidad, reconocida por cibernéticos como Abraham Moles, de "conceptos imprecisos" (p. 329), y a las propuestas semánticas que se abren paso a partir de los juegos del lenguaje de Wittgenstein.

Una última característica de la razón abierta consiste en ser capaz de comprender lo que excede a la razón. Morin se apoya en Merleau-Ponty

y en Cornelius Castoriadis⁸ para dejar insinuada la necesidad de considerar, por parte de la razón, que no todo es racional, que existen realidades irracionales o arracionales. Cita como ejemplo el amor, el juego, la vida misma sin duda y propone, para el caso de las ciencias antropológicas, nuevas maneras de abordar el estudio de otras formas de pensamiento, como por ejemplo, el pensamiento mitológico, buscando en ellas ya no simples expresiones de la superstición, sino sentido, en cuanto conocimiento no racional del mundo.

Ahora bien, no basta con ampliar la razón involucrando la incertidumbre, lo indeterminado, la imprecisión o considerando otras formas de pensamiento; para Morin, es absolutamente necesaria la reflexividad de la misma ciencia.

Por reflexividad entiende Morin la posibilidad de que la ciencia pueda mirarse a sí misma, algo que él llama hacer "ciencia de la ciencia" (1984, p. 62). "Tenemos que considerar la forma en que concebimos el orden, considerar la forma en que concebimos el desorden, y considerarnos a nosotros mismos considerando el mundo" (p. 99). Es decir, se trata de evaluar las formas en que nuestro conocimiento divide el mundo: cómo separamos las cosas, con qué pretensiones las aislamos; considerar las causalidades que atribuimos, cómo las atribuimos; considerar lo que nuestro conocimiento hace con el ruido, con lo que no estaba previsto, cómo lo asume o lo desecha.

Toda ciencia debe investigar sus estructuras ideológicas, sus enraizamientos socioculturales; así, por ejemplo, en física, le corresponde al físico "no solo estudiar los conceptos físicos, sino también reflexionar sobre los caracteres culturales de los conceptos y las teorías físicas, así como su papel en la sociedad" (Morin, 1984, p. 63). Debemos ante todo evitar las visiones unidimensionales, compartimentadas, cerradas; es preciso hacer una ciencia de las ideas que usamos, de las teorías que circulan, de las que disponemos y de las que no utilizamos; saber cómo se propagan las ideas, cómo se producen y autoproducen, cómo se regulan. Para Morin, es claro que "solo se puede comprender el mundo exterior si se tienen en cuenta las condiciones, las posibilidades y los límites que organizan el

⁸ De Merleau-Ponty toma la necesidad de "comprender lo que en nosotros y en los otros procede y excede la razón" y de Castoriadis la constatación de que "la transformación de la sociedad que exige nuestro tiempo se revela como inseparable de la autopercepción de la razón" (citados en Morin, 1984, p. 306).

conocimiento" (p. 62). De todo lo dicho se pueden desprender algunas implicaciones para la investigación científica.

¿Cómo entender la interdisciplinariedad?

El trabajo en investigación promueve la interdisciplinariedad si se concibe como indisciplinariedad, esto es, pensando por fuera de las islas que tradicionalmente asignan objetos y métodos específicos separados de otros y de sus entornos. "Necesitamos un paradigma que ciertamente sepa distinguir, separar, oponer y, por tanto, poner en relativa disyunción estos dominios científicos (las disciplinas), pero que pueda hacer que se comuniquen sin operar la reducción" (Morin, 1984, p. 314), y para ello es favorable pararse por fuera de esos dominios.

Considerar la propia disciplina como una estructura conceptual no suficiente ni excluyente incita el diálogo con otras perspectivas, llevándose instrumentos analíticos y teóricos que al entrar en comunicación con otros se rearmen y se complejizan.

¿Cómo entender los métodos de investigación?

La segunda implicación apunta a la concepción del método. Morin afirma: "El método es la praxis fenoménica, subjetiva, concreta, que necesita de la generatividad paradigmática/teórica, pero que a su vez regenera a esta generatividad", es decir, el método debe comprenderse en una relación recursiva con respecto a la teoría, y no como un medio que nos lleva feliz y tranquilamente a un fin. La teoría y el método están inscritos en una "recursión" permanente. Con la ciencia clásica el método se degradó en técnica, y la investigación científica se acostumbró a pedir y esperar de él "recetas" a la manera de aplicaciones "cuasimecánicas" que por un lado excluían al sujeto del ejercicio observacional y, por otro, capturaban solo lo determinado, preciso y formalizable del mundo. En la actualidad hay que volver a considerar al método como lo que originariamente era: estrategia, iniciativa, invención, arte. Este atisbo tiene que ver con lo que ya se ha dicho: métodos que distingan pero no reduzcan, que toleren lo imprevisto, que observen sin aislar, que introduzcan el ruido y el azar, y que, por último, incluyan al sujeto reflexivo, autocrítico y autocorrector en las observaciones.

Todo lo que se ha dicho hasta aquí tiene que ver con las ciencias humanas y sociales, Morin se refiere a ellas de vez en cuando para resaltar

la incertidumbre aún mayor que opera en las sociedades humanas; por ejemplo, para invitar a utilizar en el estudio de las sociedades humanas y su historia un enfoque multimétodos que permita incluir lo eventual y al sujeto en la observación y para destacar que en los sistemas abiertos humanos las acciones no se definen tanto por sus intenciones, sino en relación con su deriva. Por ello el uso de teorías que se remiten a explicaciones lineales o el empleo de métodos que solo hacen visible elementos aislados y separados de sus contextos, comporta tantas incertidumbres que, al decir de Morin, "su legalidad está apolillada (1984, p. 130).

¿Cómo entender la reflexividad?

El principio de reflexividad no debe entenderse solo como la crítica que se hace de la propia mirada y de lo que a ella se le debe en la construcción de los objetos de investigación. Esto es importante, pero el principio de reflexividad en realidad apunta a establecer una nueva comprensión de la relación del pensamiento con el mundo que aprehende. Al respecto Morin dice: "El campo real del conocimiento no es el objeto puro, sino el objeto visto, percibido y coproducido por nosotros. El objeto del conocimiento no es el mundo, sino la comunidad nosotros-mundo" (1984, p. 108). El uso del guion denota la implicación del observador en lo observado y la imposibilidad de separarlos ontológica y metodológicamente. El nuevo lugar hacia el que se encamina la ciencia reconoce el papel del investigador, de las técnicas de investigación y de los conceptos en la constitución de los resultados de investigación. Pero no lo ve como un déficit, al contrario, se acepta, cada vez más, que el mundo es el mundo-comprendido en nuestro lenguaje y dentro de nuestra cultura.

En estos tres campos (el reto de la interdisciplinariedad, el nuevo papel de los métodos de investigación y el principio de reflexividad) podrían sintetizarse los aportes del pensamiento complejo a nuestras reflexiones contemporáneas sobre la investigación científica. Son, sin duda, una invitación a pensar más allá de los modelos clásicos y escolares y a explorar nuevas formas de trabajo académico y colegiado.

Bibliografía

- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

CIENCIA, RACIONALIDAD Y "PENSAMIENTO DÉBIL" *

Los campos científicos son mundos sociales como los demás, con concentraciones de poder y capital, con relaciones de fuerza en lucha por los objetos que cada comunidad científica acuerda como importantes, con lugares de dominio y dominación, con estrategias de conservación y con estrategias de subversión. Pero son también, "desde una perspectiva distinta, universos de excepción, algo milagrosos, donde *la necesidad de la razón* está implícita en grados diversos en la realidad de las estructuras y las disposiciones" (Bourdieu, 1999, p. 146). La apuesta, el interés que comparte el campo de las ciencias, y que se inscribe en las instituciones, en los científicos y en los objetos es la razón. Tanto en las disposiciones de los agentes (en sus capitales respectivos) como en la distribución objetiva de títulos, honores, autoridades, traducciones, publicaciones se encarna eso que Bourdieu llama la necesidad de la razón. Todo tipo de ciencia, en cuanto producción cultural, depende de las relaciones y posiciones que los individuos y las instituciones ocupan en el campo de juego, pero a su vez, todo tipo de ciencia depende del modo en que los campos configuran la razón como objeto de lucha.

Con la constatación de las deficiencias y limitaciones del tipo de razón que configuró al pensamiento científico del siglo XIX y buena parte del XX, los campos científicos comenzaron a considerar la posibilidad de incluirse ellos mismos en el análisis del mundo. Podría decirse que el siglo XX, o por lo menos de manera clara su segunda mitad, es una época de autorreflexión en las distintas disciplinas; no solo en el sentido sociológico, es decir, de considerar las condiciones económicas, políticas y culturales de producción, sino también en el sentido de revisar su objeto, es decir, la

* Publicado por primera vez en *Amistad y alteridad* (Ediciones Uniandes, 2009).

razón: sus modos de objetivación, de nominación y de construcción del mundo del cual pretende hablar. Preguntas tales como ¿cómo se produce un hecho?, ¿cómo se legitima o justifica un conocimiento?, o debates en torno al alcance y las posibilidades del pensamiento para dar cuenta del mundo, o de la teoría y el papel de las técnicas de análisis e interpretación han configurado la atmósfera, el clima y trasfondo de las producciones científicas —particularmente de las últimas dos o tres décadas—, desde la física hasta la antropología.

La cuestión no tendría mucha novedad si no fuera porque, de hecho, lo que han producido los científicos parece significar, en mucho, un paso más allá de lo que en su momento propuso la crítica de la razón científica —tanto en la versión del racionalismo crítico de Popper como en la crítica dialéctica desplegada por Habermas—. Aun si lo que los científicos han hecho fuera algo así como la aplicación de los preceptos de la crítica de la razón (en sus dos versiones), al hacerlo desde y en el ámbito específico de las prácticas científicas sus conclusiones y evaluaciones, así como las mismas producciones, pueden representar una visión más realista de lo que en efecto puede y debe esperarse de la razón, y en sentido más específico, de lo que puede y debe esperarse del conocimiento del mundo. Si bien la problematización y la tematización de las relaciones entre pensamiento y mundo no aparecen con las ciencias o disciplinas específicas (este tema ha sido objeto de la filosofía de la ciencia y de la teoría del conocimiento desde mucho antes), lo ocurrido en la práctica misma de la investigación, en los ámbitos de trabajo y producción cultural de las disciplinas, representa otro modo de abordar tal relación; con la gran ventaja de que son reflexiones y análisis que se encuentran en estrecha relación, e implicados en las mismas prácticas científicas.

El primer paso sea tal vez examinar algunos de esos campos científicos y algunas de las formas que los científicos emplean para referirse a lo que hacen.

II

Partiendo de una falsa percepción en el trabajo antropológico que supondría al antropólogo un "ser como los otros", Geertz (1984) cita sus propios trabajos y anotaciones del diario personal de Malinowski (1989) para proponer lo que en su opinión constituye una correcta interpretación de las culturas. Se trata, afirma Geertz, de atender al texto cultural que se está interpretando, intentando comprender sus estructuras simbólicas;

sin negar la posibilidad de resignificar *lo más cercano*, con ayuda de estructuras generales más comprensivas desde el punto de vista de quien está interpretando. Por ello propone las categorías del psicoanalista Heinz Kohut de *experiencia próxima* y *experiencia distante*, para distinguir entre lo que es significativo para un entramado cultural y lo que es significativo para un campo del saber [occidental], cualquiera que este sea. "Un concepto de experiencia próxima es aquel que alguien —un paciente, un sujeto cualquiera o en nuestro caso un informante— puede emplear naturalmente y sin esfuerzo alguno para definir lo que él o sus prójimos ven, sienten, piensan, imaginan, etc., y que podría comprender con rapidez en el caso de que fuese aplicado de forma similar por otras personas. Un concepto de experiencia distante es, en cambio, aquel que los especialistas de un género u otro —un analista, un experimentalista, un etnógrafo, incluso un sacerdote o un ideólogo— emplean para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos. El 'amor' es un concepto de experiencia próxima, mientras la 'catexis objetual' lo es de experiencia distante" (Geertz, 1984, p. 76).

El trabajo del antropólogo consiste entonces en el desciframiento de lo próximo y su resignificación en lo distante, en el intento de comprender correctamente una cultura distinta a la propia. Quedarse en lo próximo deja al antropólogo, en palabras de Geertz, en la inmediatez de lo vernacular, pero así mismo, quedarse en lo distante lo deja encallado en abstracciones y "asfixiado por la jerga" disciplinar. Ante al texto de la cultura, el antropólogo lee, en primer lugar, lo cercano, el tejido que configuran los símbolos, las creencias y las formas de vida de un pueblo, para luego decir eso mismo en las palabras y los códigos propios de la disciplina que encarna el observador. Es pues una mirada que se configura desde lo local, pero que se expresa en las fórmulas del lenguaje propias de quien interpreta. La tarea de la antropología es "comprender conceptos próximos que para un pueblo son de experiencia próxima en conexión significativa con aquellos conceptos de experiencia distante con los que los teóricos acostumbran a captar los rasgos generales de la vida social" (1984, p. 76). No se trata pues de adecuar lo encontrado a los esquemas del investigador, se trata de descifrar el sistema local que lo hace posible. Suponer, por ejemplo, que los signos de una cultura son generados por un sistema normativo es una suposición occidental, y derivar de allí la interpretación de una cultura es un error en la interpretación.

No es difícil distinguir algunas cosas comunes entre la física, la biología y la antropología. La primera de ellas es el examen a los propios

esquemas como productores de interpretación. Tanto en física como en antropología, el resultado de las investigaciones evidencia el papel que surten las formas de pensamiento para configurar, no solo los resultados de la investigación, sino ante todo el objeto mismo que va a ser investigado. El sistema o la evolución de la organización, en física, la comprensión próxima o la génesis de los signos, en antropología, son ante todo formas de objetivar, de formular problemas científicos, y no solo hallazgos producto del método que sigue cada campo. La segunda y no menos importante característica en común entre estas disciplinas, es que tanto en unas como en otras parece haber una crisis respecto a los propios esquemas de comprensión. Es decir que, en la relación que establecen los investigadores con el mundo que investigan parece no haber suficiente claridad ni seguridad sobre la pertinencia de los propios esquemas para hablar con relativa certeza del mundo que investigan. Y esto parece estar ocurriendo en todos los campos científicos. En la sociología y en la teoría política, por ejemplo, el sociólogo y científico Boaventura de Souza Santos reconoce que si bien nadie objetaría que los cambios hoy se producen de manera vertiginosa, también es cierto que justo hoy los esquemas de comprensión se muestran insuficientes (cfr. Santos, 1998, p. 15).

Pero todos estos análisis ocurren al interior de los campos científicos, en el sentido de poner en cuestión la razón que emplean y el modo en que sus formas de pensamiento parecen resultar inadecuadas, por lo menos para los científicos. Decíamos al comienzo de este ensayo que la ciencia ha entrado a formar parte de los análisis mismos que la ciencia hace; como si dijéramos que cada campo ha vuelto objeto de investigación sus propias lógicas y prácticas científicas, y también hemos visto ejemplos de ello. No obstante, nos falta abordar un tipo de examen que los científicos suelen esquivar dentro de sus campos (examen que, por lo demás, ha quedado insinuado en las primeras líneas de este escrito) y que puede denominarse, de manera tentativa, como el análisis social de lo que implica tomar como objeto de apuestas —dentro de un campo de producción cultural— a la razón científica. En este sentido, la sociología de la ciencia hace dos cosas: examina la relación existente entre los esquemas, las teorías, los problemas de investigación y las dinámicas sociales propias de los campos disciplinares y ubica la producción teórica de los campos científicos dentro de juegos sociales más amplios, juegos que luchan por el modo legítimo de abordar el mundo.

Con respecto al examen sobre las dinámicas propias de los campos científicos y su relación con el modo de pensar que en ellos opera, el so-

ciólogo francés Pierre Bourdieu afirma que un problema científico es legítimo "en la medida en que es reconocido como tal (porque está inscrito en la historia del campo disciplinar y en sus disposiciones históricamente construidas para y por la pertenencia al campo; y que, por el hecho de la autoridad específica que se le reconoce, tiene todas las posibilidades de ser ampliamente reconocido como legítimo" (2000, p. 117). Esto significa, por un lado, que los problemas tal como son planteados por los científicos, dependen en gran medida de la autoridad que ostenten pero, a su vez, tal autoridad solo es reconocida en la medida en que los problemas con que juegan estén inscritos, también, en la historia de los campos. Las reglas del juego académico que hacen posible la emergencia de los problemas tienen que ver con la disposición de los científicos a trabajar con los problemas de investigación inscritos en la historia del campo y con la autoridad que se gana, precisamente por jugar bajo esas reglas; autoridad que, a su vez, puede legitimar la emergencia de nuevos problemas científicos. Ocurre, por ejemplo, que quienes no pertenecen a cierta especialidad plantean problemas que aparentemente son formulados por su "ignorancia" de las reglas de juego y de la historia de las objetivaciones, pero que tienen mucho que ver con lo que un campo ha naturalizado porque se piensa como "ya resuelto" o porque el campo "da por zanjada una determinada cantidad de presupuestos que quizás se encuentran en el fundamento mismo de su disciplina" (p. 173). Este es, a juicio de Bourdieu uno de los mayores problemas de las ciencias sociales, de forma tal que tienen que romper con la naturalización de ciertos objetos, naturalización que ha hecho posible la tradición teórica y, por ello mismo, la autoridad que opera en los campos de juego.² Las tradiciones teóricas, según Bourdieu, a menudo han cumplido la función de "refugio tranquilizador y perezoso" (p. 26).

Amparadas en las tradiciones teóricas, las ciencias operan con problemas que son tomados como objetos dados en el mundo y que difícilmente pueden ser puestos en cuestión por quienes despliegan estrategias de conservación en el trato con los objetos en juego. Las tradiciones teóricas, como campos que producen problemas pueden operar como encubridoras, al naturalizar la relación con el mundo y al hacernos creer que solo en la medida en que se conozca la tradición pueden plantearse legítimamente los problemas de investigación. En uno y otro caso, cuando

² Es el caso, desafortunado según Bourdieu, del marxismo (cfr. Bourdieu, 2000, p. 26).

los problemas, enunciados desde una tradición, encubren, o cuando lo que hacen es cuestionar las reglas de producción, las objetivaciones que se realizan sobre la vida social están íntimamente ligadas al lugar que los científicos e investigadores ocupen en el campo. Nadie desconoce que quienes tienen el derecho de objetivar son aquellos que legítimamente son reconocidos como agentes dominantes en el campo científico, trátese de la filosofía, la psicología, la antropología o la medicina. Pero, a su vez, los objetos que se juegan en los campos específicos disponen a los agentes (investigadores, profesores, escritores) que intervienen, en la medida en que las palabras, las preguntas, los modos de interrogar y los modos de resolver los interrogantes están incorporados en los hábitos de los científicos. Lo realmente importante de este análisis es la implicación sugerida entre sujeto y objeto, y no solo aquella entre esquemas e interpretaciones. En este sentido, el análisis va más allá de lo hecho por las ciencias cognitivas (y en algún sentido por la antropología, la física o la biología). Vimos cómo el análisis "interno" de la lógica y el tipo de razón desplegada por los científicos ha encontrado una clara relación entre los esquemas de comprensión y los hallazgos de la investigación. Hasta ahora hemos visto que las condiciones de posibilidad del conocimiento tienen que ver principalmente con los esquemas interpretativos: teorías, metodologías, modelos conceptuales. Pero, desde el pensamiento bourdieano, las condiciones de posibilidad no tienen que ver únicamente con la pertinencia o insuficiencia de nuestros esquemas de pensamiento; tienen que ver, y esto es de suma importancia, con que tales esquemas difícilmente pueden ser sometidos a análisis, toda vez que están inscritos en los hábitos de los investigadores y en las tradiciones de la disciplina. Es decir, la naturalización de ciertos problemas, cuerpos teóricos o reglas de juego (como la coherencia, la evidencia o la argumentación) está inscrita no racionalmente, sino en la misma estructura de la racionalidad científica; en el corazón mismo de la ciencia. Así que la cosa no es tan sencilla como volver los esquemas de una disciplina objeto de análisis, el asunto pasa por las condiciones que hacen posible tal cosa. Por eso no se trata solo de que las ciencias hayan objetivado sus esquemas como problema de investigación, hay que ir más allá y examinar qué hace posible volver algo un problema de investigación.

Un examen a las condiciones de posibilidad de los agentes que operan en un campo científico es lo que Bourdieu llama *la objetivación de las condiciones de objetivación*. Lo menos que puede hacer una ciencia una vez ha constatado la implicación entre objetos de estudio y con-

diciones de posibilidad de los agentes del campo, es *volver problema* esas condiciones. Sin embargo, aquí el científico se topa con el mismo efecto de naturalización que impregna los supuestos de toda disciplina. De hecho, la especificidad del campo científico reside en que los distintos competidores coinciden en unos principios que, por ejemplo en el caso del "método científico", retrotraen toda representación a su posibilidad de comprobación (cfr. Bourdieu, 1999, p. 150). En el campo científico operan unas técnicas comunes de validación de tesis e hipótesis, existen contratos tácitos sobre lo que se considera como teoría y explicación, se han zanjado claras distinciones entre observación y conceptualización. Todo ello se ha naturalizado en los científicos y en los campos disciplinares, de ahí la dificultad para objetivarlos como problema. Es decir, que la problematización de las técnicas o conceptos que una disciplina usa —por ejemplo, la estadística para la sociología o la "mente" para la psicología— depende de si se ocupa un lugar que permita hacer tal problematización, o si por el contrario, se ocupa un lugar en donde la naturalización de las cuestiones es tal que su problematización nunca ocurriría.

Por otro lado, el segundo conjunto de análisis que la sociología de la ciencia ha aportado tiene que ver con la relación entre las construcciones desplegadas por los científicos y la función social que cumple el conocimiento en la lucha por legitimar el modo como se nombra el mundo. La producción cultural que realiza la ciencia está inscrita en el mercado simbólico, esto es, el mercado en donde se lucha por nombrar el mundo. El mundo social (incluido el campo de la ciencia social) viene a ser el resultado y la apuesta de luchas simbólicas, inseparablemente cognitivas y políticas. Toda construcción de significado académico está ligada a formas de trabajo que, a su vez, configuran procesos de significación en el terreno de lo social, lo cual quiere decir, de manera más precisa, que cualquier proceso de objetivación de la ciencia no solo trabaja con y desde los esquemas interpretativos de las disciplinas sino, en sentido más amplio, con procesos sociales que luchan por las formas legítimas de nombrar el mundo. De hecho, las distintas técnicas de objetivación —la escritura, los modelos teóricos, los mapas, las encuestas o las entrevistas— tienen efectos inevitables en la construcción de objetos que, a su vez, entran a formar parte del mundo social. Un buen ejemplo de lo que estamos diciendo es el caso de la etnografía: "los etnólogos han constituido al 'primitivo' como tal porque no han sabido reconocer en él lo que ellos mismos son desde el momento en que dejan de pensar científicamente, es decir, en la práctica. Las lógicas llamadas 'primitivas' son simplemente

lógicas prácticas, como la que usamos para juzgar un cuadro o un cuarto" (Bourdieu, 1999, p. 33). Con ello, la antropología produce términos y formas de nombrar que tienen consecuencias inevitables en el terreno de lo social y en el terreno de lo político. La razón científica, su forma de operar, no solo se analiza desde sus posibilidades cognitivas, sino también a partir de sus condiciones sociales de producción dentro de mercados que luchan por nombrar el mundo; es decir, que lo construyen en cuanto mundo social. A nadie se le escapa hoy en día que las condiciones de posibilidad del conocimiento científico y su objetos son una misma cosa, lo novedoso consiste en que la ciencia no solo desarrolla tal análisis en el ámbito cognitivo, sino que también se encamina a hacerlo, considerándose como campo de producción cultural en la lucha por nombrar de manera legítima el mundo.

Por todo ello, podemos concluir que, por lo menos para el campo de las ciencias sociales, avanzar hacia la correcta comprensión del mundo no es solo avanzar hacia la comprensión próxima (en el sentido antropológico) y el análisis de tales comprensiones a la luz de las condiciones epistémicas que las hacen posibles (en el sentido, por ejemplo, del pensamiento complejo), sino también hacia la explicitación y vigilancia de las propias posiciones, que como agentes sociales tienen las instituciones o comunidades científicas y que condicionan y determinan la producción científica en cualquier ciencia social.³ Todo ello ha significado grandes interrogantes al modo de entender la razón científica, sus posibilidades y sus condiciones de realización. Que la física, la biología, la antropología y las ciencias cognitivas hayan puesto en primer plano el papel que surten los esquemas en la comprensión del mundo, la estrecha relación entre pensamiento y objetos de investigación, y que la sociología haya llamado la atención sobre las dinámicas sociales propias que hacen aparecer como legítimas ciertas formas de hablar del mundo, de plantear problemas y objetos de investigación, ha llevado a la razón científica, en las dos o tres últimas décadas, a cierta situación irregular. En términos de Geertz: "en realidad hablamos de un fenómeno que es lo bastante general y específico como para sugerir que lo que estamos observando no es otro simple trazado del mapa cultural —el desplazamiento de unas pocas fronteras

³ Siguiendo a Bourdieu, la correcta comprensión de lo social compone cuatro retos, igual de importantes: la explicitación y análisis de la propia posición al interior del campo, la puesta en cuestión de la lógica científica (sus esquemas, teorías y métodos), la descripción rigurosa del mundo social y el análisis crítico de las condiciones (sociales y cognitivas) de emergencia de tales mundos.

en disputa, la señalización de ciertos lagos de montaña pintorescos—, sino una alteración radical de los principios de la propia cartografía. Algo que le está sucediendo al modo en que pensamos sobre el modo en que pensamos" (1984, p. 32). ¿Qué relación puede tener esta situación irregular, esta situación de "alteración radical" en la que parece estar el pensamiento científico con el *pensamiento débil*, en cuanto situación a la que ha venido a parar el pensamiento metafísico, tal como lo expone el filósofo italiano Gianni Vattimo? Para seguir aproximándonos a una posible respuesta debemos ahora caracterizar, en primer lugar, los rasgos de esa situación irregular en la que está el pensamiento científico.

III

Un primer rasgo tiene que ver con el ensanchamiento de la racionalidad con la que opera cada ciencia. Según Jaques LeGoff esta ampliación está dada, para el caso de las ciencias históricas, por el rompimiento de una idea de historia universal, que se produce, en parte, por la emergencia de nuevos datos y por la inclusión de nuevas miradas en la interpretación de los sucesos históricos. La ciencia histórica ha empezado a relacionarse con los discursos de otras disciplinas y de otros campos del saber. Así como en la física, la biología o la antropología los investigadores tratan de ampliar antiguos determinismos apelando a nociones más incluyentes o más locales, para el caso de la historia el investigador trata de ampliar su racionalidad científica relacionando géneros que en la antigua división disciplinar parecían inconmensurables. Conjunción que se expresa en la aplicación a la historia de los datos de la filosofía, la biología, la antropología, la sociología y la experiencia individual y colectiva de los pueblos. Al acercarse la historia a otras disciplinas, su territorio se amplía; hasta cierto punto, se rearma, mostrando una pluralidad de tiempos y de planos históricos que antes eran negados u olvidados por la idea del tiempo lineal, de esta forma se ha venido configurando la historia como el espacio de las "aproximaciones múltiples" (Le Goff, 1991) a los fenómenos históricos. Lo mismo ocurre, como lo hemos visto, con la biología, al aproximarse a la cibernética por ejemplo, o con la antropología, al acercarse a los estudios del lenguaje. Pero la ampliación de la racionalidad con la que opera cada ciencia no viene dada exclusivamente por el apoyo en otras disciplinas ni por las vecindades entre ellas. La ciencia, en particular las ciencias sociales, también se topa con múltiples formas de escritura, con múltiples nociones de sus propios objetos (la cultura, el pasado, los sistemas o el conocimiento) y con múltiples formas de documentar, evidenciar

y producir textos. La producción científica, al encontrarse cada vez más ubicada en el terreno de lo plural, amplía sus esquemas de comprensión, dando cabida incluso a esquemas locales o formas de pensamiento que, como en el caso del pensamiento complejo y de la antropología, aceptan el desorden y la incertidumbre como constitutivos de aquello por lo que preguntan.

Otro tanto debe decirse de los conceptos, muy seguramente como consecuencia de todo lo anterior. Si se amplían los géneros, las fuentes, los tipos de textos con los que trabaja una ciencia, inevitablemente sus conceptos empiezan a quedarse cortos para dar cuenta de tan variada producción. Por ello, los conceptos también han sufrido una suerte de crisis de ampliación; es el caso referenciado por Boaventura de Sousa Santos, a propósito del concepto de democracia. Según este sociólogo, hay que ampliar el concepto de democracia más allá del principio de reciprocidad y simetría entre derechos y deberes. Ampliar el rango de significado de un concepto significa en concreto que de la univocidad de significado, se abre paso a la polisemia y, siguiendo nuevamente a Morin, a la complejidad de los conceptos. Cuando un concepto tiene más de un significado pierde precisión, lo cual ha llevado a Morin a afirmar que hoy la ciencia necesita trabajar con cierta imprecisión de los conceptos. Ampliar la racionalidad científica significa entonces aceptar otro tipo de fuentes, conectar el propio campo con otras disciplinas, relacionar géneros distintos, ensanchar el rango de significado de los conceptos y trabajar en el ámbito de la pluralidad de nociones, técnicas y formas de pensar.

El segundo rasgo tiene que ver con el desmontaje progresivo de los determinismos. Para el caso de la ciencia histórica, por ejemplo, la noción de causalidad se está desmontando: ¿En qué consiste esto? La idea de estructuras históricas que determinan la vida de los pueblos y las sociedades está dando paso a unas historias más débiles, en el sentido de no querer mostrarse como el motor de la historia: la historia de las representaciones, de las mentalidades, de los ritos, de las rutinas sociales. Lo que parece estar claro, según Le Goff, es el rechazo de una historia idealista, "donde las ideas se generan con una suerte de partenogénesis: una historia guiada por la concepción de un progreso lineal, una historia que interpreta el pasado con los valores del presente" (Le Goff, 1991). El desmontaje de antiguos determinismos corre paralelo al hallazgo de nuevas relaciones y esquemas de comprensión. Lo que podríamos llamar el "antideterminismo" de los conceptos y estructuras teóricas aumenta, por una parte, con el aumento del número y la diversidad de los elementos (como es claro

para el caso de la historia) y, por otra, "con el carácter cada vez más flexible, cada vez más complicado, cada vez menos determinista (al menos para un observador) de las interrelaciones (interacciones, retroacciones, interferencias, etc.) del mundo" (Morin, 1984, p. 233).

El observador menos determinista que tal vez podamos encontrar hoy día en el amplio espectro de las ciencias es el antropólogo. No se trata de no enfrentar el trabajo de observación e interpretación de las culturas sin conceptos, se trata de no determinar la interpretación de las culturas desde allí; por ello, si alguna disciplina ha trabajado en la posibilidad de desplazarse de los propios esquemas a los esquemas locales es la antropología. Hablar de culturas no es hablar de "regularidades o de tipos", formas invasivas de nuestro pensamiento occidental que no posibilitan la comprensión de las culturas se trata más bien, en palabras de Geertz, de orquestrar contrastes, de circular por el desorden, de comprender lo diverso y distinto (1984, p. 23).

Una mención especial acerca de un viejo y naturalizado concepto en el estudio del mundo: la noción de elemento. Es Morin quien ha llegado más lejos al considerar que los sistemas, al ser dinámicos e irreversibles, no están constituidos por elementos estables. Podríamos decir, de la misma forma, que la cultura no está hecha de símbolos o que la historia no es la suma de hechos. Según Morin, "ha sido precisa la experiencia, es decir, la experimentación microfísica, los descubrimientos de la biología moderna, para rehabilitar el evento" (1984, p. 159). En la biología y en la microfísica todo elemento puede ser considerado como evento, en la medida en que se le considere en su irreversibilidad temporal, es decir, que en su aparición y desaparición al encuentro con otros elementos, o en su proceso de organización/desorganización, ya no vuelve a ser el mismo. Así, por ejemplo, hoy es posible hablar de la historia de las organizaciones vivientes. Todo lo que sucede con los sistemas puede verse como evento: "en el nivel astronómico-cósmico, en el nivel de la historia física y en el nivel de la observación microfísica se ve que los caracteres propios y propicios del evento: actualización, improbabilidad, discontinuidad, accidentalidad, se imponen a la teoría científica" (Morin, 1984, p. 139). En los sistemas abiertos humanos, por ejemplo, las acciones no se definen tanto por sus intenciones, sino en relación con su deriva. Todo ello, en resumen, para prevenirnos respecto a que los determinismos en ciencias sociales y humanas —dice Morin— "comportan tantas incertidumbres que su legalidad está apolillada" (1984, p. 130).

El tercer rasgo de la situación actual en la que trabajan científicos e investigadores tiene que ver con el examen de las propias condiciones de producción y con la problematización de los productos científicos en cuanto producciones culturales constitutivas del mundo social. Los hechos no aparecen como problemas para el científico, sino que más bien este al configurar sus preguntas y objetos de investigación, construye "hechos" que adquieren significado al interior de un "problema". Retomando a Lucien Febvre (1933), Le Goff advierte: "Elaborar un hecho significa construirlo. Si se quiere, proporcionar la respuesta a un problema. Y si no hay problema, eso quiere decir que no hay nada". Pero en la constitución de problemas hay juego social. Mommsen (1978, citado en Le Goff, 1991, p. 32), por ejemplo, identificó tres elementos de presión social que influyen en la construcción del "hecho histórico" y su interpretación: 1) la imagen que de sí tiene el grupo social del que el historiador es intérprete o al que pertenece o con quien está comprometido; 2) su concepción de las causas del cambio social, y 3) las perspectivas de cambio social por venir que el historiador considera probables o posibles y que orientan su interpretación histórica. En este sentido, lo que hace la ciencia actualmente es tener en cuenta todas las condiciones de su producción, especialmente cuando se trata de medir la importancia de los hechos y sus posibles relaciones causales. "Me parece —afirma Bourdieu— que una de las causas principales del error en sociología reside en una relación incontrolada con el objeto. O más exactamente, en la ignorancia de todo lo que la visión del objeto le debe al punto de vista, es decir, a la posición ocupada en el espacio social y en el campo específico" (Bourdieu, 2000, p. 24).

La *racionalidad* del científico no opera al margen de los campos y sus historias de objetivación específicas (la forma en que ha configurado sus problemas, las tradiciones teóricas que posee). Las categorías de pensamiento, los problemas y las metodologías están condicionadas por las posiciones que ocupan los intelectuales en los juegos sociales, pero también por las historias de objetivación de los campos que ocupan. Este es el único conocimiento posible.

Dos resultados importantes han traído estos análisis, resultados que a su vez orientan mucho del trabajo científico actualmente. En primer lugar, la reubicación de los métodos y sus efectos en la teoría y en los resultados de investigación. Las técnicas que operan en las distintas disciplinas configuran los datos; dicho de manera más radical, configuran el mundo de la disciplina. En la ciencia histórica, por ejemplo, con la crítica desplegada al documento, este sufrió también un cambio de carácter. Específicamente,

se empezó a considerar que el documento era un monumento, es decir, una construcción, al modo de las construcciones físicas, que debía ser sometido también a crítica, no solo en cuanto a sus formas y mecanismos de producción, sino en relación con su selección por parte del investigador. De hecho, para Le Goff, se deben constatar los olvidos de la historia como olvidos de la historiografía tradicional, es decir, del método empleado. El otro resultado tiene que ver con el justo lugar que tiene ahora la descripción como resultado de la observación científica. La descripción, en términos de Geertz, es ya una interpretación, incluye ella misma una evaluación de lo encontrado, una valoración cultural. En términos cognitivos, toda descripción se hace siempre desde marcos interpretativos; el uso de lenguajes, metáforas, e incluso de estructuras explicativas, es del dominio de la interpretación, o mejor dicho, la interpretación se configura desde el momento en que los científicos sociales deciden apelar a una u otra metáfora. Así pues, evaluar estas decisiones teóricas, metodológicas y discursivas, y analizarlas en cuanto condiciones reales de producción de la ciencia, es el tercer rasgo de la situación actual de la racionalidad científica.

El último rasgo está especialmente relacionado con los dos primeros. Al ampliarse la racionalidad con la que operan los campos y al desmontarse progresivamente los determinismos, los lenguajes científicos se están transformando. La relación no es lineal, muy seguramente el cambio de lenguajes o de analogías (en el sentido de Geertz, por ejemplo, para quien las ciencias sociales vienen adoptando analogías más cercanas a las humanidades como la del juego o la del texto, que analogías venidas de las ciencias naturales, como mecanismo o sistema) ha contribuido también al desmonte de antiguos modelos y, sin duda, ha aportado al ensanchamiento de géneros y estructuras teóricas. Los lenguajes, los géneros se están trastocando, los códigos disciplinares se están "indisciplinando" hasta el punto que incluso el lenguaje común empieza a ser usado por los científicos para hablar de lo encontrado, particularmente en la visión de la antropología como *traducción* aunque la cosa parezca encaminarse incluso a la filosofía.⁴

⁴ Aquí las cercanías con Vattimo y otros filósofos como Derrida o Rorty son muy sugestivas. Por ahora transcribimos solo la cita de Geertz que en sí misma es muy arriesgada: "Hablando del sentido común, por lo que respecta a la filosofía, los efectos pueden ser aún más importantes, pues la conduciría hacia el análisis de un concepto (el sentido común) poco estudiado que se localiza en un lugar muy próximo a su centro. Lo que para la antropología, la más taimada de las disciplinas, constituiría la más reciente de

Ahora bien, en este nuevo contexto, algunas claves de análisis social tradicionales sufren ajustes a riesgo de volverse inútiles. Es el caso, por ejemplo en la sociología, del concepto de clase. Su importancia como concepto explicativo de los procesos sociales "solo se puede cotejar en análisis concretos y no se necesita para sustentarla de la estipulación abstracta de la primacía explicativa" (Santos, 1998, p. 45). Se requiere, además, según Santos, ampliar a otras categorías —distintas de la económica— los procesos de conformación y estructuración de clases, "el valor explicativo de las clases depende de las constelaciones de diferentes formas de poder en las prácticas sociales concretas. Una familia obrera de la periferia de Lisboa sufre simultáneamente el poder de clase, el poder sexual, el poder estatal y hasta, si fueran inmigrantes africanos, el poder étnico" (Santos, 1998).

Otro tanto pasa con la categoría de alienación, que para Marx se basaba en la "estúpida compulsión del trabajo". Hoy en día la nuestra se basa, más que en cualquier consideración ideológica respecto al capitalismo, en la "estúpida compulsión del consumo"; ambas compulsiones están, además, cada vez más interpenetradas: nuestro tiempo libre se parece cada vez más a nuestro tiempo de trabajo. La alienación opera gracias a que la violencia de la compulsión del trabajo y de la compulsión del consumo es sutil, e incluso deseable, "cuando se compara con la violencia de la compulsión de hambre y de la guerra a la que poblaciones enteras están sujetas cada vez más" (Santos, 1998, p. 130). Las categorías de análisis social tienden a recodificarse en las situaciones actuales; muchas formas antes codificadas como formas premodernas de producción, por ejemplo, ahora son recodificadas como posmodernas; es el caso de muchos modelos agrícolas en donde se combinan práctica y simbolismo, ritmos mecánicos y cíclicos, lo económico y social.

La refiguración del lenguaje con el que hablan las ciencias contribuye a la ampliación de la racionalidad científica, pero también, al influir en el progresivo desmonte del determinismo, configura nuevas formas de pensamiento. Hoy sabemos que toda mente se configura dentro de los límites impuestos por los distintos lenguajes y sistemas notacionales de cada cultura. Esta parece ser, hasta ahora, según el psicólogo norteamericano Jerome Brunner, la mayor evidencia de que la mente es cultural, evidencia que se conoce como la hipótesis de Sapir y Whorf y que reza así: el pensamiento toma su forma del lenguaje en el que se formula y expresa

una ya larga serie de transformaciones de su objeto de estudio, para la filosofía, la más rigurosa de estas, constituiría una completa sacudida" (Geertz, 1984, p. 116).

(Brunner, 1999, p. 36). Si esto es cierto, los nuevos lenguajes, la racionalidad científica ampliada y el uso de claves analíticas "antideterministas" están configurando, sin duda, un nuevo tipo de pensamiento científico.

IV

La idea de establecer un nexo entre el pensamiento científico, tal como se ha venido a caracterizar en las dos o tres últimas décadas, con la noción de pensamiento débil de Gianni Vattimo no constituye una decisión teórica que se puede justificar plenamente en el sentido de alguna vigencia deductiva, como si fuese alguna conclusión evidente a partir de unos postulados básicos; más bien, se configura como un punto de referencia que nos es posible establecer cuando nos ponemos a pensar lo que está sucediendo en la ciencia. Cualquier teórico que se ponga a pensar y a revisar lo que está produciendo la ciencia y, lo que es más importante, los modos y lenguajes que los científicos están usando para describir lo que les es posible hacer, se encontrará con términos difusos e imprecisos como pensamiento complejo, pensamiento local, ampliación de la razón, pensamiento incluyente, etc. En palabras Santos, con conceptos y teorías fuera de lugar (cfr. Santos, 1998, pp. 40 y ss.).

Lo propiamente científico era, hasta hace pocos años, eliminar la imprecisión, la ambigüedad, la contradicción; separar para explicar; trabajar sobre certezas; distinguir claramente los hechos de las teorías; subsumir los datos a las ideas; esquivar la tradición y los prejuicios. Hoy en día hace falta aceptar una cierta imprecisión en los conceptos y una imprecisión cierta en el universo; establecer comunicaciones; jugar con opuestos; desplazarse a las racionalidades locales; interrogar los propios esquemas, ampliarlos hacia lo incierto y asumir el conocimiento acumulado y sus formas de objetivación como interpretaciones revisables y sustituibles. Esto no ha hecho, sin embargo, que los problemas centrales de la ciencia desaparezcan: su pretensión de conocimiento, la objetividad, la apuesta por nombrar el mundo de la manera correcta, su ideal de verdad. ¿Cómo interpretar el panorama que aparece ante nosotros al abrir cualquier texto científico? Si la ciencia ya no puede aspirar a establecer principios generales, si sus reglas de producción son cada vez más ambiguas y locales; si ante lo que estamos no es un nuevo método que se puede aplicar a todos los objetos, si de hecho, la ciencia ha llegado a un punto en el cual su principal sospecha se dirige contra ella misma, ¿qué es lo que está sucediendo? Para intentar una respuesta propongo recorrer el camino que

va del pensamiento metafísico a lo que llama, con bastante provocación, el filósofo italiano Gianni Vattimo el "pensamiento débil".

Vattimo afirma en su texto "Dialéctica, diferencia y pensamiento débil" (1987, p. 26): "En el desarrollo del pensamiento dialéctico de nuestro siglo aparece una tendencia disolvente que el esquema dialéctico ya no consigue controlar [...] Esta inclinación goza de relevancia en cuanto manifiesta que el acercamiento dialéctico al problema de la alienación y de la 'reapropiación' se encuentra ligado por una profunda complicidad a la misma alienación que debería combatir: tanto la idea de alienación cuanto la de 'reapropiación', claves de cualquier pensamiento dialéctico, siguen siendo nociones metafísicas no criticadas". Según Vattimo, llegado a este punto, el pensamiento dialéctico se topa con el pensamiento de la diferencia, en el sentido de que se encuentra con los temas propios de la diferencia, y este encuentro no es casual: los marxistas críticos tienen muchos nexos con el existencialismo. De hecho, a esta toma de conciencia contribuye Nietzsche al mostrar que las estructuras más sólidas de la metafísica (evidencias primeras y fines últimos) eran solo los medios con los que el pensamiento se tranquilizaba.

Como se observa, Vattimo está tratando de establecer un nexo entre el decaimiento del pensamiento dialéctico —en particular porque ya no puede sostener su crítica a la alienación sin caer en cuenta de que él mismo (el pensamiento dialéctico) hace parte de tal alienación—, y el pensamiento de la diferencia; esto es, que ser y ente no son lo mismo, como bien lo mostrara Heidegger en *Ser y tiempo*. De nuestra parte, podríamos hacer la siguiente conjetura: si, como hemos visto, el principio de orden, el suponer que toda práctica está precedida de alguna teoría, las mismas nociones de ley y causalidad, los conceptos precisos y bien demarcados, y el proyectar a los otros las propias lógicas, nos conducen a una falsa comprensión del mundo, es plausible suponer que tales hechos —al interior de las comunidades científicas— sean signos de un decaimiento de la racionalidad científica. Desde esta perspectiva, términos como "ampliación de la razón" o "conceptos imprecisos", no serían solamente rasgos del pensamiento científico de la actualidad; serían una especie de constatación de la abdicación de cierto tipo de razón que, sin embargo, sigue presente en el mundo de la ciencia. Quiero resaltar que lo que Vattimo llama la contribución de Nietzsche a tal fenómeno: mostrar que las estructuras más sólidas de la metafísica eran solo medios con los que el pensamiento se tranquilizaba, puede muy bien ser leído como algo que ocurrió también con el pensamiento científico, y que bastaría con cambiar

el término "metafísica" por la palabra "ciencia". Esto es especialmente cierto para el caso de la física y la biología. Recordemos que para Morin nociones como "orden", "causalidad lineal", "precisión", son, en parte, condiciones epistémicas de cualquier observador/conceptuador de la vieja ciencia que él critica. Pero hasta aquí no hay novedad alguna; de hecho, la ciencia es hija del pensamiento metafísico. Lo novedoso, a mi juicio, es el nexo que hace Vattimo de este fenómeno con el pensamiento de la diferencia.

No obstante, prosigue Vattimo, "el descubrimiento de que la metafísica es superflua corre el riesgo de transformarse en una nueva metafísica". Esto quiere decir, y la cosa también es muy clara en Morin, lo mismo que en Santos y Bourdieu, que nociones como pensamiento complejo, o la síntesis que hace Bourdieu sobre lo que debe ser la correcta comprensión de lo social,⁵ pueden convertirse en un nuevo tipo de racionalidad tan estructurada como aquella que pretenden superar. Aquí Vattimo —hablando de la crítica a la dialéctica—, propone una nueva tesis: "Solo puede evitarse [tal riesgo] si a la crítica de la metafísica como ideología ligada a la inseguridad, y al dominio nacido de ella, se une el radical replanteamiento del sentido del ser iniciado por Heidegger" (1987, p. 27). Nosotros diríamos, solo puede evitarse tal riesgo si se asume la racionalidad científica y su crítica como algo absolutamente temporal y provisional, es decir, si se asume el conocimiento científico radicalmente como interpretación. En concreto, Geertz, Le Goff, el mismo Morin, y hasta podríamos decir que Bourdieu (si recordamos su tesis respecto a que la posición de los agentes en el campo científico determina el modo de abordar el mundo), ya han dado acta de ello. De hecho, según Vattimo, el objetivo de Heidegger, como el de los críticos de la ideología, es "hacer propias" las condiciones de posibilidad, aquello que se oculta tras lo obvio-objetivo y lo determina como tal (Vattimo, 1987); lo cual resulta muy parecido a los rasgos actuales del pensamiento científico.

Aparece así lo que podría ser la ciencia pensada como "pensamiento débil": la manifestación explícita de la esencia temporal del conocimiento, manifestación que repercute en el modo de concebir la razón, pero también en el modo de concebir lo que hacen los científicos e investigadores. En otras palabras, y siguiendo a Vattimo, la fuerza proviene de la presencia-estabilidad, la debilidad de la temporalidad —no solo de los

⁵ Ver nota 2.

campos científicos, sino también de los agentes que en ellos intervienen—, entendiéndola como acaecer. La expresión "pensamiento débil" no queda con esto caracterizada de forma positiva, y es que —advierte Vattimo en la introducción al texto en mención—, la misma expresión solo tiene valor débilmente, como eslogan que no pretende definir sus confines, sino tan solo ofrecer un conjunto de indicaciones: la más importante, que "la racionalidad debe debilitarse en su mismo núcleo, debe ceder terreno, sin temor a retroceder hacia la supuesta zona de sombras, sin quedarse paralizada por haber perdido el punto luminoso, único y estable que un día le confiriera Descartes" (Vattimo, 1987, p. 16). En estas anda el pensamiento científico desde hace unos veinte o treinta años. Dicho en términos más técnicos: los rasgos actuales del pensamiento científico son, todos ellos, signos de una razón debilitada en sus pretensiones.

Según Vattimo, el nexo entre la dialéctica y el pensamiento de la diferencia, que transforma a este último en pensamiento débil, aparece condensado en la noción de *Verwindung*. A nosotros nos interesa mostrar que tal noción puede ser también útil para entender la relación entre la racionalidad científica (sus problemas fundamentales) y los rasgos "débiles" que ha venido a tomar dicha racionalidad.

La *Verwindung* ("caída distorsionante" y "ponerse de nuevo" en el sentido de "reponerse de", "ponerse de nuevo a" y "proyectarse hacia el futuro") es la actitud que caracteriza al pensamiento ultrametafísico, en contraposición a la última gran tesis metafísica (la de Hegel y Marx). En este sentido, el modo en que Heidegger rebasa la metafísica, aunque en apariencia pueda verse como una superación dialéctica, debe entenderse más como *Verwindung*: aun rebasándolo, continúa conteniendo lo que rebasa. El pensamiento acaece "superando" pero conteniendo lo que supera: distorsiona, rebaja, vuelve y usa las categorías, pero sin la pretensión de acceder a un *ontos on*. Esta me parece una definición aproximada: el pensamiento débil contiene las categorías del pensamiento metafísico, pero disminuye radicalmente las pretensiones de dichas categorías. Lo que quiere decir, para nuestro caso, que no se trata de que la ciencia no reinvente y arme nuevas teorías o nuevos métodos, ni siquiera de que no siga usando los antiguos; de lo que se trata es de aceptar, como ya se ha venido haciendo, que tales procedimientos no garantizan ningún acceso privilegiado al mundo, ni un camino seguro hacia la verdad. Pero esto no es fácil para los científicos; de hecho, Le Goff en vez de nominar lo que hace la historia como interpretación, habla de ello como "reinterpretación permanente". Nótese los dos momentos de la *Verwindung*:

distorsiona la idea de conocimiento histórico como algo dado de una vez por todas, pero contiene aún la idea de estabilidad. ¿Estabilidad de la distorsión? ¿No es acaso lo que llama Morin, hablando del universo físico, el orden que contiene al desorden?; ¿será acaso que la *Verwindung* no es solo una condición del pensamiento y del ser, sino también una condición del universo entero?⁶

Muy cerca del núcleo mismo de la racionalidad científica, el cual, como he intentado sostener, se ha debilitado, se encuentra el problema de la verdad. En el escrito de Heidegger *Sobre la esencia de la verdad* se señalan dos significados de lo verdadero: 1) como conformidad entre proposición y la cosa, y 2) como apertura de horizontes en los que cualquier adecuación resulta posible. Aunque a Vattimo le parece justo privilegiar el segundo significado, según él —y esto es muy importante— este no tiene un acceso privilegiado hasta el origen (Vattimo, 1997, p. 36), que le permita desvalorar el primer significado (todo procedimiento de verificación de las "verdades" concretas).⁷ Lo cual quiere decir que, si no hay un acceso privilegiado al ser, la única experiencia de verdad que podemos esperar tiene que ver con los resultados de la realización de los procedimientos singulares. Lo que a su vez, significa que lo último que se debe esperar del pensamiento es algo así como una experiencia de la verdad, a no ser que el segundo significado incluya el primero. Cosa que parece interesarle mucho al pensamiento débil, pues ¿qué razón habría para que este no acogiera los resultados "temporales" de la ciencia como parte de la desfundamentación y hundimiento del ser? El apelar al pensamiento de la diferencia como argumento para no incluir los resultados de los procedimientos de la ciencia en la reflexión ontológica, ¿no sería convertirlo en fundamento, algo así como concederle un acceso privilegiado al origen? A estas alturas resulta claro que el pensamiento de la diferencia

⁶ Por lo menos en lo que respecta a las culturas, Vattimo realiza una interpretación muy sugestiva en el capítulo "Hermenéutica y antropología" en *El fin de la modernidad* (1997).

⁷ Esta idea me parece de suma importancia. Aunque tocaría desarrollar la idea de conformidad con una cosa cuyo ser es acaecer (¿cómo se puede hablar de conformidad de una proposición con una cosa cuyo ser es acaecer?); la idea de que la segunda interpretación no es opuesta a la primera, sino que la puede contener, me parece muy productiva. Esto llevaría a entender que lo que logra la ciencia es parte de la verdad como la entiende el pensamiento hermenéutico. Si entiendo bien, a ello se refiere Vattimo cuando habla del esclarecimiento del texto en mención que hacen las recientes interpretaciones de Heidegger (cfr. Vattimo, 1997, p. 36).

también, como todo pensamiento, cae y se vuelve a poner; o ¿qué razón hay para suponer que todo pensamiento es finito, temporal, caduco, excepto el de la diferencia? Esto, en otros términos, puede expresarse así: el pensamiento débil no concibe necesariamente que todo acceso al ente no haga parte de la desfundamentación y hundimiento del ser. ¡A ello apuntan los actuales rasgos del pensamiento científico! Si esto es así, continúa Vattimo, la apelación a la libertad (en el segundo significado de lo verdadero) de Heidegger actúa como pura y simple destitución de las pretensiones "realistas" del primer significado, o como un modo distinto de formular la doctrina de los juegos lingüísticos de Wittgenstein: lo verdadero-conforme (verificado de acuerdo con las reglas de cada uno de los juegos) se sitúa en el horizonte abierto del diálogo entre individuos, grupos o épocas (Vattimo, 1997, p. 37). ¡Justo el análisis que viene haciendo la ciencia!

La verdad como resultado de operaciones concretas de persuasión es caracterizada por Vattimo en el contexto de un pensamiento débil, y a estas alturas, en el contexto del pensamiento científico, de la siguiente forma: a) lo verdadero no es objeto de una aprehensión no ética del tipo de la evidencia, sino un proceso de verificación relativo a las circunstancias; no posee una naturaleza metafísica o lógica, sino retórica;⁸ b) en el espacio en el que los acuerdos y las verificaciones se llevan a cabo, nadie parte de cero. Los vínculos, las relaciones, las distintas pertenencias constituyen la sustancia de la *pietas*: esta no solo esboza una lógica-retórica de la verdad "débil", sino que sienta las bases de una ética en la que los valores supremos serían las formaciones simbólicas, las huellas de lo vivo: una ética de "bienes" ante que de "imperativos" (Vattimo, 1997, p. 39); c) la interpretación (incluyendo la interpretación científica), no debe entenderse como desciframiento, como si a través de ella se lograra acceder a lo verdadero, sino —atendiendo al significado aristotélico— como expresión, formulación: la interpretación constituye la verdad, y d) a través de la concepción "retórica" de la verdad, el ser experimenta profundamente su declive, vive hasta el final su sentimiento de debilidad: el ser se torna *trans-misión* (*Ueber-lieferung*) y se disuelve en los procedimientos, en la "retórica" [de la ciencia] (Vattimo, 1997, p. 39). En este sentido, y para concluir, parece muy importante la indicación (hipótesis) según la

⁸ Podría decirse que la metafísica y la lógica científica (desde Popper hasta Hempel) son recursos retóricos. Claro, debilitados, es decir, como acaecer.

cual es posible que en los procedimientos particulares de la ciencia el ser se disuelva.

Una aclaración final: el pensamiento científico, en cuanto pensamiento débil, en los términos expuestos, no puede reivindicar para sí esa posición de soberanía que la metafísica le había atribuido en relación con la política y la praxis social. Sin embargo, esta concepción no implica necesariamente aceptar el orden establecido o establecer una disminución de la fuerza proyectiva del pensamiento.⁹ Y aunque lo más importante, según Vattimo, sea volver a pensar el ser, esto puede dar origen a una nueva "disposición" de las relaciones entre filosofía y sociedad, y yo diría entre ciencia y sociedad, al estilo de Pierre Bourdieu. El pensamiento de la *Verwindung* no renuncia en absoluto a la capacidad de proyectar el futuro; renuncia, radicalmente, a la posición de soberanía, que es otra cosa. En otras palabras, el fundamento, el principio, el proyecto inicial del pensamiento científico no puede ser sino la fundamentación hermenéutica, y la ciencia se aproxima a ello.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Geertz, C. (1984). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós.
- Malinowski, B. (1989). *Diario de campo en Melanesia*. Madrid: Júcar.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Vattimo, G. (1990). *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.

⁹ Parece contradictorio, pero lo que Vattimo propone tiene que ver con entender la debilidad como posibilidad hacia el futuro. Solo en este sentido la debilidad tiene fuerza.

LA INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES: BREVE HISTORIA Y RETOS ACTUALES*

El presente capítulo busca aportar elementos para la comprensión del discurrir histórico de la investigación en ciencias sociales. En este sentido, no busca tanto realizar una mirada detallada de hechos o acontecimientos relacionados con la investigación en el campo de la realidad social, sino que más bien tiene la intención de delimitar un horizonte de comprensión que permita leer, en perspectiva histórica, los sentidos que ha adoptado la investigación social y las que parecen ser, en la actualidad, sus encrucijadas. En relación con ello, no se trata tanto de realizar un abordaje epistemológico de las ciencias sociales, es decir, de interpretar su historia a partir de los diversos constructos teóricos que la teoría de la ciencia o la epistemología han desarrollado para comprender la validez y estructura del conocimiento científico, sino de reconocer unos momentos ligados a las formas del proceder científico y la autocomprensión que de la investigación social portan sus agentes, para lo cual se tomarán en cuenta los aportes de Immanuel Wallerstein¹ y Pierre Bourdieu.²

* Publicado por primera vez en la *Revista de la Universidad de La Salle*, 51, julio-diciembre del 2010.

¹ Es un científico social estadounidense, principal teórico del análisis de sistemas-mundo. Desde la perspectiva de su trabajo, ha realizado un interesante aporte a las ciencias sociales planteando la necesidad de su reformulación para poder generar nuevas formas de comprensión de las dinámicas sociales contemporáneas. El autor ha planteado así la necesidad de que las ciencias sociales del siglo XXI realicen una revisión crítica del legado de las ciencias sociales del siglo XIX, toda vez que tras ellas subyacen supuestos y formas de abordar la realidad social que no permiten comprender las contradicciones de las actuales sociedades capitalistas.

² Sociólogo francés que ha buscado superar la comprensión de lo social apuntalada en la suposición de una distancia entre las estructuras sociales y la acción y prácticas sociales de los sujetos. En este marco ha elaborado la teoría de *habitus* y campo, que recontextualiza el concepto de capital, para señalar que las formas de pensar, sentir y actuar son *habitus* constitutivos de campos sociales (el mercado, la universidad, el arte, la escuela)

El texto se desarrolla a partir de dos apartados. En el primero de ellos se plantea una mirada histórica sobre la construcción de las ciencias sociales, hasta llegar a los albores de la investigación contemporánea. En el segundo, a su vez, se plantean algunas de las que parecen ser cuestiones cruciales de la investigación social actual.

Una mirada histórica de las ciencias sociales

No es un tema sencillo abordar el discurrir histórico de las ciencias sociales, por varias razones. En primer lugar, porque como lo plantea Bourdieu (2003), la producción escrita en el campo de las ciencias sociales es muy amplia, tanto en lo que tiene que ver de manera directa con la sociología de las prácticas científicas, como con aquello que se refiere al material empírico que podría ser la base para un estudio que busque dar cuenta de la historia de la investigación social. En segundo lugar, porque la historia de la investigación social se encuentra estrechamente ligada a la epistemología como reflexión sobre las condiciones de validez del conocimiento científico y ello conlleva que a menudo dicha historia se encuentre referida a las grandes visiones o formas de comprensión de la ciencia, lo que parecería implicar que la investigación científica sería simplemente el reflejo, la aplicación o el trabajo sistemático al interior de concepciones completamente elaboradas de la ciencia. Como lo plantea Bourdieu (2003, p. 20):

... la ciencia y, sobre todo, la legitimidad de la ciencia y el uso legítimo de ésta son, en cada momento, objetivos por los que se lucha en el mundo social y en el propio seno del mundo de la ciencia. Se deduce de ahí que eso que llamamos epistemología está constantemente amenazado de no ser más que una forma de discurso justificativo de la ciencia o de una posición en el campo científico, o, incluso, una variante falsamente neutralizada del discurso dominante de la ciencia sobre sí misma.

Esto no significa que simplemente se puedan desconocer los aportes realizados por la epistemología y la filosofía de la ciencia a la comprensión de la investigación social, sino que dichos aportes no agotan, por sí solos, las posibilidades de una comprensión de la investigación social desde una perspectiva histórica. En tercer lugar, la dificultad para abordar el discurrir de la investigación social tiene que ver con la comprensión misma que

los cuales se caracterizan por el juego de tensiones que se presentan entre diversas posiciones que compiten entre sí por acceder al capital y predominio simbólico de su campo, apuntando a reproducirlo o a transformarlo.

asumamos de la historia. Es decir, que no existe algo así como una historia del discurrir de la investigación social que agrupe todos los hechos pasados y potenciales de la ciencia social en un mismo curso temporal, pero además tampoco es presumible que se puedan delimitar nítidamente las prácticas de investigación social para determinar así cuáles de ellas hacen parte o no de dicha historia.

¿Cuál es entonces la mirada sobre la investigación social y sobre su discurrir histórico desde la cual se van a plantear las ideas que le dan forma al presente texto? La mirada que se adopta en este artículo no es la de un historiador o epistemólogo que se encuentra por fuera de las prácticas investigativas, sino la de científicos sociales que ven la necesidad de historizar sus propias prácticas. Por ello la referencia a Bourdieu y a Wallerstein, quienes desde el campo de producción de conocimiento sobre lo social han convertido a la ciencia social misma en objeto de su reflexión.

Para comenzar a decantar los elementos históricos de la investigación social comencemos entonces por una pregunta: ¿cuál fue el origen de la investigación científica de lo social? Al respecto, Wallerstein afirma que a lo largo de la historia ha habido reflexión o pensamiento social, como se puede constatar, por ejemplo, en los textos de Maquiavelo o en las reflexiones de Platón, Aristóteles o san Agustín (Wallerstein, 1996), pero que solo entre los siglos XVIII y XIX toman forma las modernas ciencias sociales. ¿Cuál fue el punto entonces para que el pensamiento sobre lo social, emparentado con la filosofía, diera un giro y se convirtiera en investigación social? Wallerstein (2001, p. 166) afirma que con la Revolución Francesa aparecieron dos creencias que organizaron en torno a sí el orden social. La primera de ellas, es la creencia de que el cambio político es continuo y normal. La segunda, que el pueblo es la fuente de toda soberanía del poder político. Estas dos creencias plantean una cuestión política fundamental; según Wallerstein (1996),

El problema con esas dos creencias es que como argumentos están a disposición de todos, y no solo de los que tienen poder, autoridad y/o prestigio social. De hecho pueden ser utilizadas por las "clases peligrosas", concepto que nació a principios del siglo XIX precisamente para describir a los grupos y las personas que no tenían poder ni autoridad ni prestigio social, pero sin embargo estaban presentando reclamaciones. Era el creciente proletariado urbano de Europa occidental, los campesinos desplazados, los artesanos amenazados por la expansión de la producción mecanizada y los marginales migrantes de zonas culturales distintas de las zonas a las que habían migrado.

Ahora bien, la posibilidad de que estas creencias justifiquen la necesidad del cambio, no solo desde el lado de quienes detentan el poder, sino también de aquel de quienes no lo poseen conllevó, según Wallerstein, que las clases privilegiadas buscaran el control de dicha posibilidad a partir de dos instrumentos: las ideologías sociales y las ciencias sociales. En este sentido, el surgimiento de las ciencias sociales tuvo que ver, fundamentalmente, con la necesidad de manejar las presiones sociales a fin de, paradójicamente, regular las posibilidades del cambio social.

Las ideologías sociales que emergieron en los siglos XIX y XX fueron, según Wallerstein, la derecha, el centro y la izquierda, o, en otros términos, conservadurismo, liberalismo y socialismo. El conservadurismo era extremadamente reaccionario al cambio social, mientras que el socialismo lo exigía como una necesidad colectiva y que además debía llevarse a cabo rápidamente. El liberalismo, por su parte, concedía la necesidad de ese cambio pero al mismo tiempo mantenía que ese cambio no podía darse desde el impulso de las mayorías, sino que se requería la institucionalidad del Estado para impulsarlo. Y, en este contexto, el liberalismo aconsejaba "dejar los juicios a los expertos, que evaluarían cuidadosamente la racionalidad de las instituciones existentes y la racionalidad de las nuevas instituciones propuestas, y propondrían reformas medidas y apropiadas, es decir, con cambios políticos al paso exacto" (Wallerstein, 2001, p. 167).

Finalmente, el liberalismo se consolidó políticamente y se convirtió en el soporte ideológico del proceso de constitución del sistema mundial en progreso. Las otras dos ideologías tuvieron entonces que desmarcarse de sus posiciones radicales y terminaron convergiendo en torno a esta línea de centro. El punto entonces es que el liberalismo apuntaba a un manejo del cambio social y ello derivó en la necesidad de una clase intelectual que se encargara de los problemas prácticos del cambio social y que no lo hiciera desde los "prejuicios", sino a partir de un análisis sustentado de las consecuencias que podría tener una reforma. Y para ello "necesitaban tener conocimiento de cómo funcionaba realmente el orden social y eso significaba que necesitaban investigación e investigadores. Las ciencias sociales fueron absolutamente indispensables para la empresa liberal" (Wallerstein, 2001, p. 168).

Así, las ciencias sociales partían de la premisa liberal de "la certeza de la perfectibilidad humana con base en la capacidad de manipular las relaciones sociales, a condición de que eso se hiciera en forma científica (es decir, racionalmente)" (Wallerstein, 2001, p. 169). De este modo,

contaron con todo el respaldo político que les permitió encontrar un nicho institucional en las universidades europeas. Sin embargo, su entrada en el modelo universitario implicó una tensión con la estructura del saber vigente:

La creación de las múltiples disciplinas de ciencia social fue parte del intento general del siglo XIX de obtener e impulsar el conocimiento "objetivo" de la "realidad" con base en descubrimientos empíricos (lo contrario de la "especulación"). Se intentaba "aprender" la verdad, no inventarla o intuir. El proceso de institucionalización de este tipo de actividad de conocimiento no fue simple ni directo. Ante todo, al principio, no estaba claro si esa actividad iba ser una sola o debería dividirse más bien en varias disciplinas, como ocurrió después. Tampoco estaba claro cuál era el mejor camino hacia ese conocimiento, es decir, qué tipo de epistemología sería más fructífera o incluso más legítima. Y lo menos claro de todo era si las ciencias sociales podían ser consideradas en algún sentido como una "tercera cultura" situada entre "la ciencia y la literatura" en la formulación posterior de Wolf Lepenies" (Wallerstein, 1996, p. 16).

Las ciencias sociales se pretendían empíricas y positivas y por ello buscaron separarse de la filosofía y de la teología. Sin embargo, su aproximación a las ciencias naturales representadas en la física, la química y la biología no era tan evidente. En el marco de la concepción de ciencia propuesta por el modelo newtoniano, las ciencias sociales se escindieron en dos facciones. Por un lado, las ciencias sociales nomotéticas, representadas en la economía, las ciencias políticas, la sociología y la antropología. Y por el otro lado, la historia, que se consideró a sí misma una ciencia idiográfica. Esta división del saber tuvo tanto un trasfondo político como uno epistemológico. Como lo plantea Wallerstein (1996, p. 8):

La ciencia, es decir, la ciencia natural, estaba mucho más claramente definida que su alternativa, para la cual el mundo nunca se ha puesto de acuerdo en un nombre único. A veces llamada las artes, a veces las humanidades, a veces las letras o las bellas letras, a veces la filosofía y a veces incluso la cultura, o en alemán *Geisteswissenschaften*, la alternativa de "la ciencia" ha tenido un rostro y un énfasis variables, una falta de coherencia interna que no ayudó a sus practicantes a defender su caso ante las autoridades, especialmente debido a su aparente incapacidad de presentar resultados "prácticos". Porque había empezado a estar claro que la lucha epistemológica sobre qué era conocimiento legítimo ya no era solamente una lucha sobre quién controla el conocimiento sobre la naturaleza (para el siglo XVIII estaba claro que los científicos naturales habían ganado los derechos exclusivos sobre ese campo) sino sobre quién controlaría el conocimiento sobre el mundo humano.

En efecto, la división de las ciencias sociales en economía, política, sociología y antropología respondía a la necesidad de la regulación del cambio social. En este sentido, la economía corresponde con la realidad del mercado, la sociología con la realidad de la sociedad civil, la política con la realidad del Estado y la antropología con la realidad de "las otras" culturas y sociedades, en un proceso de expansión de la ideología liberal. El punto es que esta división del saber presupone una investigación de corte empírico que apunta al establecimiento de leyes que permitan la orientación del cambio en cada una de esas esferas de la realidad social. Pero, además, esto implicó que los objetos de estudio de estas ciencias, por decirlo así, se cristalizaran como si fueran la representación completa de la realidad social.

Ahora bien, la historia aunque se ha escrito desde la Antigüedad, en su vertiente universitaria buscó deslindarse de las narraciones y apologías del pasado, para buscar precisamente la reconstrucción de los hechos, tal y como se dieron. Sin embargo, ello no implicaba su definición como una ciencia nomotética, sino como una ciencia idiográfica, es decir, una ciencia que no busca el establecimiento de leyes y regularidades, sino que busca comprender la particularidad de un momento histórico, esto es, su carácter único e irrepetible. Se mantuvo así una tensión entre las ciencias sociales y la historia, por la cual esta última se veía más próxima a las humanidades clásicas y a la literatura.

¿Qué implicaciones tuvo esta división del saber para la investigación social? En primer lugar, la investigación social se circunscribió a las disciplinas como forma de organización y división del trabajo de producción de conocimiento, lo que significó que la realidad social se fragmentara en función de los estudios de las esferas mencionadas: economía, política, sociología y antropología. En segundo lugar, implicó que, en el marco del modelo de ciencia newtoniana, apuntara a una representación simple de la sociedad que pudiera hacerse manejable y aplicable a las necesidades del cambio social. En tercer lugar, implicó que los análisis sociales no tuvieran en cuenta el trasfondo histórico de la realidad social y que solo se centraran en lo actual de las estructuras institucionales o de las dinámicas sociales. En cuarto lugar, la búsqueda de leyes y regularidades implicó que la investigación social contara, por anticipado, con el supuesto de que las sociedades son homogéneas o al menos pueden ser explicadas con los constructos teóricos propios de las sociedades políticamente consideradas centrales. En quinto lugar, la investigación social asumió, acriticamente, las posturas ideológicas políticas vigentes y se enfrascó en discusiones

metodológicas sobre la necesidad de que los investigadores conservaran la objetividad, es decir, la neutralidad valorativa, frente a las realidades estudiadas. En sexto lugar, la proximidad política de las ciencias sociales a la ideología liberal conllevó que admitieran, acriticamente como un recurso de análisis y de interpretación, la idea de que las sociedades se ven abocadas, de manera inevitable, a un progreso continuo. En séptimo lugar, la oposición entre la historia y las ciencias sociales derivó en una contraposición entre los enfoques metodológicos cualitativo y cuantitativo, desplazando la reflexión sobre la imbricación de las ciencias sociales con las posiciones políticas dominantes. Y en octavo lugar, las ciencias sociales, al estar ligadas al aparato institucional del Estado, determinaron que la investigación se realizara en temas y aspectos funcionales a la construcción de la legitimidad de los nacientes Estados nacionales. Este fue, grosso modo, el panorama en el que se desarrolló la investigación social en el mundo moderno, entre el siglo xix y la primera mitad del siglo xx.

En la segunda mitad del siglo xx la investigación científica social recibió un impulso no visto hasta ese entonces, cuyas causas fueron la expansión del sistema universitario, la gran cantidad de recursos destinados a la investigación y el aumento de la especialización. En este contexto, surgieron en Estados Unidos los estudios de área, que supusieron un primer desplazamiento en los objetos de estudio definidos por las ciencias sociales decimonónicas. Estos estudios tomaron como objeto un área geográfica que suponía una unidad cultural, lingüística e histórica, y tuvieron un carácter multidisciplinar, convocando expertos de las diferentes ciencias sociales, por lo cual, con el tiempo, pusieron de manifiesto que las divisiones del saber decimonónico eran en gran medida artificiosas. Pero además pusieron de manifiesto la necesidad de debatir si los constructos teóricos propiamente occidentales tendrían relevancia a la hora de comprender otras culturas, o si se podría considerar que estos constructos constituían un metalenguaje pertinente para la interpretación de cualquier cultura. En medio de este debate, señala Wallerstein (1996, p. 44) que los teóricos presupusieron la idea de que todas las sociedades siguen un camino de modernización, solo que se encuentran en diferentes momentos de dicho camino, lo cual tuvo una consecuencia para la investigación social, pues a partir de esta idea se destinaron más recursos a la producción de conocimiento social, buscando precisamente jalonar dichos procesos de modernización en las sociedades consideradas atrasadas.

Al tiempo, se hizo evidente en la investigación histórica la necesidad no solo de describir las instituciones y dinámicas sociales, así como los hechos del pasado, sino de realizar una mirada crítica que pusiera en primer plano el conflicto, las inequidades de género, las vulneraciones a las que eran sometidos grupos humanos indígenas. Así mismo, las ciencias sociales se dieron cuenta de que requerían la incorporación de una mirada histórica en sus formas de abordar sus objetos de estudio. Los sociólogos, economistas y analistas de sistemas políticos empezaron así a tomar "muy seriamente contextos históricos específicos y colocaban el cambio social en el centro de la historia que relataban" (Wallerstein, 1996, p. 49).

Debido a la expansión de las especialidades y de los temas de investigación, las fronteras trazadas entre ciencia política, sociología, economía, antropología e historia se fueron desvaneciendo, y se ampliaron los intereses de estudio más allá de los requerimientos de las instituciones del Estado. Finalmente, las ya debilitadas líneas disciplinares, la proliferación de objetos de estudio, la crítica al carácter conservador de las ciencias sociales vigentes y a las aproximaciones metodológicas deducidas del modelo de ciencia natural derivaron en dos críticas fundamentales para la investigación social.

La primera crítica interrogó hasta qué punto las ciencias sociales eran, en realidad, demasiado locales, es decir, una perspectiva con pretensiones de universalidad pero anclada en las condiciones socioculturales de los países desarrollados. Como lo plantea Wallerstein (1996, pp. 54-55):

... la expectativa de universalidad, por muy sincera que sea su persecución, no ha sido satisfecha hasta ahora en el desarrollo histórico de las ciencias sociales. En los últimos años los críticos han denunciado severamente los fracasos y las inadecuaciones de las ciencias sociales en esa búsqueda [...] Ahora podemos ver retrospectivamente que la apuesta a que las ciencias sociales nomotéticas eran capaces de producir conocimiento universal era realmente muy arriesgada.

La segunda crítica cuestionó la artificial división entre ciencias naturales y ciencias sociales, dado que, al tiempo que la mirada nomotética en ciencias sociales muestra su carácter profundamente reductivo de sus objetos de investigación, las ciencias naturales se desmarcan del modelo de ciencia newtoniana, encontrando que este es inadecuado para la comprensión de realidades físicas a escalas micro o macro. Así, paradójicamente, las ciencias consideradas duras

... comenzaban a acercarse a lo que había sido despreciado como ciencia social "blanda" [...] eso no solo comenzó a modificar el equilibrio de poder en las luchas internas de las ciencias sociales sino que además sirvió para reducir la fuerte distinción entre ciencias sociales y ciencias naturales como "supercampos". Sin embargo, esa atenuación de las contradicciones entre las ciencias naturales y la ciencia social no implicaba, como en los intentos anteriores, una concepción mecánica de la humanidad, sino más bien la concepción de la naturaleza como activa y creadora. La visión cartesiana de la ciencia clásica describía al mundo como un automaton, determinista y capaz de ser totalmente descrito en forma de leyes causales o "leyes de la naturaleza". Hoy día muchos científicos naturales afirman que la descripción del mundo debería ser muy diferente (Wallerstein, 1996, p. 67).

En este contexto, las teorías de la complejidad propuestas para el estudio de los sistemas químicos, físicos y biológicos parecen ser claves para el estudio de los sistemas humanos, permitiendo incorporar varios elementos que las ciencias sociales han venido reclamando, como por ejemplo, la necesidad de situar el conflicto en el análisis de las realidades sociales, de reconocer la dependencia histórica existente entre diversos sistemas sociales, la fuerte particularidad que cobra un sistema en tanto se propone como autodiferenciado y la necesidad de dar cabida a la incertidumbre como elemento a ser ponderado en el análisis social y no simplemente dar por supuesto el "avance social".

Algunas encrucijadas de la investigación social contemporánea

A partir de la breve mirada que se ha dado al discurrir histórico de la investigación en ciencias sociales, es clave circunscribir de manera aproximada el momento actual por el que pasan los investigadores sociales y las cuestiones cruciales a las que se enfrentan. Podemos decir que estas cuestiones pasan por la tensión que se presenta entre la investigación social, por decirlo así, institucionalizada y orientada a finalidades de conocimiento que responden a las demandas de campos políticos y económicos, y la investigación social en cuanto práctica científica que, sin desconocer esas demandas, no se circunscribe a ellas, sino que tiene en perspectiva la construcción de una interpretación del mundo social. Puede decirse que la manera en que esta tensión sea afrontada determinará en gran medida el "futuro" de las ciencias sociales. Como lo plantea Wallerstein (2004, p. 138):

Frente a esta situación hay tres escenarios posibles. El primero es mantener la precaria estructura académica de las ciencias sociales de la actualidad hasta que un día caiga por su propio peso. Este parecería ser el camino que hemos escogido. Puede seguir así, pero es improbable que nos quedemos sentados esperando el desarrollo de los acontecimientos. El segundo escenario posible es que aparezca un *deus ex machina* —o varios— y nos reorganice la estructura de las ciencias sociales. Candidatos para hacerlo hay, y de hecho algunos estarían más que contentos si los dejáramos: funcionarios de los ministerios de educación y autoridades universitarias, burócratas [...] El tercer escenario, quizá el más improbable pero también el más interesante es que sean los científicos sociales quienes tomen la delantera para trabajar en la reunificación y en una nueva división de las ciencias sociales, cuyo efecto sea una división del trabajo más inteligente que permita un avance intelectual significativo en el siglo XXI.

Este tercer escenario presupone que las prácticas de investigación científica no se "fosilicen" en las demandas de investigación que vienen dadas por otros campos de la realidad social, lo que implicaría que sería una tarea prioritaria de la investigación interrogar el paradigma vigente y la reconstrucción comprensiva del objeto de estudio de las ciencias sociales. En este sentido, Bourdieu (2003, p. 152) afirma que la ciencia social se encuentra en una especial posición por la cual se encuentra expuesta a la heteronomía,

... porque la presión exterior es especialmente fuerte y las condiciones internas de la autonomía son muy difíciles de instaurar. Otra razón de la débil autonomía de los campos de las ciencias sociales es que, en el propio interior de esos campos, se enfrentan unos agentes desigualmente autónomos y que, en los campos menos autónomos, los investigadores menos heterónomos y sus verdades "endóxicas", como dice Aristóteles, tienen por definición mayores posibilidades de imponerse socialmente en perjuicio de los investigadores autónomos: los dominados científicamente son, en efecto, los más propensos a someterse a las exigencias externas, de derecha o de izquierda, y los más predispuestos, a menudo por defecto, a satisfacerlas, y tienen, por tanto, mayores posibilidades de dominar en la lógica del plebiscito, o del aplaudiómetro, o del "índice de audiencia".

Ahora bien, frente a ello Bourdieu plantea que, precisamente, para ser ciencia, la investigación social debe establecer una ruptura con el mundo social. Esto no significa que esté sugiriendo un retorno a la idea de neutralidad valorativa del investigador social, en el marco de un ideal de plena objetividad del conocimiento sobre lo social. Por el contrario, lo que plantea es que, precisamente el reconocimiento de la pertenencia del científico social a la realidad social que estudia, exige que las prácticas de investigación tomen en cuenta esta copertenencia para incluirla como

parte de sus abordajes metodológicos. En este sentido, Bourdieu (2003, p. 153) sugiere:

... asociar una visión constructivista del objeto científico: los hechos sociales están contruidos socialmente, y todo agente social, como el científico, construye de mejor o peor manera, y tiende a imponer, con mayor o menor fuerza, su singular visión de la realidad, su "punto de vista". Es la razón de que la sociología, quiéralo o no (y las más veces lo quiere), toma partido en las luchas que describe. Por consiguiente la ciencia social es una construcción social de una construcción social.

En este sentido, se trata de asumir radicalmente la pertenencia del investigador social a su objeto de estudio, haciendo de esa pertenencia un elemento de reflexión teórica y metodológica, no para anularla, sino precisamente para construir el conocimiento social a partir de las posibilidades reflexivas de lo social mismo. De este modo, Bourdieu (2003, p. 155) considera que

... hasta la ciencia más sensible a los determinismos sociales puede encontrar en sí misma los recursos que, metódicamente puestos en práctica como dispositivo (y disposición) crítico, pueden permitirle limitar los efectos de los determinismos históricos y sociales. Para ser capaces de aplicar en su propia práctica las técnicas de objetivación que aplican las restantes ciencias, los sociólogos deben convertir la reflexividad en una disposición constitutiva de su *habitus* científico, es decir, en una *reflexividad refleja*.

Es clave, entonces, que las prácticas investigativas en ciencias sociales reconozcan que existen determinismos históricos y sociales en la construcción del conocimiento, pero que ello no significa que no pueda haber un ejercicio de reflexividad sobre esa condición, de manera que se revierta, en sí misma, en la producción de conocimiento científico. La reflexividad de la práctica de investigación como práctica social implica, entonces, que las ciencias sociales deben construir preguntas propias y no solo circunscribirse a proyectos de investigación formulados desde instancias externas. Sin preguntas propias, la investigación social solamente va a seguir reproduciendo los esquemas metodológicos y teóricos heredados de manera acrítica. En este sentido, la investigación no solo debe orientarse a aportar a la solución de problemas sociales, sino, primordialmente, a generar comprensiones de la realidad social, proveyendo los elementos para discutir los paradigmas vigentes y redefinir los problemas que se van a investigar. La discusión de la ciencia social debería ser parte entonces de las prácticas investigativas, lo cual implica discutir, al menos, las siguientes cuestiones:

- El conocimiento social simplemente no se puede dividir entre no-motético e idiográfico, sino que debe apuntar a la comprensión de sistemas sociales que se autodiferencian, lo que implica reconocer la lógica de tales sistemas y, al mismo tiempo, comprender sus procesos evolutivos y su carácter estocástico.
- No se puede seguir apuntando a la comprensión de sistemas complejos a partir de la búsqueda de explicaciones simples. Precisamente, las ciencias sociales deben construir teorías en la línea del paradigma de la complejidad que van asumiendo las ciencias naturales. Esto significa que las ciencias sociales deben concebir de manera más dinámica su objeto, teniendo en perspectiva su carácter histórico y al mismo tiempo su carácter de incertidumbre. Como lo plantea Wallerstein (1999, p. 294), "nuestro conocimiento es acerca de las estructuras que se reproducen mientras que están en constante cambio y, en consecuencia, nunca se reproducen. Podríamos descubrir las reglas que parecen regir los ritmos cíclicos, pero nunca describen en verdad una situación empírica dada. La ciencia de lo complejo es la ciencia de la descripción óptima de lo inherentemente impreciso".
- El abordaje de la realidad social debe ir más allá de la multidisciplinariedad o la interdisciplinariedad de las prácticas investigativas, para poner en cuestión conceptos legados por las ciencias sociales y que, como lo plantea Bourdieu, son parte del legado sociocultural que hemos adquirido, como por ejemplo las ideas sobre el desarrollo o la idea de sociedad como articulación entre Estado, sociedad civil y mercado.
- Rebasar la búsqueda de identidad en las ciencias sociales a partir de la comparación con las ciencias naturales, bien sea para proponerlas como modelo, o bien sea para desmarcarse de ellas, orientando esa búsqueda hacia el reconocimiento de las ciencias sociales como parte integral de un sistema histórico social, asumiendo la siguiente paradoja: la comprensión de las ciencias sociales implica la comprensión del sistema histórico en el cual acontecen y, a la vez, la comprensión de ese sistema histórico implica un cambio fundamental en las herramientas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales.
- La alusión a lo económico, lo político y lo sociocultural como esferas separadas de la realidad social y la oposición entre "nuestra" cultura y sociedad y la de "otros". Esto no quiere decir que se busque una explicación homogénea para las diferencias culturales y sociales, sino

que la base de esa comprensión sea la distinción entre un "nosotros" y un "los otros". Se trata más bien de reformular esta cuestión en términos de una tensión entre lo particular y lo universal.

Se trata, en suma, de decantar, en el contexto mismo de las prácticas de investigación científica, los elementos que permitan dar una discusión crítica sobre las ciencias sociales y sus teorías y procedimientos. En este sentido, es clave comprender que la reconstrucción crítica de las ciencias sociales no es simplemente una reflexión de corte epistemológico, sino también una reflexión de corte histórico, pues esa labor de reconstrucción es propiedad tanto de los filósofos de la ciencia como de los investigadores sociales.

Pensar las ciencias sociales contemporáneas debe hacerse realizando esta crítica histórica, pero también de cara a las urgencias del presente. En este último sentido, y como lo he demostrado en mi reciente trabajo (Herrera, 2009), es justamente la crítica histórica de lo realizado en las ciencias sociales lo que les permite a investigadores e investigadoras perfilar sus esfuerzos hacia cuatro tareas, igual de importantes para este comienzo de siglo:

- El diálogo intercultural
- La construcción de utopías y horizontes de acción para la vida local
- La visibilización de las diferencias culturales
- La comprensión de las relaciones entre la ciencia social y la vida social

Es alrededor de estas cuatro tareas que las ciencias sociales componen su devenir histórico en la actualidad, pero deben hacerlo articulándose en programas fuertes de investigación y de participación en lo social. Son esos programas de investigación social (en el sentido de Lakatos) los que aún no se encuentran perfilados, al menos en nuestro contexto. En ausencia de ellos, contaremos con un sinnúmero de especialidades en el conocimiento social y un número indeterminado de investigaciones, pero como tal, la ciencia social permanecerá apegada a sus esquemas más conservadores.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde.
- Lakatos, I. (1987) *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

PENSAR la educación

EL GIRO INTERPRETATIVO DE LA PEDAGOGÍA: MENTE CULTURAL, CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO Y NARRATIVAS*

La teoría educativa ha centrado su atención en dos tópicos. Por un lado, los estudios desde las ciencias cognitivas sobre la naturaleza de la mente, que tradicionalmente consideran a la escuela como un lugar de instrucción, pero que de manera sistemática ignoran el hecho de que ella es un lugar cultural y político, "lo mismo que la idea de que representa un área de acomodación y contestación entre grupos culturales y económicos con diferente nivel y poder social" (Giroux, 1997, p. 32). Por otro lado, los estudios de la sociología crítica sobre el lugar de la escuela al interior de estructuras e interacciones sociales más amplias, estudios que "han mostrado iluminadores análisis del Estado, del lugar del trabajo, de los orígenes, de las empresas editoriales, y de otros intereses políticos que directa o indirectamente influyen en la política escolar" (Giroux, 1997, p. 153).

Han sido varios los autores que han aportado en una y otra dirección. Pero, con frecuencia, cada perspectiva ha intentado primar sobre la otra, de manera que se ha reducido la visión de la escuela para mostrarla como un lugar donde ocurren unos procesos cognitivos aislados del mundo y del contexto social que facultan a los individuos para vivir y trabajar en sociedad o como una mera reproductora de condiciones y posiciones sociales tradicionales sin ninguna alternativa de transformación. En este contexto, sobresalen los estudios de los estadounidenses Jerome Bruner y Henry Giroux, en su intento por articular temáticamente ambas perspectivas proporcionando nuevas conceptualizaciones más complejas y amplias respecto a la escuela.

* Publicado por primera vez en *Sujeto, cultura y dinámica social* (Anthropos, 2005).

Según Brunner, la teoría de la educación debe ubicarse necesariamente en la intersección que resulta del estudio de la naturaleza de la mente y el estudio sobre la naturaleza de la cultura. Para el autor, la mente no existe por fuera de los contextos que la configuran, lo cual significa, entre otras cosas, que no podemos acceder al estudio de la mente si no es en el contexto cultural y sus recursos, que le dan a ella su forma y amplitud: "Aprender, recordar, hablar, imaginar: todo ello se hace posible participando en una cultura" (Brunner, 2000, p. 12). En la contemporánea teoría educativa aparecen contribuciones de disciplinas tradicionalmente vinculadas a los análisis de la escuela, como la psicología y la sociología, pero también de nuevas disciplinas como la antropología, la historia y las ciencias del lenguaje. El interés, por ejemplo, por la mente como objeto de estudio, en psicología, se ha orientado recientemente hacia su comprensión como resultado, también, de una cultura. Se ha empezado a hablar entonces de una "cultura de la mente", que no sigue en estricto una escuela psicológica y que, efectivamente, va más allá de la psicología, apoyándose incluso en el trabajo de los historiadores, quienes, desde la escuela de los *Annales*, se han preocupado por los modos en que los pueblos forman sus distintas mentalidades (Brunner, 2000, p. 15). La expresión "psicología cultural" agrupa este intento por ampliar los estudios sobre la escuela; en ella, la mente deja de ser un objeto aislado de sus condiciones de producción y emergencia y la escuela deja de considerarse "autónoma" con respecto a otras instituciones en las que se distribuye y objetiva el poder social. El currículo, la pedagogía, el desarrollo cognitivo, la formación docente y todo lo que involucran los análisis de la teoría educativa pasan a ser considerados, ahora, como elementos de la cultura y de las interacciones sociales en las cuales la escuela está inmersa. Los análisis sobre qué enseña la escuela, qué modos de pensamiento y qué "registros de habla" cultiva de hecho en sus alumnos, así como qué tipo de docente y qué nociones de aprendiz o estudiante forma en ellos no pueden aislarse de cómo se sitúa la escuela en la vida de los estudiantes ni de las formas y mecanismos que la interacción social y los juegos de poder social le asignan a la escuela. "El currículo de una escuela no solo trata de 'materias'. La materia temática suprema de la escuela, considerada culturalmente, es la propia escuela" (Brunner, 2000, p. 46).

Currículo, escuela y sociedad

A juicio de Giroux existen dos interacciones amplias entre el currículo, la escuela y la sociedad: la interrelación analizada por la sociología crítica

entre sociedad y escuela, que pone de relieve cómo funcionan las escuelas para reproducir, "tanto en el currículum oculto como en el currículum formal, las creencias culturales y las relaciones económicas que sustentan el orden social general" (Giroux, 1997, p. 57), y la interrelación originada en la textura misma de las relaciones de aula que generan significados y valores culturales y sociales que, a su vez, producen en el microespacio del aula de clase un tipo de subjetividades y discursos con los que los estudiantes aprenden a dar sentido al mundo social que habitan. Subyacente a esta doble preocupación "está el interés por la relaciones entre significado y control social" (Giroux, 1997), en el sentido de analizar cómo, desde lo que una sociedad espera de sus instituciones educativas, se conforman ciertas prácticas que producen "formas sociales a través de las cuales se construyen conjuntos de experiencias y modos de subjetividades" (Giroux, 1997, p. 137), pero también cómo, desde las mismas relaciones de aula —que no están del todo determinadas desde afuera— esas mismas prácticas cotidianas aportan a la construcción de significados, valores, creencias y alternativas sociales.

Las relaciones del aula —no solo como interacciones entre estudiantes o entre estudiantes y profesores, sino también como relación con la ciencia y con el conocimiento— conceden privilegios, producen interpretaciones a favor o en contra de determinadas posiciones, favorecen formas de conducta que impregnan la cotidianidad de la vida escolar. El discurso, como tecnología de poder, "tiene su expresión concreta en formas de conocimiento que constituyen los currículos formales, así como en las relaciones sociales del aula" (Giroux, 1997), lo que en últimas, por operar en lo cotidiano, lo lleva a concretarse en narrativas (formas de registro cotidiano) que se inscriben en el cuerpo y en la mente de profesores y estudiantes.

El interés actual por el discurso como tecnología que produce subjetividades se debe en parte a la progresiva incorporación, por parte de algunos teóricos de la educación, de conceptos claves formulados por teóricos sociales europeos de la talla de Derrida, Gadamer, Lacan, Habermas, Foucault y Bernstein (Giroux, 1997, p. 216). Análisis como los de Basil Bernstein muestran que algo más que habilidades cognitivas se aprende en la escuela. Sus estudios sostienen, por ejemplo, que los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad; valores y normas "destinados a producir 'buenos' trabajadores industriales" (Bernstein, 1994).

Con la irrupción de aportes teóricos como los de Bernstein se ha puesto de relieve que la institución educativa nunca ha sido neutral, por muy gratuita que pueda parecer. La construcción de significado, de narrativas, de valores en los estudiantes no solo está imbricada en los juegos de poder más amplios que condicionan el lugar de la escuela en el contexto sociocultural, sino que ella misma, en cuanto propone maneras de verse y relacionarse en el mundo es política: toma partido por distintas identidades, señala comportamientos para cada sexo, prescribe normas para cada situación. La escuela no forma la mente en sentido abstracto sino que, en sentido amplio, socializa, funge como agente de socialización: "aporta habilidades, formas de pensar, sentir y hablar, con las que después se pueden comprar 'distinciones' en los 'mercados' institucionalizados de una sociedad" (Brunner, 2000, p. 43).

Más que instituciones objetivas alejadas de las dinámicas concretas de poder, las escuelas son, de hecho, lugares que encarnan "una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes" (Giroux, 1997, p. 177). En este sentido, la educación nunca es neutral, tiene consecuencias sociales y económicas evidentes. Otro tanto sucede con la pedagogía. Las relaciones entre estudiantes y docentes no están confinadas a un solo modelo de enseñanza; las prácticas pedagógicas del día a día que se dan en las aulas de clase y fuera de ellas implican una concepción de aprendiz así como una concepción de maestro. Las habilidades, capacidades y conocimientos que son objeto de las prácticas pedagógicas de los docentes están mediados por la idea, explícita o no, que ellos tengan de lo que es ser estudiante, pero también por la idea que unos y otros tengan de ciencia y conocimiento escolar. La pedagogía, dirá Brunner, está metida hasta el cuello en la lucha por los mercados simbólicos, por las distinciones, las recompensas y los premios (Brunner, 2000, pp. 49 y 81). Cualquier elección por un modelo pedagógico, llámese "constructivismo", "enseñanza para la comprensión" o "desarrollo por competencias" supone una decisión por un modelo de aprendiz, por una noción de saber, por un tipo de distinciones que, como objeto de enseñanza-aprendizaje, entran a jugar en los juegos sociales de producción y distribución de capital escolar.

En este sentido, uno de los conceptos más sobresalientes de los teóricos contemporáneos para analizar las relaciones entre escuela, currículo y sociedad es sin duda la noción de currículo oculto. Entendido como aquellas normas, valores y creencias no explícitamente afirmados que se

transmiten a los estudiantes a través de la estructura escolar subyacente tras una determinada clase social, el currículo oculto representa siempre patrones valorativos acerca de la naturaleza del conocimiento, las relaciones en el aula y la distribución de poder (Giroux, 1997, pp. 56 y 95). Este currículo invisible se expande, según una expresión de Brunner, como tentáculos que abarcan y engloban toda la vida escolar (Giroux, 1997, p. 46). El currículo oculto opera "bajo tierra" en las prácticas y lenguajes que la escuela emplea para ordenar, premiar o castigar lo que los estudiantes viven o deberían vivir y para referir, nombrar, clasificar y distinguir lo que sus estudiantes hacen o deberían hacer. El currículo oculto, si bien no es explícito, puede verse en la vida diaria de las instituciones educativas: en las sesiones de trabajo en el aula, en las relaciones visibles en las horas de descanso o en cualquier actividad extracurricular (de aquí el interés creciente por parte de los teóricos en educación por los hallazgos de la etnografía educativa).

Dos buenos ejemplos de las relaciones entre sociedad, escuela y currículo son los análisis que se hacen del lenguaje y los usos de la mente en el aula de clase. El lenguaje empleado en el aula de clase, las etiquetas con las que los docentes se refieren a sus estudiantes, transmiten formas de ver la sociedad y vehiculan significados que son apropiados por los estudiantes, encarnando en sus propias subjetividades formas sociales de marcar y ubicar determinados comportamientos o expresiones. Ante, por ejemplo, comportamientos que no se adaptan a lo que la escuela quiere de sus estudiantes (no siempre de forma explícita), estos son etiquetados como "inadaptados" y no como "rebeldes". El lenguaje configura así ciertos tipos de comportamientos como "no funcionales" a la institución, patologizando el pensamiento crítico o inconforme de los estudiantes. Si se nombraran este tipo de estudiantes como "rebeldes" se suscitarían diversos cuestionamientos a propósito de la naturaleza de la instrucción escolar, cuestionamientos que ni la escuela ni la sociedad están dispuestas a favorecer (Giroux, 1997, pp. 43 y 149). Mas allá de si el lenguaje reproduce o no lo que la escuela quiere de sus estudiantes (cosa que resulta más bien obvia), lo importante aquí es señalar la relación existente entre lenguaje, significación y poder. El lenguaje escolar actúa para situar y constituir maneras, formas de actuación y significación que están estrechamente ligadas a los dispositivos de poder que la sociedad reproduce en los distintos agentes (instituciones o individuos) que la constituyen. Nombrar el trabajo de clase como "investigación" o como "aprendizaje" denota visiones distintas del conocimiento; visiones que a su vez ponen

a circular modos de entender las relaciones entre ciencia y sociedad, por citar solo un ejemplo. Enfatizar en que lo que se hace en el trabajo de aula es una "construcción del mundo", o más bien, una "memorización de contenidos" ya elaborados de una vez y para siempre suscita significaciones en los estudiantes que van más allá de lo que pasa en el aula y que conforman modos de relacionarse en la misma aula y con la sociedad en general (piénsese en la forma en como se trata a una interpretación de un texto no ajustada a la interpretación convencional del mismo, o cómo se proscribió cierto tipo de pensamiento matemático como no lógico, por no haber seguido las reglas de operación convencionalmente aceptadas).

Otro tanto ocurre con los usos de la mente. Según Brunner, las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan (Brunner, 2000, p. 45). Ellas privilegian algunos usos para los más inteligentes, para los superdotados; otros usos son favorecidos según el género y la edad. Los niños, por ejemplo, "son mejores" para el pensamiento matemático; las niñas los son para el pensamiento narrativo o artístico. Los usos básicos —como memorizar, aplicar reglas, aprehender algoritmos— denotan una imagen del pensamiento como reproducción. Esta imagen opera sobre todo en las escuelas públicas y con los estudiantes más pobres, vehiculando a su vez ideas a propósito de lo que la sociedad espera del pensamiento: uniformidad. Usos privilegiados como investigar, criticar o argumentar son restringidos a grupos más pequeños, grupos frecuentemente asociados a mejores condiciones de acceso al capital escolar. Sin duda esta selectividad, al igual que la elección de ciertos lenguajes, está asociada a lo que la sociedad explícitamente espera de la escuela, aunque en muchos casos, dice Brunner (2000), los dispositivos de poder están más inscritos en el saber común de los docentes (que casi siempre son de clase media) que en los proyectos educativos claramente formulados de las instituciones.

La importancia que se le ha dado, al interior de la teoría educativa, al lenguaje y a las prácticas cotidianas de aula para comprender la relación entre escuela y sociedad, no solo ha demostrado la importancia de trabajar en el currículo oculto de las instituciones, sino que además ha resaltado el valor que este tiene en la construcción de alternativas de construcción social. Pero, más que eso, la configuración de las prácticas educativas y los juegos de lenguaje en la escuela como objetos de análisis, constituyen un síntoma de que algo está ocurriendo en las ciencias de la educación.

Las ciencias de la educación son permeadas constantemente por discursos y teorías de otras disciplinas. Como se encargan del sentido práctico de esas teorías y discursos para el mundo de la vida, sus formas de conceptualizar no tienen, en rigor, un objeto estrictamente teórico. Por ello, la confluencia de distintos objetos teóricos (el comportamiento, la cognición, la socialización, los ambientes de aprendizaje, el currículo, el poder) es el rasgo más característico de la teoría educativa. Entre más amplio es este rango de apropiación, más completa es la teoría educativa y más posibilidades tiene de comprender el papel de la educación al interior de la cultura y, a la inversa, cuando la educación "estrecha su campo de indagación interpretativa reduce el poder de una cultura para adaptarse al cambio" (Brunner, 2000, p. 33) o a las demandas que la impelen.

La teoría educativa, como cualquier teoría, es la responsable de crear los hechos que son objeto de indagación y conceptualización (Giroux, 1997, p. 91). Entre más cerrada sea esta teoría, menos objetos de análisis produce, menos posibilidades interpretativas genera. De este modo, se comprende mejor por qué la teoría educativa, al ser tan flexible, es una de las primeras que ha dejado de considerar su objeto de análisis como una entidad aislada del contexto, aproximándose al campo de relaciones en el que el objeto se encuentra y, a su vez, abriendo sus puertas a aportes que en apariencia no tienen nada que ver con ella, pero que colaboran en ampliar su interpretación de la educación y a complejizar su objeto de estudio.² Al hacer esto, la teoría educativa ha empezado incluso a entender que la mente, más que algo individual restringido únicamente al trabajo cognitivo, es una construcción de la cultura.

La mente cultural

Brunner distingue dos tendencias a propósito del estudio acerca de la educación de la mente (cfr. Brunner, 2000, pp. 22, 29 y 42): la perspectiva computacionalista y la perspectiva culturalista. La primera se expresa de tres maneras, a saber: 1) en la reformulación de antiguas teorías del aprendizaje en forma computable, con la esperanza de que la reformulación producirá un poder explicativo extra; 2) en el análisis de protocolos

² Por solo mencionar un ejemplo: la disposición espacial en las escuelas ha hecho incluso que autores como Roger Hart encuentren una estrecha relación entre la arquitectura de la institución escolar y la formación para la democracia.

exhaustivos y en la aplicación de la teoría computacional para discernir mejor qué podía estar pasando en términos computacionales, y 3) en el desarrollo de la idea computacional de la redescrición, haciéndola coincidir con lo que en teoría cognitiva se conoce como metacognición, esto es, la explicitación y externalización de los procesos cognitivos a través de descripciones de estos en las cuales el estudiante considera cómo está pensando, así como aquello sobre lo que piensa. La redescrición, como la llama Karmiloff-Smith (1994), produce un registro de los esfuerzos mentales que al rescatar la actividad cognitiva de sus estados implícitos le permite al estudiante conocer, según palabras de Brunner, "más de lo que debería" (Karmiloff-Smith, 1994, p. 146).

Sea como formalización de teorías del aprendizaje, como análisis de protocolos, o como redescrición de procesos cognitivos, la perspectiva computacionalista busca formular un modelo de la mente basado en la idea de que en todo sistema que procesa información deben existir unas reglas y unos procedimientos específicos que pueden ser identificables y, hasta cierto punto, programables. La cuestión, para Brunner, es si la teoría computacional del funcionamiento de la mente nos proporciona una visión suficiente de lo que en ella ocurre, y si esa visión es la más pertinente "para guiar nuestros esfuerzos e intentos de educarla" (Karmiloff-Smith, 1994, p. 20). Para resolver esta cuestión debemos abordar la otra tendencia en los estudios sobre el funcionamiento de la mente: la tendencia culturalista.

El culturalismo, al igual que el computacionalismo, busca formular un modelo de la mente, aunque con propósitos distintos. "El computacionalismo está interesado en cualquiera y en todas las formas en que la información se usa" (Karmiloff-Smith, 1994, p. 22), pero la información es entendida por el computacionalista como *inputs* y *outputs*, es decir, la información debe ser precisa, finita, bien formada y claramente identificable. El culturalismo, por su parte, "se concentra exclusivamente en cómo los seres humanos de comunidades culturales crean y transforman los significados" (Karmiloff-Smith, 1994). Según este modelo, lo que sucede en la mente no puede abstraerse de los contextos sociales en donde se crean los significados. Y estos contextos, a diferencia de la información que maneja el computacionalista, son desordenados, ambiguos e imposibles de formalizar. Por esto mismo, las reglas y algoritmos propios de cualquier modelo computacionalista no pueden abarcar ni cubrir los procesos de creación de significado (Karmiloff-Smith, 1994, p. 23). La perspectiva culturalista del funcionamiento de la mente trabaja sobre los

contextos en los que se produce significado, que a diferencia de las palabras, son infinitos. En el proceso de producción de significado no solo hay información —en el sentido de lenguaje ordenado—, entra también el contexto cultural, institucional y personal del estudiante. La creación de significado es en principio interpretativa, "está atrapada en la ambigüedad, es sensible a la ocasión, y a menudo sucede después del hecho" (Karmiloff-Smith, 1994, p. 24). La perspectiva computacionalista no da una visión suficiente sobre lo que ocurre con nuestra mente. Educar la mente no puede consistir solamente en protocolizar y controlar procesos de manejo de información. Incluso, la construcción de significado, una vez producida puede ser llevada a protocolos y algoritmos, pero no existe procedimiento alguno que pudiera hacernos entender la creación de significado como reglas formales y precisas. Al formalizar los procesos de producción de significado, con la redescrición de los procesos metacognitivos, por ejemplo, se reconstruye el proceso en sus partes formales; pero al hacer esto, se deja por fuera el contexto en el que se ha producido el significado y los procesos redescritos pierden su dependencia del contexto, con lo cual se reduce la producción de significado a un problema de información. Tanto los computacionalistas como los culturalistas comparten una familiaridad que es difícil de ignorar: unos y otros se ocupan de lo que ocurre en la mente, unos hacen fuerza en ella como lugar de procesamiento de información; otros, como lugar de construcción de significados. Estos últimos, al incluir el contexto en la producción de significado, ubican la mente en un lugar más amplio de lo que lo hacen los computacionalistas. Con ello, los culturalistas han dado lugar a lo que se conoce como teoría de la mente cultural.

El postulado principal de esta teoría dice que "si bien la propia cultura está hecha por el hombre ella también conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana" (Karmiloff-Smith, 1994, p. 22). En esta perspectiva, el aprendizaje, la enseñanza y el pensamiento no solo están siempre situados en un contexto cultural, sino que sus usos están determinados por los recursos culturales de los que disponen en un momento dado. La implicación entre usos y conformación de la mente es el objeto de estudio de los teóricos de la mente cultural. La novedad más significativa de estos abordajes reside en considerar que la inteligencia como tal no está ubicada en "una sola cabeza", sino que existe en el entorno particular de productos (libros, notas, diccionarios) y hábitos de otras personas con quienes la mente individual interactúa. La teoría de la mente cultural resalta, de este modo, las condiciones de con-

texto en las cuales y solo a partir de las cuales puede hablarse de inteligencia. Existe, para estos teóricos, una estrecha relación entre los recursos con los que se cuenta y la conformación del pensamiento como producto de la inteligencia. Al ser ella considerada, por decirlo de alguna forma, como un objeto transindividual, lo que puede lograr el pensamiento es también lo que un contexto particular de tradiciones, bibliotecas, universidades, mitos y folklore permite pensar.

Ahora bien, la mente humana no es individual no solo porque sean la cultura y sus formas de preservación del conocimiento las que determinen su uso y, en esta medida, su conformación, sino también porque la misma interacción humana no es posible sin alguna idea de las mentes de otros. Dice Brunner: "el manejo cotidiano de la vida, y en particular de la vida social, requiere que todo el mundo sea psicólogo, que todo el mundo tenga teorías sobre por qué otras personas actúan como lo hacen" (Karmiloff-Smith, 1994, p. 181), lo cual parece significar que en la comprensión del mundo de los otros siempre hay una comprensión implícita de nuestras mentes y de las de los otros como un algo que, al menos, comparte un *modus operandi*, es decir, que no nos pertenece singularmente y sin lo cual, siguiendo una expresión de Brunner, "estaríamos perdidos en el mundo".

Existen pues, con cierta claridad, dos razones para creer que la mente es un producto cultural: no solo tomamos parte unos en las mentes de otros, sino que además tenemos formas "superorgánicas" de preservar el conocimiento y de prescribir el modo en como pensamos sobre él. El conocimiento institucionalizado en el folklore, en los mitos, en registros históricos, en formas de relacionarse y argumentar, en constituciones y discos duros le da forma al pensamiento, pero además indica cómo se debe pensar: "de alguna manera profundamente sorprendente, este conocimiento almacenado, repleto no solo de información sino también de prescripciones sobre cómo pensar en él, viene a dar forma a la mente. Así que al final, si bien la mente crea la cultura, la cultura también crea la mente" (Karmiloff-Smith, 1994, p. 184).³ Un buen ejemplo de ello es el examen, desde la perspectiva culturalista, de la generalización como forma de pensamiento: "un proceso tan primitivo como la generalización

³ El autor da interesantes ejemplos sobre inventos tecnológicos como la rueda, el taladro o el libro, que solo fueron posibles en los contextos significativos y particulares de las culturas.

—ver la similaridad entre cosas— está encorsetado por construcciones del significado introducidas por la cultura, más que por la agitación de un sistema nervioso individual" (Karmiloff-Smith, 1994).

Dos consecuencias trae el considerar la mente como mente cultural. La primera y más obvia es que no podemos tener categorías universales para entender el funcionamiento de la mente (Karmiloff-Smith, 1994, p. 180). Dicho en otras palabras, a diferencia, de pronto, de lo que sucede con el mundo físico, no podemos abstraer la mente de su contexto para explicar su funcionamiento y conformación, como tampoco podemos explicarla en los términos en que explicamos el mundo físico.⁴ Y la segunda es que entender la mente como un procesador de información, si bien limita su estudio, también la configura pues al concebir la mente como un computador, tal concepción entra a ser parte de las estructuras significativas que a su vez configuran la mente. Es decir, que aun cuando el computacionalismo no propone, en estricto, que la mente sea un "ordenador", desde la perspectiva de la mente cultural, esta visión puede cambiar nuestra idea acerca de cómo funciona nuestra mente, de la misma forma que lo hizo la aparición del libro o de la televisión (cfr. Brunner, 2000, p. 21). Aunque no exista conmensurabilidad entre los procesos que manejan información, los cuales pueden ser formalizados, identificados y estandarizados, y los procesos —ambiguos, infinitos, expost— de creación de significado, la idea de que nuestra mente "solo procesa información" puede llegar a configurar usos de la mente —en la escuela por ejemplo— que pueden terminar asimilándola al modelo computacional.

En síntesis, la mente entendida como producto exclusivamente biológico parece haber sido un error en la forma en cómo distintas ciencias humanas, particularmente las que se han encargado de estudiar la inteligencia, han abordado su estudio. Autores como Harré y Gergen, dos psicólogos norteamericanos sobresalientes, han llegado a considerar, incluso, a propósito de los estudios sobre la mente, que "nuestro pasado fue un error, un malentendido sobre en qué consistía la psicología". De la misma forma, y desde otra orilla, autores como el antropólogo Clifford

⁴ Al respecto Brunner añade: "Por ejemplo, nuestros estados mentales parecen no estar siquiera sujetos al canon de la no contradicción: podemos amar y odiar a la vez y a menudo no estamos seguros de si esto es en realidad una contradicción. Las medidas que formulamos para el mundo físico parecen ajustarse pobremente a aquellas que caracterizan nuestra subjetividad: el tiempo y espacio subjetivos no se corresponden ordenadamente con los relojes y reglas de medir newtonianos" (2000, p. 180).

Geertz han llegado a afirmar que "en lo que toca a los humanos no hay mente natural" (cfr. Brunner, 2000, pp. 179-180).

Educación, significado y narrativas

Una vez la teoría educativa ha encontrado en los recientes desarrollos sobre el estudio de la mente la constatación de que ella no se puede entender sin la cultura que la forma y regula, empieza a trabajar el tema de la educación en estrecha vinculación con la construcción de significado. Todo proceso educativo está ligado al contexto que hace posible la significación de eventos, información y conocimiento; cualquier intento por desarrollar la mente, en el contexto escolar, incluye ahora la pregunta por cómo crear contextos en donde la construcción de significado sea pertinente y relevante para acercarse a los objetivos del aparato escolar. Parece ser, según Brunner, que esto tiene mucho que ver con "dotar" a los estudiantes de recursos que permiten una mayor y mejor comprensión de los procesos implicados en la formación y uso del pensamiento. Como no hay una sola forma de usar la mente, y como en el contexto actual, la escuela enfrenta grandes desafíos —sobre todo por los cambios vertiginosos en los que está envuelta—, la educación, antes que dirigirse a privilegiar un solo modo de conocimiento, debe procurar el uso de muchas formas de conocer y construir significados. La teoría educativa que privilegia el desarrollo de la mente sin atender a los contextos, no solo restringe el campo de construcción simbólica, sino que —y lo que es peor— tampoco deja lugar para que el estudiante genere sus propios significados. Según Giroux, "a los estudiantes apenas les queda espacio para generar sus propios significados, para actuar sobre sus propias vidas, o para desarrollar su sensibilidad para el pensamiento crítico. En tales circunstancias [...] el aprendizaje degenera en un eufemismo bajo el cual se esconde un tipo de control que no cultiva, sino que impone el significado" (Giroux, 1997, p. 58).

Si, como hemos visto al comienzo de este capítulo, la escuela está implicada en los dispositivos de poder, y ella misma es agente de poder (por los lenguajes, prácticas y currículos que trabaja), cuando no atiende al pensamiento y sus múltiples formas, sino que prescribe una sola forma legítima de usarlo, no está educando para la posibilidad. La relación entre cultura, educación y significado es la siguiente: entre más amplio sea el campo de construcción de significados que se trabaje en la escuela, más capacidad tiene una cultura para cohesionarse y transformarse. La escuela, al promover en sus estudiantes la pluralidad de formas y usos de la inteligencia, les otorga poder para interpretar de distintas maneras el

mundo y el conocimiento. Las múltiples formas de usar la mente son facilitadas aprendiendo a dominar, según Brunner, "los sistemas simbólicos y registros de habla de una cultura" (2000, p. 44). Es decir, que la escuela, en esta perspectiva, es un lugar en donde se toma en serio la cultura y sus formas de inteligencia, y no solo un lugar en el cual se aprende el acumulado de productos del pensamiento como si ellos *no tuvieran nada que ver* con los procesos de construcción de significado; se trata de pensar sobre el pensamiento, pensamiento que además siempre es local, o mejor, siempre está situado y solo puede ser explicado y aprendido en el contexto que lo hace posible.

Dos consideraciones en lo que atañe a la construcción de significado son importantes para su trabajo en la escuela. La primera es que toda creación de significado, de cualquier hecho o de cualquier información, "es relativo a la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye" (Brunner, 2000, p. 32). Lo que quiere decir, por una parte, que entender algo no evita entenderlo de otras formas y, por otra, que entre más se amplíe el marco de referencia de un estudiante, más posibilidades interpretativas tiene. Para la escuela, esto supone construir ambientes en los cuales la posibilidad de varias interpretaciones sea legítima; implica también asumir el conocimiento acumulado como interpretación, es decir, como producto de una creación de significado que sigue unas reglas y formas culturales de producción⁵ (es el caso de producción científica), pero que no son ni la última ni, seguramente, la mejor interpretación dada hasta el momento. Esto supone, así mismo, entender que la construcción de significado es histórica, es decir, que lo que las distintas ciencias ofrecen hasta el momento como conocimiento de cualquier fenómeno no es sino el resultado de un proceso sucesivo y prolongado de construcción de significado, pero más que eso: supone entender, también, que las reglas de producción correcta de interpretaciones son también producto de un modo de ver el mundo y de hacer valer cierto tipo de conocimiento como "verdadero". Por eso, comprender la ciencia como construcción simbólica implica, además, trabajar en el aula de clase los marcos de referencia que hacen posible tales interpretaciones.⁶

⁵ El carácter correcto de una interpretación refleja reglas de evidencia, consistencia y coherencia (cfr. Brunner, 2000, p. 32).

⁶ Brunner propone "que no se enseñe historia sin historiografía, ni literatura sin teoría literaria, ni poesía sin poética..." (2000, p. 168).

La segunda consideración tiene que ver con las constricciones impuestas por los sistemas simbólicos a los que acceden los estudiantes. Toda mente se configura dentro de los límites impuestos por los distintos lenguajes y sistemas notacionales de cada cultura; esta parece ser, hasta ahora, la mayor evidencia de que la mente es cultural, evidencia que se conoce como la hipótesis de Sapir y Whorf y que reza así: el pensamiento toma su forma del lenguaje en el que se formula y expresa (Brunner, 2000, p. 36). Para la escuela esto significa que ningún estudiante puede ser considerado de manera singular según sus grados de inteligencia, pues ella depende, más bien, de la cultura y los registros de habla que vehicule; lo que quiere decir que el trabajo escolar apunta no tanto a desarrollar mentes individuales, como a proveer de más y mejores registros y sistemas simbólicos a la cultura y al contexto en el cual la inteligencia se forma. La construcción de significado queda ligada así al lenguaje de una cultura; este impone los límites, pero al mismo tiempo abre las posibilidades para las interpretaciones. Si una escuela no toma en serio las distintas formas del lenguaje (desde el lenguaje local, pasando por el lenguaje institucional, hasta el lenguaje científico) como productores de cultura y restringe su función a una simple forma de expresión de ideas, no solo está equivocando su estrategia para fortalecer los campos de significación, sino que está malcomprendiendo lo que de suyo aporta el lenguaje a la construcción de mundo.

En este contexto, el del conocimiento y formación de la inteligencia como construcción de significado, Brunner ha llamado la atención sobre lo que él considera un hecho vital: la influencia de los estudios narrativos en los estudios educativos en general (Brunner, 2000, p. 15).

Así como en teoría de educación temas como la psicología cultural, la historia de las mentalidades o los juegos del lenguaje han provenido de distintas disciplinas, aportando a la configuración del objeto educativo, la relevancia de la narración para entender los procesos de construcción de significado no viene de una disciplina en particular, sino de la confluencia de muchas, las más obvias la literatura y la historia; las menos, las ciencias del lenguaje e incluso las ciencias computacionales —según vimos con temas como la redescritión de procesos cognitivos— y la psicología (Brunner, 2000, p. 15). Tal importancia se ha manifestado por el hecho de que, al parecer, son las narrativas las que más que cualquier otro registro del lenguaje aportan a la construcción de la identidad personal y social. Es "a través de las propias narraciones que construimos una versión de nosotros mismos en el mundo" (Brunner, 2000). Toda vez que en la cons-

trucción de significado este se crea desde los marcos de referencia propios y atendiendo al lenguaje del que dispone la cultura para formar la mente, el valor de la narración en la construcción de significado es evidente. Tal vez no sobre puntualizar que los marcos desde los que se construye significado, así como los registros y sistemas que una cultura tiene para nombrar y tratar con el mundo no se restringen al lenguaje lógico ni están reducidos a expresiones de tipo proposicional. Esta circunstancia es de la mayor importancia, pues si bien la perspectiva computacionalista busca formalizar lo que sucede en la mente como un proceso lógico regido por reglas y algoritmos precisos, al incluir el contexto con todo lo que de impreciso puede tener, la perspectiva culturalista resalta otras formas de organizar y estructurar la experiencia. Aquí la forma privilegiada es la narración.

"Cuando la acción humana consigue finalmente representarse en palabras, no se expresa en una fórmula universal y atemporal, sino en un relato; un relato sobre acciones llevadas a cabo, procedimientos seguidos y demás" (Brunner, 2000, p. 176). El pensamiento narrativo gestiona, esto es, registra como habla, de manera inmediata, la experiencia, a la vez que ofrece, en el lenguaje que emplea, modelos de identidad y de acción. En la forma narrativa del lenguaje coexisten la experiencia individual y las formas culturales de representar el mundo y los otros. Por ello, "es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo" (Brunner, 2000, p. 59). En lo concerniente a la educación, el pensamiento narrativo ofrece una gama de posibilidades para trabajar eso que hemos llamado la construcción de significado.⁷ Al estar este situado en la cultura y determinado por los marcos de referencia del estudiante, un examen a las interpretaciones producidas en cuanto experiencia de nuevos hechos, informaciones o conocimientos nos muestra que ellas son, de hecho, narrativas, formas de contar lo sucedido: el estudio de un autor, un trabajo de investigación en grupo, un hallazgo

⁷ A propósito de las bondades y posibilidades del pensamiento narrativo para el trabajo en la escuela Brunner dice: "Dedicamos una cantidad enorme de esfuerzo pedagógico a enseñar los métodos de la ciencia y el pensamiento racional: lo que supone la verificación, lo que constituye la contradicción, cómo convertir simples afirmaciones en proposiciones comprobables y demás. Sin embargo, vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y mecanismos de la narración. Seguro que la acción podría aportar oportunidades más valiosas que las que aporta para crear la sensibilidad metacognitiva que se necesita para enfrentarse al mundo de la realidad narrativa y sus afirmaciones alternativas" (2000, p. 168).

en la indagación bibliográfica o en cualquier trabajo de campo. Estos procesos al ser registrados como narrativas pueden, incluso, ser *re-descritos* en términos de procesos cognitivos (la tercera variante de la perspectiva computacional de la mente).

Las objetivaciones del proceso cognitivo producidas como proposiciones —en el sentido del lenguaje lógico matemático de la ciencia— adquieren pleno significado si se comprenden al interior de procesos narrativos más amplios que involucran el contexto y los lenguajes propios de una cultura. En algún sentido, incluso puede entenderse la ciencia como una narrativa, pues sus construcciones significativas son formas de enfrentar el mundo determinadas a su vez por formas de experimentar y registrar en el lenguaje tal experiencia, en donde los productos no son sino la parte visible de un relato sobre el mundo. Autores como Karl Popper han hecho ver que por muy desarrollada que sea una teoría, sus hipótesis deberían ser falseables y, de hecho, lo que sucede a menudo es que se invalidan una gran cantidad de hipótesis sin invalidar la teoría de la cual provienen. Dicho en otros términos, muchas interpretaciones pueden ser falseables aunque el contexto de creación de significado que las precede, según los contextos y lenguajes de la cultura científica, no lo sea. Si las proposiciones pueden derrumbarse o modificarse sin que necesariamente se falsee la teoría de la que se derivan, es posible —según Brunner— que las grandes teorías en la ciencia se parezcan más a los relatos de lo que habíamos esperado (Brunner, 2000, p. 141). Es en este mismo sentido que puede entenderse su afirmación según la cual “podemos haber errado al divorciar a la ciencia de la narrativa de la cultura” (Brunner, 2000, p. 61). Si bien el lenguaje de la ciencia es especialmente el lenguaje lógico matemático, esta forma de registro está inmersa en el campo de las acciones humanas, y todas ellas caben dentro del pensamiento narrativo.⁸ Todo producto del conocimiento no es sino el resultado final de un relato sobre la experiencia de enfrentar de un modo particular un objeto de estudio; de hecho, Brunner hace ver que los científicos usan todo tipo de apoyos (intuiciones, relatos, imágenes, metáforas) para conseguir que sus mode-

⁸ A este propósito se lee: “Los relatos son productos de narradores y los narradores tienen puntos de vista, incluso si un narrador afirma ser un ‘testigo ocular de los hechos’. Bien, tal es el caso en lo que concierne a la ciencia, aunque el lenguaje de la ciencia, embozado en la retórica de la objetividad, hace todos los esfuerzos posibles por velar esa perspectiva, excepto cuando se interesa por los ‘fundamentos’ de su campo” (Brunner, 2000, p. 141).

los se ajusten al mundo o que el mundo se ajuste a sus modelos (Brunner, 2000, p. 142).

Entender que todo lo que sucede con el pensamiento puede ser registrado como relato conduce, además, a aceptar que no todo pensamiento debe ser sometido a explicación. Si el significado en un relato está hecho de los acontecimientos que lo constituyen, cuyos significados, a su vez, solo pueden construirse en intrincada conexión con la totalidad del relato (lo que se conoce como “círculo hermenéutico”), este no se puede explicar, “todo lo que se puede hacer es darle varias interpretaciones” (Brunner, 2000, p. 140).

La educación trabaja, pues, con construcciones de significado, en cuanto creaciones en los estudiantes, en cuanto productos de la ciencia y de la cultura. Mientras la teoría educativa y aquella del desarrollo de la mente no divorcien la construcción de significado de los procesos organizados u organizables de manejo de información, las perspectivas computacionalista y culturalista parecen formar una buena pareja para abordar lo que ocurre en la mente de un estudiante. La narración, como reconstrucción y producción —al mismo tiempo— de procesos de creación, pero también —en su versión metacognitiva— como redescipción de procesos cognitivos es una forma de pensamiento que puede ser explotada y resignificada al interior de cualquier teoría educativa. Parafraseando a Brunner (2000, p. 62), podría decirse que solo en una modalidad narrativa del lenguaje puede uno construir formas de ver el mundo, la cultura y los otros con los que interactuamos. Podría decirse incluso que solo como narración podemos entender que el pensamiento, más que productos elaborados listos para ser aprendidos, es el resultado de la cultura a la que pertenecemos, cuya conformación se debe a los sistemas de lenguaje que en ella empleamos para relatar el mundo en el que vivimos.

El giro interpretativo de la pedagogía

La pedagogía, en su significado más general, tiene que ver con el trabajo que un agente despliega sobre otro para procurar algún tipo de aprendizaje. En la escuela decimos que pedagogía es el saber y la práctica del docente cuyo propósito fundamental es afectar el pensamiento, habilidades y comportamientos de los estudiantes. Pero este “afectar” el mundo del estudiante ha tenido muchas interpretaciones a lo largo de la historia; bástenos mencionar que durante mucho tiempo se creyó que enseñar consistía en transmitir algún tipo de contenidos teóricos o metodológicos.

El trabajo sobre las relaciones entre sociedad y escuela, tematizadas recientemente por los teóricos de la educación, ha resignificado el trabajo pedagógico, asignándole nuevos retos. Uno de los más importantes, sin duda, como hemos visto, es el de atender a los lenguajes y prácticas no formales de la escuela, lo que se ha llamado el currículo oculto. La teoría de la mente cultural, así mismo, plantea para el trabajo pedagógico nuevas formas de concebir el conocimiento y con ello nuevas formas de abordar el trabajo de aula. En una apretada síntesis podría decirse que al entender el aprendizaje como construcción de significado, la perspectiva culturalista de la formación de la mente ha llamado la atención sobre el papel del contexto, del lenguaje y de las narrativas en la conformación y producción de conocimiento. Si uniéramos ambas corrientes, la de la sociología crítica con la de la mente cultural, tendríamos aproximadamente el siguiente problema: ¿cómo entender una pedagogía que reconoce la escuela como lugar de configuración de poder y que trabaja el conocimiento —sus productos y aprendizajes— como construcciones de significado?

Lo primero que habría que decir es que en el trabajo cotidiano de la escuela (que es el objeto, si se me permite la expresión, de la pedagogía) no es posible diferenciar algún tipo de trabajo político de un trabajo claro y distintamente pedagógico; es decir, que lo que ambas tradiciones invitan a que haga la pedagogía no se puede sin más reducir a algún tipo de trabajo con el currículo oculto y a otro tipo de trabajo con el currículo formal. Una mejor forma de abordar el problema consiste en reconocer que en toda construcción de significado van implicadas tanto formas de poder como formas de conocimiento. Un ejemplo de ello es el trabajo que se realiza por grupos en las aulas de clase. Cuando el profesor traslada el campo del saber de su repertorio lingüístico al trabajo intersubjetivo de los estudiantes, no solo está empleando un recurso para la enseñanza, sino que además propone una forma de enfrentarse con el conocimiento otorgándole significado político a los pares como mediadores del saber. Otro tanto sucede con el lenguaje empleado. Cuando un docente invita a "resumir" un texto, en vez de "interpretarlo", no solo está usando técnicas de aprendizaje, está sin duda desplegando una imagen del conocimiento y de la mente que entra a formar parte de las significaciones que estudiantes y profesores comparten sobre el papel del lector y, en sentido más general, del papel del agente en relación con la cultura "acumulada". Parece más productivo para el trabajo pedagógico asumir que todo trabajo académico es político o, dicho en otros términos,

que todo trabajo de construcción de significado (al estar articulado a los contextos próximos de los estudiantes y al desplegarse en ciertos lenguajes, distribuciones del trabajo, con determinados sistemas de evaluación y seguimiento) tiene un contenido político. En lo que sigue, entenderemos que toda construcción de significado académico está ligada a formas de trabajo que, a su vez, configuran procesos de significación en el terreno de lo social, lo cual quiere decir de manera más precisa que cualquier proceso de enseñanza no solo trabaja con las mentes de los estudiantes, sino en sentido más amplio, con los procesos globales de socialización política.

El hecho de que un niño "descubra" por sí mismo algún tipo de conocimiento gracias a su propio esfuerzo cognitivo, no solo hace más significativo el conocimiento producido —pues está referenciado a lo que conocía antes (Brunner, 2000, p. 13)—, sino que promueve una imagen más activa de sí mismo frente a la cultura, y por qué no decirlo, frente a las estructuras de poder de la escuela y de la sociedad en general. Las posibilidades para una pedagogía basada en una teoría de la mente cultural y en una concepción del pensamiento como construcción de significados pasan entonces por trabajar en todo proceso de aprendizaje lo que de hecho está implícito en él, a saber: el marco de referencia del estudiante, los lenguajes y prácticas cotidianas en las que ha tomado forma la acción pedagógica de la escuela y el conocimiento como producto de formas disciplinadas y culturales de ver el mundo. Todo esto se logra si el estudiante es cada vez más consciente de sus procesos de pensamiento, pero también si el docente es cada vez más consciente de sus procesos de enseñanza; no se gana mucho, por ejemplo, en el análisis de los lenguajes que se dan por naturales para referirse a los estudiantes, si los profesores no registran y explicitan sus prácticas y formas de trabajo. Que toda la pedagogía contemporánea (constructivismo, metacognición, enseñanza para la comprensión, enseñanza significativa) se esté moviendo hacia que el estudiante sea cada vez más consciente de sus procesos (Brunner, 2000, p. 82), supone también que el maestro lo sea. Dicho de otra forma, la educación como proceso académico y político debe ser cada vez más visible para aquellos agentes que intervienen en él. En este contexto adquiere mucha importancia el pensamiento narrativo: una mayor visibilidad de los procesos puede apoyarse en formas de registro narrativas, pero no se trata solo de que los estudiantes describan sus acciones, también lo deben hacer los profesores. El registro narrativo, por estar inmediatamente vinculado con la acción, permite acceder a los procesos que desde el punto de vista lógico-matemático se reducen casi siempre a

la sucesión de pasos aislados entre sí.⁹ No de otra manera parece que se pueda visualizar el famoso currículo oculto.

Otra tarea para la pedagogía es que tanto maestro como estudiante lleguen a darse cuenta de que el pensamiento no actúa directamente sobre "el mundo", sino sobre creencias que se mantienen acerca de él. Lo que ha logrado la aproximación cultural, al comprender el pensamiento al interior de estructuras de significación, es que el proceso de aprendizaje se entienda como el paso de un realismo ingenuo a la constatación del papel que surten las creencias (o deberíamos decir narrativas) y los contextos en todo conocimiento del mundo. Cuando el estudiante, seguramente de manera progresiva, va notando que sus ideas no se corresponden con una imagen fotografiada del mundo, sino que son más bien una versión, una interpretación de este desde marcos referenciales, transforma su propia idea de lo que es conocer, y podría decirse que, con igual importancia, empieza a configurar una idea más acertada de lo que es la ciencia. Con el cambio en la forma de abordar el conocimiento, el estudiante puede asumir más responsabilidades y con más responsabilidad su propio aprendizaje; en palabras de Brunner, puede empezar a "pensar sobre el pensamiento" además de sobre "el mundo" (2000, p. 68).

Un punto importante de esta forma de entender el conocimiento es que al rescatar el papel de los contextos en cualquier proceso de aprendizaje y al resaltar el aprendizaje y sus productos como procesos de construcción de significado, le da un nuevo rol a la interacción en el aula de clase. Según Brunner, "nuestra tradición pedagógica occidental apenas hace justicia a la importancia de la intersubjetividad al transmitir la cultura" (2000, p. 39); de hecho, en la escuela, la pedagogía ha privilegiado las formas de trabajo en una sola dirección, del maestro al estudiante o del libro al estudiante. La enseñanza se ha encajado en un solo molde, en donde el conocimiento está depositado en la mente del profesor o en los libros de texto, conocimiento que a su vez se imparte a estudiantes quienes, supuestamente, no saben nada. La atribución de ignorancia devalúa una imagen de conocimiento completamente opuesta a la de construcción de significado, donde todo estudiante habita contextos en los que se significan los hechos, las informaciones y los productos teóricos. No saber de alguna temática no quiere decir que no se sepa nada, y si en el

⁹ Lo que desafortunadamente sucede con los "planeadores" (cuadernos dedicados a explicar los procesos llevados en el aula) que llevan la mayoría de docentes en las escuelas.

entendido de una inteligencia cultural el conocimiento es un proceso y se produce en contextos, el saber previo hace parte del capital con el que se cuenta para abordar cualquier campo por novedoso que sea, de forma entonces que las relaciones que se establecen en el aula, cuando se trabajan como contextos desde y con los cuales hay que contar para trabajar el conocimiento, tienen mucho que ver con los procesos de construcción de significado. Usando la fórmula de Santos (2000), podría decirse que las aulas de clase, en este sentido, se convierten en "comunidades interpretativas" en donde se juegan distintas posibilidades —pues cohabitan múltiples contextos— en pro de la construcción de conocimiento. Y lo más relevante: en relación con las formas de distribución y producción de poder, una vez más, este tipo de pedagogía promueve una imagen del conocimiento no centrado, una imagen de la enseñanza y el aprendizaje como proceso colectivo; al hacerlo, dota a los estudiantes de un referente distinto para enfrentar el trabajo en grupo, la vida común y la negociación de interpretaciones. Incluso, la inteligencia empieza a considerarse como patrimonio común.

Ahora bien, los productos del conocimiento como las teorías, los algoritmos, los cuerpos conceptuales o las obras literarias cambian también de función en el contexto de una pedagogía como facilitadora de construcción de significado. Si, como hemos visto, la inteligencia y el pensamiento son construcciones de la cultura, los productos acumulados por las distintas disciplinas si bien pueden considerarse conocimiento, este antes que nada debe verse como una construcción histórica que, en términos de Popper, nos aproxima a la verdad, sin llegar nunca a ser la versión definitiva del mundo. Todo lo cual quiere decir dos cosas: la primera, que el conocimiento debe tratarse como algo problemático, y en este sentido como objeto de indagación,¹⁰ y la segunda, y tal vez más importante que, en palabras de Giroux, "el conocimiento no es fin del pensamiento, sino el nexo que ejerce su mediación entre estudiantes y profesores" (1997, p. 92).

¹⁰ A propósito del peligro que puede darse por confundir el hecho que todo conocimiento pueda ser examinado como producto cultural con la idea de que toda teoría vale lo mismo, Brunner apunta lo siguiente: "En estos tiempos post-positivistas, tal vez 'post-modernos', reconocemos demasiado bien que lo 'se conoce' ni es la verdad entregada por Dios ni es como si estuviera irrevocablemente escrito en el libro de la naturaleza. En este reparto, el conocimiento siempre es putativamente revisable. Pero no se debe confundir la revisabilidad con un relativismo de libertad-para-todos, esa perspectiva de que puesto de que ninguna teoría es la verdad fundacional, todas las teorías, como todas las personas, son iguales" (2000, p. 79).

En vez de considerar los productos de las disciplinas científicas como reflejos del mundo o como contenidos formados de una vez por todas, se asumen como herramientas que la cultura ofrece para promover y cualificar los procesos de pensamiento. Pero el conocimiento no es en sí mismo el objeto de la pedagogía. En la perspectiva que venimos trabajando, el objeto de la pedagogía son los procesos de construcción de significado y no los contenidos fijados de las disciplinas. El cambio que ya se ha venido dando en la pedagogía contemporánea es lo que a juicio de Bruner puede denominarse como el giro interpretativo de la pedagogía. Este giro se puede expresar afirmando que, en la actualidad, para la teoría de la educación y para la pedagogía, el pensamiento viene a ser el resultado de la organización y contextualización de formas de interpretar y entender el mundo, formas revisables, incompletamente verificables e históricas.¹¹

¿Cómo entender una pedagogía que reconoce la escuela como lugar de configuración de poder y que trabaja el conocimiento —sus productos y aprendizajes— como construcciones de significado? Para concluir este capítulo podríamos arriesgar una respuesta: este tipo de pedagogía no desliga el ámbito académico del ámbito de formación política; antes bien, examina todo proceso de aprendizaje como proceso político. Por ello destaca y visibiliza los procesos, los lenguajes y prácticas que de hecho se dan en la cotidianidad escolar, promoviendo y fortaleciendo el pensamiento narrativo en estudiantes y docentes. Al hacer esto rescata el papel de los contextos culturales, incluyendo el contexto intersubjetivo en el que se forma el pensamiento y trabaja el conocimiento —incluyendo el pensamiento lógico científico— como un conjunto de interpretaciones del mundo, sometiendo todo producto teórico a revisión y problematización tanto en sus marcos de referencia como en sus reglas de producción.

Implicaciones prácticas del giro interpretativo en pedagogía

El "giro interpretativo" en pedagogía podemos sintetizarlo de la siguiente forma: la enseñanza y el aprendizaje están tendiendo hacia la comprensión de los marcos referenciales desde los cuales se trabaja el conocimiento y

¹¹ El "giro interpretativo" es un fenómeno académico que se expresó primero en teatro y literatura, después en historia y ciencias sociales, recientemente en la epistemología, ciencias duras y, por último, en la pedagogía (Bruner, 2000, p. 108).

sus formas de trabajo en la escuela. La pedagogía, al explicitar sus marcos de referencia, cae en cuenta de que la acción pedagógica no está desligada de la acción política: es más, toda acción pedagógica está inscrita al interior de formas de socialización que encarnan a su vez formas de distribución de poder y capital escolar. Toda forma de trabajo escolar implica pues marcos de referencia que privilegian ciertas formas de actuación social. El "giro interpretativo" señala la preocupación por hacer visibles y explícitos los supuestos sobre los cuales se desarrollan los procesos de trabajo escolar. Particularmente, se trata de entender el pensamiento y su desarrollo como algo que sucede en contextos de construcción de significado en donde la ciencia, las metodologías y las didácticas pueden ser trabajadas como narrativas, esto es, como formas de ver el mundo y de objetivar lo que vale la pena trabajar y el modo en que puede ser enseñado. Entender la pedagogía como la acción intencional de unos agentes (los docentes) sobre otros en contextos de construcción de significados culturales trae algunas consecuencias y sugerencias prácticas para la política educativa. De ello nos ocupamos ahora.

Formación y actualización docente

Podemos, para efectos prácticos, dividir las acciones que han de fortalecerse (pues es evidente que mucho de esto ya se viene haciendo), en relación con la formación y actualización docente en tres grupos, a saber: lo concerniente a la formación inicial de docentes, aquello que tiene que ver con lo que los docentes en ejercicio pueden hacer en sus escuelas y lo relativo a los programas de actualización docente. Es fundamental trabajar en las facultades de formación docente el "pensamiento sobre el pensamiento", esto es, que los docentes entiendan que las teorías educativas, los modelos pedagógicos, las propuestas didácticas, no son verdades sobre la mente, la inteligencia, el niño o la pedagogía, sino formas de ver el mundo, interpretaciones históricamente construidas que conllevan supuestos políticos, cognitivos e incluso filosóficos. Los docentes en formación deben ser capaces de tratar las distintas teorías educativas como productos culturales consecuencia de modos de pensar la educación, la mente y la pedagogía. Es importante que los docentes puedan comprender las tendencias, los modelos y las didácticas como procesos en construcción más que como esquemas que deben aplicarse sin más en las aulas de clase. Se debe evitar, ante todo, entender la enseñanza como una mera aplicación de métodos. Los educadores deben estar en disposición de criticar los modelos de administración, de evaluación, de enseñanza, de forma

tal que quienes se están preparando para ser profesores se vuelvan cada vez más competentes en el campo teórico. Se debe formar a los profesores para que puedan analizar las conexiones entre enseñanza escolar, socialización política, formación del pensamiento y poder. Solo combinando teoría, crítica, imaginación y técnicas pueden los futuros profesores estar competentemente preparados para trabajar y transformar la educación como producción cultural.

En lo que respecta a lo que los docentes pueden hacer en la escuela, debemos decir que, en síntesis, se trata de combinar la reflexión y la acción. Los docentes en ejercicio necesitan explicitar lo que se conoce como el "currículo oculto", y las escuelas deben garantizar los espacios para ello. Las prácticas pedagógicas están basadas en una serie de creencias teóricas o populares sobre la mente de los niños, sobre el lugar social que ellos deben ocupar, sobre el tipo de conocimiento que se debe enseñar. Hay que explicitar y examinar estas creencias. En este sentido la redescrición de procesos de aula, su sistematización, ayudan a visualizar tales supuestos. Los docentes deben tomarse en serio lo no visible para los planeamientos institucionales: los lenguajes, las formas de distribución de trabajo, la imagen de ciencia y de sociedad que se transmite. En este sentido, las comunidades de docentes deben volverse comunidades científicas que examinan y critican constantemente sus prácticas. Se debe analizar cómo está organizada la producción cultural (textos escolares, técnicas de trabajo en el aula, prácticas pedagógicas, lenguajes, formas de encasillamiento) dentro de las relaciones asimétricas que se dan en las escuelas y construir estrategias pedagógicas y políticas de trabajo que las vuelvan, cada vez más, lugares públicos de formación democrática. Esto supone entender el conocimiento como un lugar público de construcción de significado. En la medida en que las comunidades de docentes reflexionen, analicen y transformen —desde sus prácticas cotidianas— las formas de trabajo escolar, estarán en competencia de proponer y aportar al proceso permanente de construcción curricular.

Las estrategias de actualización docente, es decir, lo que las políticas educativas determinan como aquello que se debe hacer con los docentes en ejercicio para cualificar su desempeño profesional, deben estar en función de promover lo anterior. De manera particular, los cursos de capacitación, los procesos de formación permanente y los dispositivos de acreditación deben encaminarse hacia empoderar a los docentes, por lo menos en dos sentidos: por una parte, se les debe dar un lugar importante en la discusión y el debate sobre las reformas y los cambios que deben

operarse; para ello los cursos, procesos y dispositivos de formación deben preparar a los profesores en la comprensión, interpretación y crítica de los distintos modelos de trabajo curricular y sus efectos. Por otra, todos los procesos de formación permanente deben articular lo teórico y lo práctico, enfatizando el valor del saber pedagógico de los docentes. No debería existir estrategia de formación que no partiera de lo que los docentes hacen diariamente en las escuelas. Pero, las estrategias de formación permanente que parten de las prácticas docentes no deben quedarse en el reconocimiento de este saber como importante. Los profesores deben estar en capacidad de examinar críticamente lo que hacen, de analizar colectivamente los métodos que utilizan, los textos académicos que ponen a circular en el aula. Se debe equipar a los profesores con modelos de investigación-acción, con técnicas de redescrición de procesos y con estrategias de producción escritural. De esta forma, los docentes estarán en capacidad de desmontar algunos significados naturalmente aceptados de lo que es la educación, la pedagogía, la mente del niño, los textos escolares, la socialización política, etc.

Los logros académicos

Aunque el término "logro" está asociado a un modelo de enseñanza que privilegia los resultados sobre los procesos académicos, hemos decidido usarlo aquí para especificar un grupo de implicaciones prácticas que tienen que ver directamente con lo que se esperaría del trabajo con los estudiantes en el contexto del "giro interpretativo" de la pedagogía.

Si el conocimiento se da en contextos de creación de significado y él mismo es un producto que transmite interpretaciones, formas de ver el mundo, una primera tarea de la pedagogía consiste en dotar a los estudiantes de múltiples sistemas simbólicos de creación de significado. Esto pasa por trabajar con ellos las distintas reglas de producción de significados en que están dispuestas las disciplinas escolares; los estudiantes deben comprender los marcos de referencia que hacen posible cualquier producción cultural. No se trata de que los estudiantes no se aproximen a contenidos temáticos, sino que al hacerlo aprendan, también, las condiciones de producción que los han hecho posibles. Se trata de implementar en la escuela lo que se conoce como "currículo en espiral", esto es, la forma de trabajo que incluye en lo temático la estructura generativa de la disciplina como parte de los contenidos pero, así mismo, como rasgo del proceso pedagógico de aula. En otras palabras, se trata de hacer hincapié en el conocimiento como proceso y no solo como producto del

pensamiento. Dotar a los estudiantes de las herramientas de construcción de significado de las distintas disciplinas aporta para entender el mundo como construcción cultural y para entenderse como agente más activo en la reproducción y transformación del mundo. No se trata solo de enseñar a "leer" el mundo, se trata de formar para dominar los distintos sistemas de lectura (Giroux, 1997). En este punto es crucial erradicar la visión de la ciencia, según la cual, ella se concibe como un "retrato natural de los hechos" y posicionar una imagen más acorde con lo que de hecho es el trabajo científico: hila hipótesis, juega con las ideas, crea anomalías, crítica sus supuestos... Aquí la propuesta va muy de la mano con considerar tanto la ciencia como el trabajo pedagógico como narrativa: interpretaciones que según ciertas reglas de producción y evidencia nos ayudan a comprender el mundo. Por ello, entre otras cosas, es de vital importancia que el estudiante comprenda los métodos con los que se construyen las distintas ciencias, la literatura, el saber moral y las artes.

Pero si a los estudiantes se les enseña a reconocer los distintos marcos, procedimientos y hechos teóricos de las disciplinas como productos culturales revisables y en constante cambio, también debe hacerse lo propio con sus propios marcos de referencia, que no son otra cosa que producto de construcciones de significado que legitiman determinadas formas de vida. En este sentido, se debe trabajar con igual rigor que la ciencia, los saberes culturales locales y populares que se han ido configurando, por años, en la vida práctica de los estudiantes. Para ello resulta imprescindible tomarse en serio los contextos de construcción de significado que habitan los estudiantes. Por esta razón, la pedagogía debe estar muy atenta a las historias, sueños y experiencias que los estudiantes traen consigo a la escuela; solo desde allí y procurando el permanente análisis de ello la pedagogía puede aportar a la construcción de contextos en los cuales la propia identidad se va construyendo como resultado de procesos críticos, reflexivos y comunitarios.

Por último, para hacer más consciente tanto el trabajo con las ciencias, las artes o la literatura, así como la construcción de significados que parte de los contextos próximos, comunitarios y locales, la pedagogía puede apoyarse en las técnicas redescritivas de los procesos cognitivos. En este punto se encuentran las teorías culturalista y computacional de la mente: la metacognición apoya la explicitación de los procesos de construcción de significado, sin agotarlos del todo. Que los estudiantes aprendan a escribir sus propios procesos conduce a hacer de ellos agentes más activos y responsables con su propio pensamiento. En este sentido,

los estudiantes también están llamados, al igual que los profesores, a ser investigadores de sus propias prácticas y no solo consumidores o espectadores de los productos culturales de una época, de un modelo o de una disciplina.

El trabajo de aula

Entender el trabajo de aula como uno de los espacios privilegiados de construcción de significado lleva a tomar en serio lo que está implícito en todo proceso de producción cultural y que, normalmente, en las teorías educativas tradicionales se deja de lado: los marcos de referencia, los intereses y propósitos ocultos en las relaciones que se establecen, los lenguajes y el nexos que existe entre el currículo, el poder y la construcción de sujetos. Ya hemos dicho, pero no sobra repetirlo, que un importante rasgo del giro interpretativo de la pedagogía es visibilizar el currículo oculto. El trabajo de aula debe ser puesto en evidencia, para su crítica, su análisis y transformación. En este sentido los modelos de investigación en el aula son muy útiles, ellos toman como objeto de indagación la práctica de aula. Al hacerlo evidencian lo que no siempre es visible cuando se habla de pedagogía: los modos de encasillar a los estudiantes; las formas de competencia e individualismo, que sin saberlo, promueven algunas técnicas de trabajo escolar; la imagen del profesor como poseedor del conocimiento; los valores y las relaciones sociales que se promueven en los estudiantes; etc. Una vez el currículo oculto se convierte en algo público, estudiantes y profesores se mostrarán más sensibilizados para reconocer y transformar los efectos que este produce y estarán en mayor disposición de construir nuevas estructuras, métodos y relaciones al interior del aula de clase.

En lo que tiene que ver con las nuevas formas de entender y desarrollar el trabajo de aula tiene gran valor el trabajo en grupo: este promueve imágenes descentradas del conocimiento; respeta los ritmos de los estudiantes por encima del ritmo impuesto por el profesor; promueve modos democráticos y críticos de participación e interacción. El trabajo en grupo es una de las herramientas que mejor supera el papel tradicional del maestro, ofreciendo a los estudiantes un modo de trabajo que promueve la responsabilidad social y la solidaridad de grupo; con ello se desplaza el énfasis tradicional que el currículo oculto pone en el saber del docente, en un excesivo individualismo en el desarrollo de la inteligencia y en una desmesurada competencia por alcanzar los objetivos curriculares.

Al ofrecer mecanismos de participación que permiten el debate, la crítica y la comunicación, el trabajo en el aula deja de ser un espacio de una sola dirección (maestro-estudiante, texto-estudiante) y pasa a convertirse en un espacio de comunicación, en donde la creación de significado es la tarea más importante. Para ello resulta indispensable respetar los procesos, contextos, lenguajes y ritmos propios de los estudiantes. Si, como hemos dicho, los procesos de construcción de significado están directamente ligados al capital cultural y, en sentido amplio, al mundo del estudiante, es muy importante hacer valer los marcos referenciales y culturales de los estudiantes sin discriminar y sin excluir ninguno. A partir de allí, el trabajo de aula se torna productivo para el estudiante; por ello se deben ampliar los canales de comunicación en el aula, sin encasillar algunos lenguajes o patrimonios culturales como simples, nocivos o improductivos.

Mención especial merece el tema de la evaluación. Para una pedagogía que se basa en la construcción de significado y en la promoción de relaciones más democráticas en el aula, el control de la calificación debe volverse cada vez más participativo. Los estudiantes deben tener algún nivel de injerencia en el diseño y la implementación de los procesos evaluativos. La calificación dialogada o como ha venido a llamarse, la *co-evaluación*, atenúa la correspondencia tradicional entre calificaciones y autoridad; promueve la *co-responsabilidad* con los procesos de compañeros y compañeras de clase, y lo que es más importante: al mantener un cierto control sobre su trabajo y el trabajo de sus compañeros y compañeras, los estudiantes refuerzan la idea de que el aprendizaje es ante todo un fenómeno compartido.

En síntesis, se trata de convertir el trabajo de aula en un espacio donde se comunican distintas y plurales formas de construcción cultural: el de las distintas disciplinas, el de los objetivos del currículo, el de los contextos locales y personales de los estudiantes y también —para no descuidar las relaciones de la escuela con la sociedad— el de los marcos societarios más amplios desde los cuales debe evaluarse y analizarse permanentemente todo trabajo pedagógico.

Retos para la investigación e innovación educativa

Partimos de la idea según la cual las ciencias de la educación, por tener un objeto esencialmente práctico, acogen en su seno aportes de distintas disciplinas teóricas. Este rasgo hace de ellas uno de los campos más

propensos a articular múltiples resultados y programas de investigación: desde los estudios de la mente hasta los aportes de la hermenéutica filosófica; desde las sociologías críticas hasta las nuevas metodologías de investigación científica. En este contexto, lo primero que deben hacer las ciencias de la educación y, en particular, el saber sobre la pedagogía es asimilar de manera cuidadosa y crítica los conceptos claves de nuevos desarrollos teóricos que le pueden ser útiles para tematizar y analizar lo que pasa en las escuelas y en las aulas de clase. Las teorías del discurso, la teoría de la recepción, el postestructuralismo científico, la hermenéutica desconstruccionista, la cibernética social, por poner algunos ejemplos, son aportes que deben ser puestos en cuestión: problematizados en cuanto producciones culturales y como parte de procesos científicos y filosóficos más amplios. No obstante, parece ser que si las ciencias de la educación quieren aportar una visión más comprensiva y crítica para que los educadores puedan plantearse y, hasta cierto punto, resolver los problemas más relevantes de su profesión, deben abrir el espectro de su objeto de estudio: tomar la acción educativa y el desarrollo de la inteligencia como procesos situados en contextos que son políticos en sí mismos. Esta consideración obliga a repensar y replantear el pensamiento fragmentado y aislado que rigió por mucho tiempo el estudio del fenómeno educativo.

Más en concreto, se deben abrir o fortalecer, cuando sea el caso, las siguientes líneas de investigación: a) el rol político de la escuela y el modo en que dicho rol afecta los objetivos, métodos, contenido y estructuras curriculares y organizativas de las instituciones educativas; b) las relaciones entre conocimiento, poder, construcción de sujeto y modelos de enseñanza-aprendizaje; c) el papel de las culturas populares —locales y situadas— como elementos constitutivos de la realidad social y educativa, y d) el desarrollo de la mente cultural y su relación con el pensamiento —como proceso y producto— situado en contextos de creación de significado.

Estas propuestas implican un reto también para las disciplinas científicas: ellas deben ser cada vez más el lugar de la investigación comprensiva, multidisciplinaria y, en algún sentido, contradisciplinaria. La biología debe considerar los procesos interpretativos implicados en la construcción de significado como un paso más en la evolución de los sistemas; la antropología debe abrirse a indagar problemas críticos como la pobreza, el racismo, la violencia y el desplazamiento como parte de la cultura y de la producción simbólica de la escuela; la psicología puede ayudar mucho si atiende a las relaciones entre observaciones biológicas, filogenéticas, psicológicas individuales y culturales y a cómo esa relación se manifiesta

en las situaciones locales de aprendizaje. Ahora bien, el problema que se plantea al sugerir que los estudios sean contradisciplinarios, es que mientras las universidades sigan estructuradas por disciplinas difícilmente podrán asumir tal objetivo. Se requiere entonces fortalecer los institutos de investigación transdisciplinarios y otras formas de asociación y organización de los intelectuales e investigadores científicos. Pero a la par, se requiere que los académicos se aproximen cada vez más a la escuela y, en concreto, a los saberes escolares que están entrelazados con prácticas sociales y educativas concretas. Situar el saber de la práctica como lugar de conocimiento científico es uno de los mayores retos de nuestra cultura. Esto exige dejar de lado nuestra "descontextualizada concepción de prácticas disciplinarias" y asumir una "concepción de la praxis humana" como aquel conjunto de prácticas sociales definidas que responden a necesidades humanas concretas. En este contexto adquiere nuevamente una singular importancia, el abanico de técnicas y modelos de investigación que toman la práctica como su objeto de indagación.

Los profesores y estudiantes en las escuelas deben tornarse cada vez más en comunidades de investigación. Para los profesores, por ejemplo, no basta, hoy por hoy, con entender qué es lo que los estudiantes hacen; el programa ahora consiste en averiguar qué creen que hacen y qué razones tienen para hacer lo que hacen. Considerar los contextos previos que hacen posible la actuación social es fundamental para conformar un saber sobre la escuela como espacio de construcción de significado. En este mismo sentido, los profesores y estudiantes, como ya lo mencionamos arriba, deben encaminar esfuerzos hacia hacer visible lo que está implícito en todo trabajo pedagógico: el discurso, las prácticas excluyentes, los sistemas de premio y castigo, el ejercicio de la autoridad y el poder. Docentes y estudiantes deben tomar como objeto de indagación, análisis, crítica y evaluación sus propias prácticas cotidianas; deben develar los marcos culturales desde los cuales operan, problematizarlos, deconstruirlos y transformarlos. Cualquier innovación, venga de las investigaciones realizadas por intelectuales o de aquellas desarrolladas por profesores y estudiantes, debe contar con el saber práctico inscrito en la cultura escolar; esto quiere decir que cualquier teorización o propuesta de transformación debe tomar en cuenta los marcos de referencia que ya tienen aquellos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje; con ellos hay que "competir", pero más que eso, de ellos se debe tomar lo que corresponda con una visión de la pedagogía más democrática y cultural en el sentido expuesto del "giro interpretativo de la pedagogía".

Bibliografía

- Bernstein, B. (1984). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Brunner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

LA FORMACIÓN DE DOCENTES INVESTIGADORES: EL ESTATUTO CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA *

*He llegado a convencerme de que las universidades, en general,
no se dedican a la producción y distribución del conocimiento fundamental.
Son instituciones comprometidas con una epistemología particular,
en una perspectiva de conocimiento que favorece una desatención selectiva
respecto a la competencia práctica y la maestría profesional*
Schön (1998, p. 9)

La formación en investigación y para la investigación no se concibe en los tiempos actuales de manera uniforme; por el contrario, ella parte de una reflexión sobre el tipo de conocimiento y saber que se espera producir en un campo determinado, así como sobre el tipo de problemáticas o preguntas que lo constituyen. Así, por ejemplo, no es lo mismo formar a un investigador o investigadora en ciencias administrativas que hacerlo en ciencias exactas. Y esto principalmente porque los tipos de saber y conocimiento que definen cada uno de los campos científicos no son equiparables entre sí ni se circunscriben a un único modelo de ciencia.

En la medida en que hoy se ha hecho cuestionable la idea de un único modelo de ciencia o de una unidad metodológica subyacente tras las diferentes prácticas científicas, también se hace cuestionable la presunción de la investigación como una serie de procesos genéricos que pueden ser aplicados, de manera indistinta, sobre cualquier objeto de indagación en cualquier campo de producción de conocimiento científico.

En contraste con esta idea, se puede decir que, en la medida en que la investigación presupone la creación de sus propios objetos de indagación, se ve en la necesidad de generar, así mismo, las formas y procedi-

* Publicado por primera vez en *Magis*, revista de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, enero-junio del 2011.

mientos propios de aproximación, así como los recursos de comprensión e interpretación que los dotan de sentido, de lo cual se sigue la existencia de una multiplicidad de esquemas de comprensión y de metodologías.

Ahora bien, si se plantea que la pedagogía y la educación son campos de producción de conocimiento de una índole distinta a la botánica, a la física o a los estudios de la mente, de ello se desprende que las estrategias de investigación y, en consecuencia, los dispositivos de formación en investigación deben reconocer y respetar su especificidad en cuanto objetos de investigación. Pero además, si lo que se propone es formar docentes en investigación, no se puede esquivar la pregunta por el tipo de investigación pertinente para el ejercicio de la profesión docente, es decir, que es prioritario despejar la cuestión de qué tipo de investigación científica puede dinamizar a la pedagogía como un campo profesional en constante producción, transformación y mejoramiento. Dicho de otra manera, formar en investigación a docentes debe partir de una concepción clara sobre el tipo de investigación pertinente para su campo profesional y el saber que lo constituye.

Para aclarar el sentido de la investigación en educación y pedagogía y sus implicaciones para la formación de docentes, a continuación se desarrollan tres apartados. El primero da cuenta de algunos referentes epistemológicos que permiten situar el escenario de la investigación educativa y pedagógica. El segundo precisa la diferencia que puede establecerse entre investigación educativa y pedagógica. Y el tercero apunta a comprender el saber constitutivo de la docencia, la relación que se puede establecer entre este saber y la investigación y sus consecuencias para la formación del profesorado.

Referentes epistemológicos para la comprensión de la pedagogía y la educación como objetos de estudio científico

El campo del conocimiento moderno, que parecía homogéneo bajo el predominio del positivismo y su pretensión de establecer una unidad metodológica entre las ciencias sociales y las ciencias naturales, se fractura en el siglo xx, abriendo nuevas posibilidades de autocomprensión metodológica para las ciencias sociales desde los enfoques hermenéutico y crítico.

Desde el enfoque hermenéutico se asume que lo propio de los fenómenos sociales es una dimensión del significado, del sentido, a la cual no se accede empíricamente, sino que implica la reconstrucción histórica del modo en que un fenómeno social ha llegado a convertirse en un enunciado propicio para la indagación. La historicidad del significado de un fenómeno social —la pedagogía, por caso— implica entonces que este no se aborda como un dato puntual completamente constituido, sino en una especie de ejercicio de memoria y de reconstrucción histórica de las capas de sentido que se encuentran tras ese significado que se reconoce como contemporáneo. Desde esta mirada, el significado se encuentra siempre en constante construcción, es decir, se encuentra en un proceso de elaboración permanente, lo que conlleva la imposibilidad de reducir el fenómeno social a una esencia o estructura que se reivindique como su núcleo inherente.

Para entender esto podemos comparar la comprensión de un fenómeno social con la comprensión de un libro. Su significado solo se comprende si se asume, en calidad de lector y de intérprete, que el significado nunca se entrega de forma completa, sino que aguarda siempre, en un proceso de reconstitución progresiva. Del mismo modo, la comprensión de un fenómeno social no se da de una vez y para siempre: este se encuentra abierto siempre a nuevas posibles comprensiones, de manera tal que el fenómeno, en cuanto objeto de indagación, se hace indisoluble de la historia de las interpretaciones a través de las cuales ha sido abordado.

Por otro lado, desde el enfoque crítico, se plantea que la ciencia social debe unir los procedimientos empírico-analíticos con una comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los actores sociales que lo construyen o lo habitan, de modo que la teoría se haga relevante para los contextos sociales estudiados (Habermas, 1998). La teoría crítica pone entonces en relación los procesos de indagación empírica con una intención política de transformación de las condiciones sociales vigentes. En este sentido, la teoría crítica toma distancia del positivismo, que asumía que el investigador se encuentra en una posición neutral frente a la realidad que investiga. Para la teoría crítica, el estudio de las condiciones sociales debe tener como contrapartida una intención explícita del investigador dirigida a la transformación de dichas condiciones. Y tras esta intención subyace una teoría del mundo social. Así, mientras que para el positivismo las teorías deben dar cuenta de regularidades en los fenómenos y expresarlas en términos de leyes invariantes, la teoría crítica busca "articular la particularidad del mundo histórico social con una teoría que

permita acceder a la totalidad histórico social en la cual el fenómeno estudiado cobra sentido" (Garzón, 2005, p. 55).

La relación entre la teoría y su objeto no es pues solo explicativa, sino que tiene una connotación política explícita. Se puede hablar entonces de "una capacidad metateórica en el proceder de la teoría crítica, al intentar tener claridad en los intereses que representa, y al instaurar la reflexión crítica en el desarrollo histórico de tales intereses y sus limitaciones en ciertos contextos histórico-sociales" (Habermas, 1988, p. 38).

Ahora bien, la diferencia de enfoque entre el positivismo, la hermenéutica y la crítica implica unos modos distintos de entender la construcción de conocimiento sobre la realidad social. Mientras el positivismo suscribe una imagen de ciencia que postula a las ciencias de la naturaleza como modelo de las ciencias sociales y que, por ende, plantea la extensión de la lógica de la investigación científica propia de los fenómenos empíricos a los fenómenos sociales, la hermenéutica defiende la especificidad histórica de lo social, que conlleva la aproximación a la realidad social a través del conocimiento que ya se encuentra dispuesto en las prácticas sociales. Así mismo, frente al positivismo, que afirma la neutralidad valorativa del investigador como factor de objetividad del conocimiento que se produce, el enfoque crítico plantea la necesidad de modelos teóricos que asuman, de manera explícita, que lo social no es un todo homogéneo, sino un plexo de prácticas sociales que se tensionan entre sí.

Ahora bien, estos tres enfoques derivan en tres lógicas de investigación distintas. El positivismo busca la regularidad existente detrás de lo que considera es una aparente multiplicidad de fenómenos, por lo cual la investigación se orienta hacia el establecimiento de leyes o invariantes que permitan subsumir la particularidad de los casos en unas formas explicativas generales. Lo particular, en este sentido, es solo la expresión de una universalidad que se deja aprehender en forma matemática. Entre tanto, la investigación de corte hermenéutico, como ya lo planteaba Dilthey (1980), busca reconocer el fenómeno estudiado en su particularidad, es decir, en lo que lo hace pertenecer a un momento histórico dado. La particularidad aquí no es algo que se deba superar, sino que es la esencia misma de lo social. Si algo caracteriza a lo social desde la perspectiva hermenéutica es el carácter irrepetible del acontecer histórico. La particularidad, entonces, no se supera hacia una generalidad que se supondría más esencial, sino que la particularidad misma resguarda su propia riqueza constitutiva. Por su parte, la investigación que se realiza desde una perspectiva crítica apunta a la construcción de teoría que in-

cluya como un aspecto constitutivo de los procesos sociales el conflicto, las relaciones de poder y la diversidad de intereses y posiciones sociales que se tensionan entre sí. En este sentido, la investigación de corte crítico busca alimentar una teoría que haga visibles las asimetrías sociales y las lógicas de poder que subyacen tras ellas.

No obstante la existencia de estas diferencias, se ha creído desde hace mucho tiempo que la investigación responde, fundamentalmente, al modelo de ciencia positivista y, por ello, se ha hecho énfasis en la investigación como un proceso que va siguiendo unos pasos genéricos en dirección al estudio de su objeto. Si bien no se puede negar el carácter procedimental y sistemático de la investigación, este constituye un aspecto y no la totalidad del proceso investigativo, más si se asume que las ciencias sociales responden a un modelo de ciencia más próximo a la hermenéutica y a la crítica que a la ciencia positiva. Así, por ejemplo, desde la perspectiva hermenéutica, el "método" se asemeja más a un diálogo que al aislamiento de unas variables de experimentación, y desde la perspectiva crítica, la explicitación teórica del horizonte político del investigador cobra importancia en el desarrollo del proceso metodológico, pero también la selección de preguntas y problemas con un potencial de visibilización de actores o prácticas sociales que históricamente han sido acalladas por las formas dominantes de la cultura y las lógicas de poder existentes. Como parte de la dinámica metodológica de la investigación de corte crítico, aparece entonces todo un proceso de vigilancia epistemológica dirigido a que el estudioso de lo social evidencie en su aproximación al objeto, la forma en que ese mismo objeto, en su formulación, se encuentra atravesado por relaciones de dominación.

Como se ve, no se trata, en las diferencias existentes entre estos enfoques de producción de conocimiento, de que respondan simplemente a intereses distintos pero que su base metodológica sea la misma. Creer que la diferencia entre estos enfoques radica solo en el interés, ha conducido a muchos errores en la formación de investigadores. Uno de ellos y tal vez uno de los más importantes ha sido considerar que la misma lógica de investigación hipotético-deductiva de las ciencias naturales puede usarse desde un enfoque crítico por el solo hecho de explicitar un interés emancipatorio o de transformación en el proyecto de investigación. Es evidente que la investigación de corte positivista busca alterar el mundo, pero esta alteración no constituye per se la transformación política y social que orienta la producción científica de la teoría crítica. En la práctica, esta confusión se traduce en que a muchos investigadores en formación

se les invita a adherir a un enfoque investigativo, sin asumir las consecuencias de ello para la misma lógica de la investigación. Es decir que, por ejemplo, quien asume un enfoque crítico no debe buscar explicaciones de tipo causa-efecto en sus investigaciones, o que una investigación de tipo hermenéutico no puede contemplar el lenguaje como "dato", sino reconstruir, dialógicamente, el universo de sentido a partir del cual un acto de enunciación tiene lugar. La cuestión se puede explicar por el hecho de permanecer aún en la comprensión de la metodología de la investigación que se emplea en el modelo explicativo causal. Esto se deja ver en el hecho de que para quienes forman investigadores, el método de investigación, y frecuentemente el proceso de análisis de información, es el mismo para cualquier tipo de investigación.

Se puede decir así que parte del desarrollo investigativo de la educación y de la pedagogía tiene que ver con, precisamente, generar nuevas formas de comprensión de la investigación y de la metodología. En este sentido, es un aspecto un poco ingenuo de la formación de docentes para la investigación, creer que esta solo tiene que ver con la adquisición de herramientas técnicas de procesamiento y análisis de datos. La cuestión aquí es más esencial y tiene que ver, precisamente, con construir una mirada propia de la investigación en el campo de la educación y de las prácticas pedagógicas. En este sentido, es claro que no existe "un" método para investigar en pedagogía y educación (lo que no quiere decir que no existan recursos metodológicos que deban ser apropiados por los docentes), sino que parte de la formación debe apuntar a reconocer lo crucial que es construir el sentido mismo de la investigación educativa y pedagógica.

En este contexto, la entrada en juego de los enfoques hermenéutico y crítico en las ciencias sociales tiene consecuencias cruciales para la investigación educativa y pedagógica. En efecto, durante gran parte del siglo xx, la investigación sobre los fenómenos educativos estuvo delimitada por el enfoque explicativo causal de las ciencias de la educación. Este enfoque se propone la construcción de un conocimiento teórico de validez universal, y por ello apunta a identificar las regularidades que se encuentran en la base de los fenómenos educativos y a formularlas en términos de modelos explicativos que encuentran su validez en la evidencia empírica.

La investigación educativa, en este contexto, fue dinamizada por los avances de las ciencias de la educación, consideradas como ciencias

madres de la pedagogía: la antropología cultural, la sociología, la psicología genética y la psicología social, entre otras (Landsheere, 1996). Así, la pedagogía y las acciones educativas se convirtieron en objeto de estudio a partir de la preminencia del método hipotético-deductivo, que consiste en formular hipótesis desde un cuerpo de conceptos ya constituido y en contrastar esas hipótesis con la realidad, a través de experimentos. Implícitamente, esto conllevó suponer la educación solo como un campo de aplicación de teorías que se centran en objetos sustanciales como el sujeto (psicología), la sociedad (sociología) o la cultura (antropología). En este sentido, la explicación de los fenómenos educativos se da en términos de los conceptos propios de estas ciencias, perdiéndose así la especificidad de las prácticas pedagógicas.

Sin entrar a discutir su vigencia para tratar algún tipo de problemas, la hegemonía de este modelo hace carrera en muchos formadores de maestros-investigadores, al punto, por ejemplo, de solo considerar como válidos aquellos resultados de investigación que tienen que ver con un análisis de las situaciones del aula de clases en términos de variables que sistemáticamente dejan por fuera el contexto del discurso pedagógico, para centrarse, por ejemplo, en regularidades comportamentales o en procesos cognitivos de cómputo de informaciones.

Ahora bien, en la medida en que los enfoques hermenéutico y crítico en las ciencias sociales abren la posibilidad de una ciencia descentrada del modelo positivista, la educación y la pedagogía encuentran unos referentes distintos a los experimentales para definir su objeto de conocimiento. En efecto, la hermenéutica y la crítica permiten pensar en la construcción de conocimiento científico desde la práctica, lo cual constituye unos de los problemas centrales para pensar la pedagogía como un campo de producción de conocimiento en las ciencias sociales. Al asumir que la ciencia no solo tiene que ver con el aislamiento de un fenómeno en términos de variables experimentales dirigidas a la contrastación de teorías, sino que la ciencia social tiene que ver, fundamentalmente, con una relación de comprensión entre el investigador y la realidad social que estudia, queda abierto el campo para pensar en una práctica social que es, al mismo tiempo, una práctica de construcción sistemática de conocimiento. Precizando, los modelos hermenéutico y crítico permiten pensar en una praxis social que se encuentra en capacidad de producir conocimiento sobre sí misma, de manera que la objetivación de la práctica a través de la investigación no se lleva a cabo en las coordenadas de una separación entre la práctica y la teoría.

De este modo, el escenario de producción de conocimiento sobre la educación se complejiza, en varios sentidos. En primer lugar, no se produce conocimiento solo desde la perspectiva de ciencias positivas como la psicología o la sociología (que miran los fenómenos educativos desde categorías que no se anclan en la experiencia misma de los actos educativos), sino que ahora se apunta a producir conocimiento desde la perspectiva misma de los profesores y profesoras como agentes sociales y del saber pedagógico desde el cual toman forma las prácticas educativas.

Esto trae al menos dos consecuencias para la investigación y para la formación en investigación de los maestros y maestras. Por un lado, la enseñanza de otras lógicas de investigación y la consecuente fundamentación epistemológica que las hace "científicas". Aquí la ciencia no se reduce ya al predominio del método científico propio de las ciencias hipotético-deductivas, sino que se entiende como un proceso sistemático de producción de conocimiento que explicita sus propias condiciones de elaboración y que guarda sus propios criterios de rigurosidad. En este sentido, la hermenéutica y la crítica contienen sus propios cánones de rigurosidad científica.

Así, por ejemplo, es de esperar que los resultados de una investigación de corte hermenéutico en pedagogía no simplemente se reduzcan a describir una práctica educativa, sino que desentrañen el conocimiento pedagógico implícito que orienta las decisiones que toman los agentes educativos en el espacio de su práctica. Desde la perspectiva hermenéutica, la investigación en educación deviene, entonces, en una reflexión desde y sobre la pedagogía, que intenta recuperar su historicidad "para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad" (Zuluaga, 1987, p. 22). Esto significa, evidentemente, asumir la práctica educativa, no como una práctica mecánica o instrumental, sino como un evento pleno de significados que se conforman en la interacción (Carr, 1995), y a la pedagogía, en sentido más general, como un texto abierto a múltiples lecturas que intentan captar su sentido histórico (Ricoeur, 1985).

De la misma manera, es de esperar que una investigación de corte crítico no simplemente esboce sus resultados en términos de un discurso puramente contestatario, sino que evidencie las lógicas de lo social a partir de teorías que son, a su vez, objeto de debate y de crítica académica. Así mismo, la explicitación de la intención política de una investigación, no es óbice para realizar un proceso decantado y sistemático de recolección,

procesamiento y análisis de datos. En este contexto, la relación entre teoría y práctica cambia. Ya no se trata de llevar a cabo una aplicación instrumental de la teoría en el contexto de la práctica, sino que la teoría permita vislumbrar caminos de cambio social. De ello se deriva que las prácticas pedagógicas no corresponden con eventos mecánicos que puedan ser descritos a partir de sus regularidades. En este sentido, la teoría crítica restituye el espacio de la práctica como fuente de conocimiento y como punto de retorno de la teoría para transformarla. Esto significa que de la primacía explicativa de la teoría (modelo positivista) se pasa a considerar a esta última como el resultado de múltiples y fecundos análisis de la práctica, articulados a una crítica de la educación en cuanto reproduce el sistema social vigente, pero también en cuanto se constituye en instancia de emancipación para los sujetos y las sociedades.

La diferencia entre investigación educativa e investigación pedagógica

La diferencia entre investigación educativa e investigación pedagógica puede entenderse si se asume que en la ciencia tienen cabida, tanto un conocimiento con pretensiones de universalidad como un conocimiento que busca dar cuenta del carácter irrepetible de lo particular. La investigación educativa, en este sentido, apunta a comprender de manera global los fenómenos educativos; por ejemplo, las relaciones existentes entre educación y economía o entre educación y procesos sociales macro, o la historia de la educación a través de las diferentes épocas. Por otro lado, la pedagogía constituye un tipo de saber que se ancla profundamente en la práctica. Es decir, la pedagogía como saber no se reduce a una teoría y, por ello, el sentido de la investigación pedagógica no es tanto una elaboración teórica dirigida a comprender de forma global la educación, sino el proceso dirigido a la explicitación de un saber pedagógico situado en unas condiciones sociohistóricas dadas. Puede decirse, entonces, que la investigación educativa apunta a hacer lectura de la educación como un proceso social a escala macro, mientras que la investigación pedagógica hace lectura de los procesos educativos a un nivel micro.

La investigación educativa

¿Cuál es el punto de retorno del conocimiento que se produce desde la investigación educativa? La teoría educativa tiene la pretensión de circunscribir diversos fenómenos sociales en cuanto fenómenos educativos.

En este sentido, la teoría educativa apunta a identificar cuál es la especificidad de eso que llamamos educación y, por lo tanto, tiene la intención de comprender la dinámica de los procesos educativos en cuanto se encuentran impregnados de una historicidad y de unas condiciones sociales dadas.

De esta forma, podemos considerar como investigación educativa las elaboraciones de Bourdieu y Passeron sobre el carácter reproductor de la escuela, los trabajos de Bernstein sobre el discurso pedagógico como instancia de transmisión cultural y de modelación de la conciencia de los sujetos, la mirada de Bruner en torno a la educación como práctica cultural o la perspectiva de Benner sobre las posibilidades de construcción de conocimiento sobre la pedagogía y la educación. Si bien existen muchas más aproximaciones a la educación, podría decirse que un rasgo de la investigación educativa es que busca comprender la educación a partir de una interpretación amplia de la cultura y de la sociedad. Así, podría decirse que un análisis de las políticas educativas del último cuarto de siglo en Colombia podría ser una investigación educativa, así como también podría serlo una investigación sobre las transformaciones recientes de la escuela. Igualmente, podría pensarse que un estudio sobre el desarrollo de las teorías educativas y los modelos pedagógicos en la modernidad tenga el carácter de una investigación educativa.

Podría decirse también que un rasgo característico de la investigación educativa es que se realiza a partir de categorías propias de disciplinas sociales como la economía, la sociología, la antropología o la filosofía, en la medida en que se hace indisociable la comprensión de la educación de la comprensión de la sociedad, la cultura y el conocimiento. Así, por ejemplo, la sociología de la educación ha abordado la escuela como parte de un sistema social más amplio y ofrece explicaciones del rendimiento escolar, del desempeño de los profesores o de las variaciones del currículo en términos que correlacionan el micromundo de la escuela con los contextos sociales más amplios que rodean la acción educativa.

La investigación pedagógica

Mientras se afirma que la finalidad de la investigación educativa es la construcción de conocimiento dirigida a la comprensión global de los fenómenos educativos, puede sostenerse que la investigación pedagógica tiene por objeto la explicitación del saber pedagógico presente en las prácticas educativas. De este modo, entendemos por investigación pedagógica aquella que es realizada por los agentes educativos, esto es, los

y las docentes en ejercicio, en procura de comprender y transformar sus propias prácticas pedagógicas.

La investigación pedagógica se apunala en la redefinición del estatus disciplinar de la pedagogía. Esta redefinición se ha venido realizando en dos niveles. En el primer nivel, la pedagogía se ha planteado la posibilidad de constituirse en una disciplina reconstructiva, hermenéutica, crítica sobre la educación y las prácticas educativas. La pedagogía, en estas coordenadas, puede dar cuenta de una tradición reflexiva sobre la educación que se convierte en la fuente de sus preguntas y de su conocimiento. En el segundo nivel, la pedagogía toma distancia de las aproximaciones científicas a la educación que la conciben como una realidad que puede ser explicada en términos de un modelo mecanicista de los fenómenos sociales, acogiendo así como su objeto el campo de las prácticas pedagógicas, en cuanto prácticas históricas y políticas.

Con estos dos niveles articulados, puede decirse que la pedagogía zanja la tradicional oposición entre teoría y práctica que hacía irrelevantes los hallazgos de la investigación y las teorías provenientes de modelos mecanicistas de la realidad social. Ahora la pedagogía busca desentrañar el sentido de su propio discurso para iluminar, precisamente, las prácticas a las cuales ese discurso ha dado lugar. Y a la vez, en las prácticas pedagógicas, la pedagogía encuentra el ámbito de contextualización y reconfiguración del discurso pedagógico. Esto quiere decir que las prácticas pedagógicas son asumidas como prácticas cuyo sentido y significado se obtiene al menos teniendo en mente cuatro dimensiones: la intención de quien la realiza, el significado que tiene para quienes participan de ella, la historicidad de sentido de la que la práctica hace parte y la relación de la práctica con las estructuras sociales y políticas que se expresan en ella (Kemmis, citado en Carr, 1996). Vistas así, las prácticas pedagógicas son la fuente de la que brota el discurso sobre la pedagogía y, al mismo tiempo, el discurso pedagógico cobra sentido en la medida en que apunta a una transformación de las prácticas.

En este sentido, es clave tener en perspectiva que entre las prácticas pedagógicas y el discurso pedagógico no se presenta el tipo de distancia que existe entre el objeto de estudio de una ciencia positiva y la teoría que lo explica. Las prácticas pedagógicas son fundamentalmente eventos de lenguaje y de comunicación que se convierten, para el investigador, en textos pedagógicos. En este sentido, la investigación pedagógica puede ser comprendida como el ejercicio de interpretación de esos textos pedagógicos, que no son exteriores al lector que busca interpretarlos, sino que por el contrario, lo constituyen como tal.

Ahora bien, como el objeto de las prácticas pedagógicas es la construcción de los sujetos y la transformación de las condiciones sociales, entonces puede decirse que la intención de la investigación pedagógica es la de propiciar, como algo consustancial a la práctica pedagógica, un momento crítico-reflexivo sobre sí misma. De hecho, la investigación pedagógica tiene una intención formadora: que los sujetos puedan reconstruir, en medio de una relación pedagógica, sus formas de pensar, de sentir y de actuar (Gimeno Sacristán, 1993). En relación con esta finalidad, la investigación pedagógica aparece directamente vinculada a la práctica, en la medida en que se constituye en un dispositivo para la explicitación de la propia práctica, para la construcción de un saber pedagógico sistemático por parte del profesor y, por esta vía, para la transformación de su práctica docente. En el fondo esto significa que la investigación pedagógica es un dispositivo que permite que la práctica pedagógica pueda ser conceptualizada y sistematizada desde el punto de vista de los agentes que participan directamente en ella, y no desde la perspectiva de teorías no surgidas de las prácticas de enseñanza. La investigación pedagógica, entonces, articula la teoría y la práctica, no como dos campos distanciados entre los cuales se tienden puentes, sino como dos aspectos constitutivos de la misma realidad: el discurso pedagógico que se produce gracias a la investigación pedagógica tiene por fuente la práctica misma frente a la cual se espera que ese discurso provea orientaciones.

Investigación educativa, investigación pedagógica y docencia

La diferencia entre la investigación educativa y la investigación pedagógica puede ser comprendida como la dialéctica que se reconoce, tanto desde el enfoque crítico como desde el enfoque hermenéutico de ciencia, entre lo universal y lo particular. Lo particular no es simplemente un caso de lo universal, y lo universal no es simplemente una generalidad abstracta que diluye lo particular. Lo universal y lo particular interactúan entre sí, de manera que lo universal se encuentra atravesado por lo concreto de las prácticas histórico-sociales, y lo particular no es simplemente un elemento aislado y plenamente localizado o un micromundo sin conexiones.

De acuerdo con esto, es claro que tanto la investigación educativa como la investigación pedagógica realizan, a su nivel, aproximaciones de tipo hermenéutico y crítico. En este sentido, la teoría del dispositivo pedagógico de Bernstein (1994) tiene una clara connotación crítica,

reconocida por su autor, así como una investigación realizada por una profesora de ciencias sociales sobre cartografía social en un colegio de Bogotá, dirigida a comprender la dinámica del conflicto en los jóvenes y la forma de convertirlo en una forma de aproximación de los jóvenes a las ciencias sociales. Del mismo modo, las investigaciones de Popkewitz (1998) sobre la historia del currículo o de Mario Díaz (1993) sobre el campo de la educación en Colombia tienen una clara intencionalidad hermenéutica, así como el estudio que realiza un profesor de un colegio distrital sobre su práctica pedagógica como espacio de negociación cultural.

Esto implica que no se puede establecer una separación tajante entre la investigación educativa y la investigación pedagógica, pues entre ellas existen vasos comunicantes. No se puede pensar en la interpretación de la propia práctica pedagógica sin apelar al conocimiento decantado por la investigación educativa y, al mismo tiempo, es difícil concebir una teoría educativa que se encuentre divorciada de las formas que adopta lo educativo en lo local.

Ahora bien, hemos dicho al comienzo de este escrito, que quien se propone formar docentes en investigación no puede esquivar la pregunta por el tipo de investigación en la cual deben ser formados para que ella tenga relevancia y pertinencia para el mejoramiento y la transformación de las prácticas pedagógicas. Y es evidente, entonces, que la docencia implica una formación investigativa dirigida a la explicitación del saber pedagógico. Es decir, que es más plausible afirmar que los y las docentes deben indagar científicamente, esto es, críticamente, su práctica pedagógica antes que convertirse en "científicos" que emulan el trabajo de aquellos investigadores que desde las ciencias de la educación (sociología, antropología, lingüística) abordan los fenómenos educativos.

En este sentido, parece sensato sostener que en la formación investigativa de los maestros y las maestras se debe apuntar a que los recursos teóricos, la reflexión epistemológica y metodológica, los procedimientos y las técnicas se enfoquen hacia la explicitación del saber pedagógico, y no hacia la producción de conocimientos con una pretensión de generalidad de los procesos educativos. Esto no quiere decir que los maestros no puedan hacer investigación educativa. De hecho, maestros como Giroux realizan investigación educativa. Lo que se trata de plantear aquí es que, siempre que la intención de la investigación sea la comprensión de la propia práctica como recurso para su transformación, se debe situar como finalidad primordial de dicha investigación, la explicitación del saber pedagógico implícito en el trabajo docente.

En síntesis, lo que debe fortalecerse y lo que debe formarse —cuando de formar docentes investigadores se trata— es la actitud crítica (científica) que toma la práctica pedagógica como objeto de estudio. Esto supone comprender la docencia como una actividad profesional que se constituye a partir de unas prácticas y unos discursos que le dan legitimidad. Es decir, se precisa comprender el tipo de saber que está en juego en el ejercicio de la docencia, para que la investigación que se hace sobre ella tenga validez epistemológica.

Bibliografía

- Adorno, T. W. (1969). *El profesor y educador*.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu: ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia*. Madrid: Alianza.
- Durkheim, E. (2001). *Educación y sociología*. México: Coyoacán.
- Garzón, J. C. (2005). *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá: UNAD.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Landsheere, G. (1996). *La investigación educativa en el mundo: con un capítulo especial sobre México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mialaret, G. (1969/1980). *Las ciencias de la educación*. Traducción inédita de Eduardo Alberto Guevara, estudiante del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. La traducción es la tesis de grado de Guevara. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: el poder saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (1999). *La historia de las prácticas pedagógicas*. Medellín: Anthropos, Universidad de Antioquia.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS*

Introducción

En desarrollo de la etapa de preparación del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en Cundinamarca (PMCEC), el subcomponente "Transformación de las prácticas pedagógicas" realizó cinco talleres sobre prácticas pedagógicas, en los cuales participaron 220 docentes de distintas provincias del departamento, con el fin de acercar al equipo técnico de la Secretaría de Educación a las metodologías de reflexión-acción participativa para caracterizar las prácticas pedagógicas cotidianas de los educadores. De otro parte, estos talleres permitieron obtener elementos preliminares sobre la situación vigente en relación con las prácticas pedagógicas.

Como método para caracterizar estas prácticas se utilizó el relato escrito y su análisis siguió una lógica emergente, esto es, han sido los propios relatos los que han indicado las categorías de análisis que permitieron caracterizar la práctica docente en el departamento.

La caracterización de la práctica pedagógica que se ofrece a continuación no tiene la pretensión de describir una estructura subyacente tras la totalidad de las prácticas docentes en el departamento. Se considera que, con ello, se corre el riesgo de anular, en función de lo general, elementos de las prácticas que pueden no destacar en una mirada extensiva, pero que podrían ser importantes a la hora de definir una estrategia de transformación del quehacer del docente. Por esta razón, la caracterización se ofrece al modo de un espectro o un escenario en el cual se encuentran una

* Con la colaboración de Juan Carlos Garzón.

multiplicidad de elementos que no necesariamente se contradicen entre sí, pero que no pueden reducirse entre ellos. Las prácticas pedagógicas en el departamento incluyen una gama de posibilidades que, no obstante, se pueden presentar desde unos elementos constantes: a) la relación del profesor con el saber disciplinar; b) las metodologías y técnicas que usa el profesor para enseñar, y c) la relación que el profesor establece con aquellos a quienes enseña, con sus estudiantes.

La práctica pedagógica es una práctica social en torno a la tarea de la enseñanza; es la puesta en acto de un saber hacer sobre la enseñanza. Se caracteriza por la tensión constante entre los tiempos del currículo y los tiempos de la cotidianidad escolar del estudiante, entre la relación humana y el carácter de profesión de la enseñanza, entre los contenidos y las metodologías, entre los diversos saberes, entre las condiciones del medio y los logros genéricos que se asignan a los estudiantes, entre el currículo oficial y los saberes de las comunidades.

La relación pedagógica con el estudiante, inicio de la clase

La práctica pedagógica se ha construido, históricamente, sobre la necesidad de consolidar en las comunidades los procesos de modernización. En este sentido, dicha práctica se da en el contexto de la superposición y alterancia de dos tiempos: el tiempo propio del estudiante en su cotidianidad escolar y el tiempo curricular (la organización de conocimientos, tiempos, espacios y secuencias de aprendizaje). El primero debe ser entendido como un tiempo no lineal, no segmentado, tiempo de juego, de goce, de alegría, de palabra o de tristeza, que se filtra a través de los muros de la escuela, llevando al aula la calle, la familia, los amigos. El segundo, más lineal y fragmentado, obedece a una planeación sistemática de los procesos, un tiempo de trabajo, concentración, producción, un tiempo ideal, enmarcado en el año escolar y en los muros de la escuela, que debe ser administrado para que el estudiante aprenda.

Estos dos tiempos, el uno inherente al estudiante y a su contexto inmediato y el otro a la institución escolar en cuanto que a ella el estudiante va a aprender, coexisten en un mismo espacio: el aula de clase.

Cuando el profesor no se encuentra presente, el tiempo cotidiano llena el aula de clase. Esto sucede, principalmente, en el cambio de clases. En este tiempo prima la comunicación: los estudiantes hablan, juegan, se salen del salón, copian la tarea, rayan el tablero, se molestan unos a otros, se pelean. Precisamente con este ambiente se encuentra el docente cuando

entra al aula de clase. Y la manera cómo este enfrenta dicho ambiente marcará el sentido de la relación pedagógica con los estudiantes.

El maestro saluda. Con su entrada al aula, marca de inmediato el final del tiempo cotidiano, de la "indisciplina", introduciendo el tiempo curricular. El saludo es entonces una clara señal de la autoridad del docente. Aquí la comunicación controla. Los estudiantes, organizados en sus puestos, se ponen de pie y saludan en coro. El profesor vigila que no falte ningún estudiante, anota a quienes estaban fuera del salón, reconviene las faltas de disciplina. Docente y estudiantes se inscriben aquí en una relación pedagógica marcada principalmente por el reemplazo de la comunicación por el control. Se abre así un espacio jerárquico en el aula, en el cual el docente comienza la clase.

Pero el docente puede, al enfrentarse a ese ambiente, incluirlo en el trabajo de su clase. De esta forma, su saludo señala la apertura de un espacio de negociación en el aula. Los estudiantes entonces charlan también con el profesor y este les pregunta por su día, por la manera cómo se han sentido, por lo que puede haber pasado en sus vidas. El aula vuelve poco a poco a la normalidad del tiempo curricular. Y en este espacio de negociación el docente y los estudiantes acuerdan las reglas del juego. Los estudiantes pueden ofrecer "portarse bien" y que a cambio se les deje un espacio "al final de la clase" para hacer la tarea de la siguiente asignatura, pueden sugerir al maestro que se cambie la rutina de la clase, que se posponga una previa y pueden incluso hacer explícito el desasosiego de la jornada escolar. El diálogo posibilita más los consejos del profesor que las reconveniones.

En cada uno de estos dos modos de enfrentar el ambiente "entre clases", el profesor abre dos espacios distintos entre sí, en los cuales el rezo, su alusión a la limpieza personal y al arreglo del salón, la recurrencia a dispositivos institucionales de control, la comunicación con los estudiantes significan cosas diferentes.

Los dos modos en que el docente de secundaria se confronta con el tiempo cotidiano, y a partir de los cuales se abre un primer espacio en el aula (de imposición o de negociación) presuponen la segmentación del currículo por disciplinas y, por lo tanto, el cambio de clases. Por esta razón, ese espacio para lo cotidiano no se encuentra relegado en la básica primaria a un momento aislado del trabajo en el aula de clase. Por el contrario, en primaria ese espacio contextualiza el trabajo escolar, al menos en los casos en los cuales los profesores trabajan con Escuela Nueva. La relación

pedagógica entonces se estructura en torno a la comunicación y a la afectividad.

En consecuencia, la alternancia entre la cotidianidad escolar y el currículo en primaria es más fluida y menos definida. Por ello, el aula se estructura como un espacio de negociación constante del docente con los estudiantes. La práctica docente en primaria se da entonces como la adaptación del tiempo curricular al tiempo de la cotidianidad escolar. Por tanto, en primaria el trabajo curricular se nota menos, está difuminado por toda la jornada escolar. También por esto mismo es posible que lo curricular se desvanezca en primaria y que las clases giren exclusivamente en torno a la cotidianidad de los estudiantes.

Tabla 1. Características de la relación pedagógica según los tiempos del aula de clase

Relación pedagógica	Inicio del trabajo de clase	Formación en valores	Comunicación	Trabajo curricular
Tiempo centrado en el currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición del lenguaje curricular • Ruptura con el mundo del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconveniones prescriptivas • Descontextualizado del mundo del estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • No fluida • Dispositivos de control y vigilancia • Comunicación jerárquica 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay límites de tiempos y contenidos • El tiempo de los estudiantes se pierde en los tiempos curriculares
Tiempo centrado en el mundo del estudiante	Se retoma el espacio cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo posibilita los consejos • Contextualización de los valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios de negociación de intereses • Reglas como producto de acuerdos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se normaliza el aula • Las rutinas se acomodan al tiempo de los estudiantes

Tabla 2. Alternancia entre cotidianidad del estudiante y tiempos curriculares en la relación pedagógica

Primaria	Secundaria
<ul style="list-style-type: none"> • Lo cotidiano no se encuentra relegado a un momento aislado de trabajo • Lo cotidiano contextualiza el trabajo curricular • La relación pedagógica se estructura en torno a la comunicación y a la afectividad • Se prioriza el proceso de socialización <p>Riesgo: el trabajo curricular se puede desvanecer, pasando el aprendizaje a un segundo plano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presupone la segmentación del currículo por disciplinas y lo cotidiano está relegado a la "dirección de grupo" • El trabajo por "clases" invisibiliza el mundo del estudiante • La relación pedagógica se estructura en torno a los objetivos curriculares • Se prioriza el trabajo curricular <p>Riesgo: el aprendizaje se descontextualiza del mundo del estudiante.</p>

La metodología de trabajo en el aula

El aula de clase puede configurarse como espacio de imposición o de negociación. En la secundaria, el saludo, el rezo, en algunos el diálogo, en otros el regaño es la introducción al trabajo escolar propiamente dicho. En primaria, el rezo, la reconvenión, los consejos, el diálogo están presentes durante todo el trabajo académico, no se circunscriben a un momento determinado. Esto significa que en secundaria el paso de la cotidianidad escolar al trabajo curricular está marcado por la delimitación cronométrica de los momentos de trabajo y de lúdica y su alternancia sistemática, mientras que en primaria está dado por la intervención de las metodologías de enseñanza del docente.

Los espacios de imposición y negociación determinan entonces las posibilidades del saber-hacer del maestro, es decir, de la metodología de enseñanza, entre lo cotidiano y lo curricular. En este sentido, cuando se da la imposición de lo curricular, lo cotidiano se interrumpe de manera tajante y da lugar a un espacio estructurado en torno a procesos. El profesor comienza la clase, introduce la gramática de la disciplina de modo abrupto, preguntando la lección, pidiendo información sobre la tarea o sobre el tema visto en la clase o solicitando a los estudiantes que expongan sus dudas.

El profesor pide a los estudiantes que saquen los materiales para las actividades que se van a desarrollar, se dan las instrucciones pertinentes para la clase, se organizan los grupos. Se regula la disciplina del grupo a través de la gramática del saber que el profesor enseña (las clases magistrales), a través de las guías que los estudiantes deben desarrollar (los talleres) o a través del trabajo en grupo que se debe realizar. Entonces, lo cotidiano empieza a circular en los grupos, en el cuchicheo en el salón, en la indisciplina soterrada. Por esta razón, el maestro percibe que parte de su saber enseñar, es vigilar que los estudiantes no hagan otra cosa, que pongan atención. De acuerdo con esta función, el profesor maneja los tiempos y los procesos, está pendiente de hacer aclaraciones, monitorea a la totalidad del grupo para que nada interrumpa el proceso.

La metodología funciona como una especie de reguladora de la disciplina del grupo. El lenguaje empleado en el aula es más normativo. En este caso, lo metodológico puede consistir en la alternancia entre explicar, escribir en el tablero, pasar a los estudiantes al tablero, corregir errores y seguir con el siguiente ejercicio. Pero también puede consistir en la resolución de las guías, en el seguimiento ordenado de los procesos: el profesor

indica cuándo comienza, cuándo recoge, cuándo se pregunta, cuándo debería estar resuelto el ejercicio.

Ahora bien, si el espacio abierto en el aula es de negociación, la metodología no se presenta como un esquema rígido que se debe seguir, sino que se articula con los intereses y preocupaciones de los estudiantes. La comunicación, entonces, circula, no de manera soterrada, sino constituyéndose en un factor importante del trabajo curricular. Se presenta aquí, de manera más visible una tensión entre los intereses y preocupaciones de los estudiantes y la preocupación del docente por que los estudiantes aprendan. En este sentido, la metodología del docente no se reduce al uso de las técnicas, de las intervenciones en el grupo o del manejo de los tiempos, sino que tiene que ver con su habilidad para hacer del mundo del estudiante un elemento facilitador del aprendizaje. Esto se puede apreciar en los ejemplos que da el docente a los estudiantes, pero también en las maneras como están diseñadas las guías y el trabajo que se va a realizar. Coexisten entonces los intereses de los estudiantes y lo curricular, en donde la comunicación hace parte del trabajo escolar.

Podemos decir de esta manera que si el proceso de enseñanza-aprendizaje es impuesto, la metodología se da como una serie de pasos rutinarios y de cumplimiento de los requerimientos del profesor, mientras que si dicho proceso es negociado con los estudiantes, aunque el maestro tenga unas técnicas preparadas, la metodología del trabajo en clase será fruto de la comunicación. En este caso, el docente percibe que su saber enseñar tiene que ver con facilitar los procesos, dinamizarlos, orientarlos.

El "manejo del grupo" es distinto en ambos casos. En el uno tiene que ver con el mantenimiento de la disciplina, mientras que en el otro hace alusión al desenvolvimiento de las tareas acordadas. Sin embargo, en esta última situación, como el límite entre la disciplina y el mundo del estudiante no es tan definido, el maestro se ve obligado en algunos momentos a abrir espacios alternos al trabajo que se está desarrollando, para que los estudiantes que no quieren trabajar no alteren la dinámica del grupo. En esos espacios el profesor, más que reconvenir al estudiante, lo aconseja, le pregunta por su vida familiar, quiere saber "qué le pasa", para negociar con él. Y aquí pueden circular en el aula factores contextuales que afectan el desenvolvimiento del estudiante en la escuela: problemas familiares, problemas de salud, problemas sentimentales. Parte del trabajo del docente es entonces que estos problemas puedan circular y sean escuchados. En este sentido, el docente conoce a sus estudiantes, conoce la historia que hay detrás de cada uno de ellos. Sabe de sus difíciles

condiciones económicas, de los problemas de violencia de la zona, de los intereses de la comunidad, intereses que muchas veces no tienen nada que ver con el currículo escolar.

Diversas tecnologías entran en juego en el proceso enseñanza-aprendizaje, y lo pueden hacer facilitando el juego entre el mundo del estudiante y los procesos curriculares, o haciendo más patente la imposición en el aula. Entre las tecnologías que facilitan la expresión del mundo del estudiante se encuentran el computador y el Internet. En torno a estas tecnologías, el desenvolvimiento del proceso puede ser muy sistemático, pero por estar estructurado sobre la necesidad de comunicar, posibilita la circulación conjunta de saberes escolares y extraescolares. En torno a las nuevas tecnologías, los intereses y necesidades de los estudiantes parecen encontrar un punto de articulación con el currículo.

Sin embargo, las principales tecnologías que el docente implementa en el aula son, para el caso de la secundaria, el libro y la escritura. El docente entonces dicta y corrige los dictados, las faltas de ortografía, o da la explicación en el tablero mientras que sus estudiantes copian, o "pone" una lectura como condición previa al desarrollo de la clase o del taller previsto. La escritura y la lectura aparecen, la mayoría de las veces, como tecnologías que regulan la disciplina del grupo. Destaca aquí el libro de texto.

Entre las tecnologías que permiten que aparezca el mundo del estudiante y las que no lo hacen, aparecen el televisor y el video, que por la preeminencia de la imagen ponen al estudiante en contacto con un mundo más familiar que, no obstante, es "didactizado" en función de los saberes escolares. Pero para el estudiante siempre es mejor ver televisión, aunque el programa sea educativo, que estar en el aula de clase.

Por otro lado, la metodología recurre a distintas dinámicas de trabajo en el aula. En la mayoría de asignaturas, generalmente se realiza en torno a mesas redondas, trabajo en grupo, exposiciones, debates, interrogatorios y conversatorios, incluyendo frecuentemente recursos del medio en la actividad pedagógica. La explicación, la exposición, la consignación de los estudiantes en cuadernos, así como los repases, la revisión de tareas y las tareas mismas son actividades rutinarias en el trabajo del docente.

El lugar de la metodología está claramente delimitado en secundaria (sea como imposición o como negociación). En la primaria, por el contrario, la metodología no tiene la pretensión de excluir el mundo del estudiante. Por esta razón, tiene un carácter más lúdico. El profesor recurre más a la comunicación que a la simple aplicación de técnicas y dinámicas

de trabajo. La metodología está más ligada a lo comunicativo que a las instrucciones, pues su finalidad no está determinada tanto por el hecho de que el estudiante adquiera las gramáticas de las disciplinas (como pasa en secundaria), sino que tiene que ver más con los procesos de socialización del niño. En este sentido, la metodología básica es el juego, y las tecnologías presentes en el aula tienen que ver con el desarrollo de la motricidad en el niño (juegos de bloques, abecedarios, libros de imágenes). Pero entre todas estas tecnologías sobresalen, de igual manera que en secundaria, la lectura y la escritura, solo que lo hacen, no como elementos reguladores de la disciplina, sino como uno de los objetos primordiales en la tarea de enseñanza. De aquí que destaque con fuerza el cuaderno. En este se anotan las tareas, las razones que la escuela entrega a los padres por intermedio del niño; se copian los dictados, se colorean las figuras, se pegan los recortes, constituyéndose en una suerte de registro del proceso de socialización del niño.

Tabla 3. Relación pedagógica y procesos generados en el aula de clase

Metodología Relación pedagógica	Metodología de enseñanza	Técnicas de trabajo privilegiadas en el aula	Tecnologías de circulación de saber
Centrada en el currículo	<ul style="list-style-type: none"> Lo cotidiano se interrumpe de manera tajante Espacio estructurado en torno a procesos Introducción abrupta de la gramática disciplinar La metodología regula la disciplina El maestro "vigila" 	<ul style="list-style-type: none"> Se "ponen" lecturas Dictado Explicación unidireccional Cátedra magistral Exposiciones Ejercicios en el tablero Revisión de tareas 	<ul style="list-style-type: none"> Libro de texto Guías de trabajo Cuaderno Saber del docente Conferencias
Centrada en el mundo del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> Se articula con los intereses y preocupaciones de los estudiantes Tiene que ver con la habilidad del docente para hacer del mundo del estudiante un facilitador del aprendizaje La comunicación hace parte de la metodología 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en computador Talleres Investigación Mesas redondas Trabajo personalizado Guías de trabajo en grupo El juego 	<ul style="list-style-type: none"> Televisor-video Internet Biblioteca Saber local Juegos de bloque

Metodología Relación pedagógica	Metodología de enseñanza	Técnicas de trabajo privilegiadas en el aula	Tecnologías de circulación de saber
			<ul style="list-style-type: none"> El maestro abre espacios alternos de trabajo Se involucra el contexto al trabajo de aula

El paso de la metodología al aprendizaje: el momento del saber

Para los maestros el saber se evidencia, no es un proceso, es algo de lo que se da cuenta, no algo que se construye. La metodología, por eso, no es todavía un espacio de saber. El saber está dado por los resultados que arroja el proceso. El momento de saber suprime la articulación entre el mundo del estudiante y lo curricular, para dar paso a la evaluación, a la evidencia de los resultados del proceso. En este momento el maestro busca hacer visible lo que el estudiante sabe. Y para ello pregunta.

La pregunta marca entonces el final de la metodología. Ya no es tiempo de dudas. La pregunta indaga por aquello que el estudiante debe saber por el hecho de haber recorrido el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los intereses y el mundo del estudiante, por una parte, y los tiempos curriculares, por otra, entran, por así decirlo, en un tiempo cero. Quedan en suspenso de la respuesta del estudiante. El profesor pregunta no para saber, sino para saber si el estudiante sabe. De la respuesta del estudiante depende su nota. Aquí cobra sentido para el profesor, más que su saber-enseñar, su capacidad para juzgar la distancia entre lo que el estudiante sabe y lo que debe saber. El profesor está atento para corregir a los estudiantes, para detectar sus errores.

En el caso de la primaria, la pregunta ni aparece en un momento determinado, ni indaga al estudiante por un contenido específico que en algún momento debió ser aprendido. La pregunta no es tanto, aunque también, por "algo" aprendido, sino una fórmula lingüística de interacción en el aula. En la primaria prevalecen, por sobre la explicación, el acompañamiento y la orientación. El docente recurre a la analogía, a la asociación con el dibujo, a destacar elementos sensibles, estéticos y lúdicos ("la a es una barriguita", un ejemplo, "él es Jorge, Jorge se escribe con Jota", otro ejemplo).

Ahora bien, volviendo a la secundaria, es posible que en el momento de la evaluación, el profesor formule una pregunta que no cierra de un modo tan tajante el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que indaga por las dudas e inconvenientes de los estudiantes en el desarrollo de la clase. El docente les pregunta entonces cómo "sintieron el trabajo", "cómo les pareció". De este modo, la evaluación del proceso puede dar lugar a formas de co-evaluación o autoevaluación. Y la evidencia del aprendizaje no la constituye la correcta exposición de contenidos puntuales, sino la apropiación de los conceptos en un contexto más amplio de comunicación.

Sin embargo, en ambos casos, el profesor busca delimitar la distancia entre lo que el estudiante sabía y lo que al final de la clase sabe. Las maneras de delimitar esta distancia por parte del profesor reflejan de una cierta manera dos figuras primordiales del saber escolar. Una de ellas tiene que ver con un saber algebraico, compuesto de fórmulas y que para su adquisición requiere procesos abstractos de "pensamiento" y que, por lo tanto, exige un esfuerzo mental por parte del estudiante. Los saberes tienen cierta gramática, y gran parte del trabajo pedagógico tiene que ver con afianzar esos algoritmos, esas reglas. La otra tiene que ver con cierto nivel de formalización, pero que está referido a fenómenos del mundo empírico incluida la vida cotidiana y que, por consiguiente, puede ser adquirido siempre que se tengan presentes el saber previo de los estudiantes. Casi siempre la primera figura implica la explicación en detrimento de la comunicación y la linealidad y secuencialidad del proceso en función de resultados. La segunda figura implica más la orientación del docente al estudiante en un contexto comunicativo, implica más el acompañamiento de un proceso del cual el docente también hace parte.

No obstante, aparece otra figura del saber que no está tan ligada a la evidencia del aprendizaje de las disciplinas escolares (casi siempre conceptos), sino al resultado que se evidencia en los productos mismos que el estudiante ha realizado al término de la clase. Con relación a esta figura, el profesor interviene en el aula como aquel que indica al estudiante las maneras de superar los inconvenientes técnicos que se encuentran en el proceso. La pregunta del docente tiene como propósito equilibrar el progreso del grupo y el progreso de cada estudiante en la realización efectiva de la tarea.

Sintetizando, diremos entonces que el saber aparece como: a) apropiación de conceptos, algoritmos y reglas (las matemáticas, el inglés, la ortografía, la química, los sistemas); b) niveles de formalización referidos al mundo empírico (la biología, la física, las ciencias naturales, la religión,

la geografía y la historia, la ética), y c) producto realizado al término de la clase (lengua materna, artes, literatura, manualidades, tecnológicas, educación física). Según estas tres figuras, el profesor opera en su práctica pedagógica como administrador del saber, como mediador y suscitador del saber, o como artesano del saber.

Tabla 4. Prácticas pedagógicas y saberes en el aula de clase

Tipologías del saber	Apropiación de conceptos, algoritmos y reglas	Niveles de formalización del mundo empírico	Productos resultantes de procesos
Características	El saber se evidencia al final del proceso	El saber se evidencia al final y durante el proceso	El saber se evidencia durante el proceso
Tipos de evaluación privilegiados	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación contrastativa (lo que el estudiante "debe" saber) Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Articula el mundo del estudiante Coevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación según progreso de habilidades Autoevaluación
Saberes	Matemáticas Inglés Ortografía Química Sistemas Filosofía	Biología Física Ciencias naturales Religión y ética Geografía Historia	Lengua materna Artes Literatura Manualidades Tecnológicas Educación física
Rol del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> Requiere procesos abstractos de pensamiento Privilegia el esfuerzo mental 	<ul style="list-style-type: none"> Su saber previo cuenta Se articula a la vida cotidiana 	
Metodologías privilegiadas	La explicación en detrimento de la comunicación	Orientación del docente al estudiante en un contexto comunicativo	Ensayo y error

A modo de conclusión

La relación pedagógica se establece según como el docente margine o articule el mundo del estudiante con los procesos curriculares. Dos tipos de relación pueden resultar: una relación más jerárquica y normativa, pues prima el desarrollo de los currículos, y otra más horizontal o dialógica, en la cual prima la negociación entre los intereses y necesidades de los estudiantes y los requerimientos del currículo. En primaria la relación pedagógica gira en torno al mundo del niño y el currículo se adapta a sus momentos de socialización; en secundaria, la relación pedagógica se centra en el currículo, los tiempos son más definidos, los roles más

estructurados y los lenguajes más formales. También se centra en la negociación y definición de los tiempos para el estudiante y los tiempos para el currículo (parecida a la relación pedagógica de la primaria).

Las metodologías usadas por el profesor son el resultado de relacionar: a) su forma de establecer la relación pedagógica; b) las técnicas de trabajo en el aula (dinámica de grupos, explicación, mesas redondas, dictados, talleres, trabajo personalizado), y c) las tecnologías de circulación de saber (libros de texto, cuadernos, televisión, video, Internet, computador, conferencias). En primaria, las metodologías privilegian la comunicación (trabajo personalizado, talleres, dictados, juego) y las tecnologías fundamentales son el cuaderno y los juegos didácticos. En secundaria, las metodologías están más ligadas a la secuencialidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; las técnicas privilegiadas son talleres, la explicación, los ejercicios, el trabajo en grupo; y las tecnologías más usadas son los textos escolares y las guías.

El saber aparece en la práctica pedagógica como la apropiación de conceptos (sobre todo en secundaria), niveles de formalización del mundo empírico (sobre todo en secundaria) y como productos (sobre todo en primaria).

Por último, en la tabla 5 presentamos algunas recomendaciones para orientar los diagnósticos y las estrategias de intervención, en el entendido de querer fortalecer y transformar las prácticas pedagógicas para que sean más significativas para el estudiante y, en este sentido, para que el saber se torne más próximo e interesante para él.

Tabla 5. Recomendaciones para la elaboración de diagnósticos y de estrategias de intervención de las prácticas pedagógicas

Diagnóstico	Estrategia
En la práctica pedagógica, los tiempos curriculares e incluso los contenidos curriculares no siempre están articulados al mundo del estudiante, sus preocupaciones e intereses.	La transformación de las prácticas pedagógicas debe apuntar a articular, de manera progresiva, los contenidos y los tiempos curriculares con el mundo próximo (cotidiano y local) de los estudiantes.
La comunicación como el fondo en el que se establece la relación pedagógica, es débil, aun en muchas prácticas pedagógicas.	La transformación de las prácticas pedagógicas debe apuntar a una transformación de los ritmos, tiempos y modos de comunicación en el aula.

Diagnóstico	Estrategia
La formación en valores no siempre se da en el contexto de estrategias comunicativas que articulen el mundo próximo al estudiante y los distintos saberes curriculares.	La transformación de las prácticas pedagógicas supone incluir la formación en valores como uno de los resultados de la articulación entre los contenidos y tiempos curriculares y el mundo del estudiante.
Las prácticas pedagógicas están segmentadas según tiempos y contenidos curriculares que fracturan la cotidianidad del estudiante.	La transformación de las prácticas pedagógicas conlleva un trabajo más integrado de los saberes curriculares desde los intereses y preocupaciones de los estudiantes.
Las metodologías de enseñanza-aprendizaje están, en gran parte, en función del manejo disciplinar y de estructuras a priori de adquisición de conocimiento.	La transformación de las prácticas pedagógicas enfatiza en la habilidad del docente para hacer del mundo del estudiante un facilitador del aprendizaje.
Aún existen técnicas de trabajo en el aula que se centran en el saber del docente y en la mecanización de conceptos, algoritmos y reglas.	La transformación de las prácticas pedagógicas posibilita el uso de técnicas de trabajo en el aula que rescatan el saber del estudiante, el saber local y los procesos significativos de aprendizaje para el estudiante.
Las prácticas pedagógicas privilegian un saber como evidencia, como adquisición, como mecanización, reduciéndolo al nivel de "contenidos" que deben ser aprendidos.	La transformación de las prácticas pedagógicas apunta a considerar el saber como un proceso-producto, que parte de las habilidades y saberes del estudiante y que progresivamente va alcanzando niveles de formalización y conceptualización teórica.

HACER
investigación

MIRADA OBSERVACIONAL/MIRADA IMPLICATIVA: UNA APROXIMACIÓN AL TRABAJO DE CAMPO EN LAS CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA

En el presente ensayo me propongo revisar el modo en que los investigadores sociales realizan su trabajo de campo. Me importa, sobre todo, revisar los supuestos que configuran la mirada que antropólogos, sociólogos, psicólogos o trabajadores sociales despliegan cuando abordan grupos sociales como temas de investigación. Mostraré, por un lado, cómo subsiste, al interior de los dos grandes enfoques desde los cuales se aborda tradicionalmente el tema de la observación en el trabajo de campo: naturalismo y positivismo, el supuesto metafísico que separa la realidad entre objetos observados y sujetos observadores y, por otro, recurriendo a algunos aportes realizados por la hermenéutica, la etnografía y las ciencias del lenguaje, me aproximaré a lo que podría entenderse como *una mirada implícita* en la que la distinción sujeto-objeto intenta ser superada, proporcionando simultáneamente nuevos criterios para concebir el acceso, las relaciones con las personas y los modos de registro —elementos estructurantes del trabajo de campo que realizan los investigadores sociales—.

Trabajo de campo como momento observacional: observación participante y observación participativa

Frederick LePlay, ya desde 1855 en *The European working class* combina la observación empírica con la extracción de inferencias esenciales. La obra en mención fue el primer trabajo sociológico de carácter científico: "una de las primeras piezas auténticas de observación participante" (Taylor y Bogdan, 1987, p. 17). La observación desde el siglo xvii había

sufrido una escisión de la razón,¹ escisión en virtud de la cual se dio origen a dos tradiciones en teoría del conocimiento, conocidas como empirismo y racionalismo. La primera, representada por Francis Bacon, abogaba por una observación de las cosas mismas en sus ambientes naturales (por ello el empirismo también se conoce, sobre todo en ciencias sociales, como naturalismo), de tal forma que la observación exhaustiva produjera las hipótesis explicativas de un fenómeno cualquiera.²

Son conocidas las tablas de registros propuestas por Bacon, las cuales que separaban concienzudamente las características de los fenómenos observados. Bacon contrapuso su método a la elaboración de hipótesis matemáticas que sin evidencia intentaban probarse sobre la base de cálculos ideales o fórmulas sin ningún fundamento en la naturaleza. Esta última forma de entender el conocimiento, representada paradigmáticamente por Descartes, Galileo y Kepler, ubicaba la observación como un segundo momento en la elaboración de hipótesis explicativas.³ Con el siglo XIX esta tendencia derivó, en parte gracias a la alianza entre explicación y manipulación de la naturaleza propuesta por Bacon, en positivismo.⁴ Para el positivismo el papel de la observación está en función de la validación de las teorías, pero se desconfía de la observación para derivar de ella las explicaciones, en la medida en que solo puede dar cuenta de lo contingente, mientras que la ciencia debe ocuparse de lo necesario, esto es, de las estructuras no visibles que explicaban justamente lo visible: si

¹ Para una mayor profundización de las condiciones sociales y epistemológicas que dan origen a la distancia entre el observador y lo observado, al interior de la constitución de la razón científica de Occidente, ver Bourdieu (1999, capítulos 1, 2 y 3).

² En particular, a Bacon le parecía que la naturaleza era mucho más compleja que lo que nuestro intelecto puede producir y que este, por su tendencia natural a la abstracción, erraba al intentar explicar el mundo (ver Bacon, 1984).

³ Aunque el debate, entre los historiadores de la ciencia, sobre el lugar que ocupa Bacon en la emergencia de la ciencia moderna admite varias interpretaciones, para efectos de mostrar la tensión entre empiristas y racionalistas en lo que respecta al lugar de la observación bástenos esta cita de Alexander Koyre: "Mientras que Bacon concluye que la inteligencia debe limitarse al registro, a la clasificación y a poner en orden los hechos del sentido común, y que la ciencia [...] no es, o no debe ser, más que un resumen, generalización o prolongación del saber adquirido en la práctica, Descartes, por su parte, saca una conclusión exactamente opuesta, a saber la de la posibilidad de hacer penetrar la teoría en la acción, es decir, la posibilidad de la conversión de la inteligencia teórica en lo real" (1994, p. 123).

⁴ Augusto Comte escribe en 1844 su famoso *Discurso sobre el espíritu positivo*, posicionando el adecuado uso de la razón como aquel que se confirma con los datos ofrecidos por la evidencia empírica.

las explicaciones están en lo no visible, la observación no es necesaria para elaborar las explicaciones, solo para confirmarlas. *La observación empírica entendida como el trabajo juicioso que registra casos y que, en la medida en que accede a más casos, compara lo encontrado, tuvo dos sentidos: bien para confirmar hipótesis, o bien para originarlas.* Lo logrado por LePlay en el campo de los estudios sociales debe leerse con este trasfondo.

LePlay *retoma* el ideal naturalista para el estudio de los grupos sociales. Su investigación sobre las clases trabajadoras *parte* del exhaustivo examen observacional de distintos casos. Este tipo de observación correspondió (con el auge de la formalización de los procesos investigativos) a un momento del diseño metodológico de la investigación social conocido como "trabajo de campo".⁵ Sin embargo, desde una tradición más positivista el término sirve también para designar el momento en el cual el investigador observa para confirmar las hipótesis previas. En uno y otro caso, pues, el trabajo de campo significa observación y registro.

De una u otra tradición, los científicos y filósofos sociales procuraron al máximo evitar las interferencias del observador en los casos que observaban. La ciencia que se consideró por mucho tiempo como "conocimiento sin sujetos" obligaba tanto a unos como a otros a separar, cada vez de manera más radical, el caso en estudio de los "sesgos" del observador.⁶ Para el caso del positivismo, esta separación se daba por supuesta, gracias a la primacía de la teoría sobre la observación; un conjunto de proposiciones racionales es objetivo y la observación funciona como validación de las proposiciones. Para el caso del naturalismo, el registro exhaustivo de lo observado se cuida de la razón y la mantiene lo suficientemente alejada del trabajo de campo, garantizando su intervención en un momento ulterior: para la elaboración de hipótesis. Sin entrar en detalles filosóficos, nótese que en ambos casos la razón y la observación se consideran dos entes separados o —al menos— *separables*. De allí los esfuerzos de unos y otros por prescribir metodologías y criterios.

⁵ El término ha sido acuñado en las ciencias sociales en donde los objetos de observación son, como en el caso de LePlay, comunidades humanas. Obviamente, la extrapolación de este término a la observación de fenómenos naturales, no es del todo pertinente. Piénsense, por ejemplo, en las observaciones astronómicas o en laboratorio. Para una historia del trabajo de campo en ciencias sociales y sus técnicas (ver Wax, 1971).

⁶ El esfuerzo de Émile Durkheim en *Las reglas del método sociológico*, por ejemplo, debe entenderse en este sentido.

La relación entre observador y trabajo de campo fue ignorada por los sociólogos, en parte por la influencia del positivismo en Durkheim, para quien los hechos sociales debían ser tomados como cosas y las explicaciones dadas por los sociólogos se confundieron con los "análisis estadísticos" de datos (Taylor y Bogdan, 1987, p. 18). Sería otra disciplina la que entraría a retomar las banderas del trabajo de campo: la antropología.

Boas y Malinowsky (1911, 1932) establecieron este como un esfuerzo antropológico legítimo. Sin una intención claramente explicativa, pero sí descriptiva, los antropólogos configuraron el trabajo de campo como el método fundamental de investigación antropológica, haciendo de él el camino de todo estudio acerca de las culturas y grupos humanos. Al concentrarse en la descripción de las culturas, los antropólogos se abstuvieron de la polémica explicación/observación tan frecuente en las ciencias desde el siglo xvii hasta principios del siglo xx y se encaminaron más hacia las relaciones entre antropólogo y comunidades investigadas. El antropólogo observaba culturas exóticas, compartía un tiempo de su vida habitando esas culturas y gracias a sus registros podía contar cómo vivían esas culturas a otras sociedades. Al describir otras culturas el debate explicación / observación tomó otro giro: ya no se trataba de la relación entre observación e hipótesis explicativas, sino de la relación entre observación y prejuicios.

En efecto, cada antropólogo posee una visión de mundo, frecuentemente occidental, que condiciona sus observaciones, muchas veces de culturas no occidentales. ¿Cómo evitar que la propia visión tergiverse la mirada que sobre las culturas puede hacer un investigador? La solución tuvo dos caminos, comúnmente entrelazados: la *epojé*, el poner entre paréntesis los propios juicios, y la cohabitación con los grupos de estudio. El antropólogo debía entonces y gracias a la convivencia olvidarse "por un momento" de sus esquemas de comprensión y simultáneamente ser como los otros, volverse como los sujetos que estaba estudiando. En la medida en que el antropólogo pasara más tiempo con los grupos que estudiaba, sus juicios y esquemas previos irían "ocultándose" para dar paso a una visión más cercana a los grupos que estaba estudiando. En lo concerniente al trabajo de campo, la observación, que en la versión sociológica estaba en función de la explicación — bien para validarla, bien para construirla— y que se denominó *participativa*, por cuanto participaba de los lugares que estudiaba (las clases trabajadoras, por ejemplo), ahora pasaba a estar en función de la descripción preocupándose de los prejuicios del investigador y proponiendo una nueva variante: el adjetivo

participante, enfatizando con ello la cohabitación como criterio de validez de las observaciones. Dos declinaciones tomó entonces el trabajo de campo en ciencias sociales: la "observación participativa" —de tradición más sociológica—, que se hace en los lugares donde se producen los datos, y la "observación participante" —de tradición más antropológica—, que vive en los lugares para poder contrarrestar los juicios propios y darle validez a los datos que registra. Mientras la mirada de unos "iba" a los lugares para registrar información, la de otros "vivía" en esos mismos lugares para conjurar la propia tendencia a ver lo otro desde los marcos propios. La antropología se empezaba a percatar de una cosa: en la descripción también va la razón, escondida, camuflada en lenguajes asépticos, pero va.

La *observación participativa* defiende el supuesto de que el trabajo de campo está principalmente en función de la construcción o comprobación teórica. Así, la observación (y no solo ella, por supuesto, pues también las entrevistas, la indagación documental y en general todos los dispositivos de indagación) debe trazarse como meta, la teoría. En contraposición, la *observación participante* ha defendido la idea de captar los fenómenos tal y como se presentan en sus ambientes naturales, sin ninguna intervención teórica por parte del investigador. El naturalismo defiende la idea de que el comportamiento de los grupos humanos puede darse de forma natural a los ojos del investigador, sin contaminarse por la mirada del investigador. Su meta es la descripción objetiva. Es esta corriente la que ha posicionado el "extrañamiento" como la primera fase del trabajo de campo. El "extrañamiento" consiste, según el naturalismo, en constatar la distancia entre los propios esquemas y los sentidos locales. Vale decir que desde la perspectiva del debate positivismo/naturalismo, lo que aporta la antropología es una radicalización del naturalismo cuando de observar grupos humanos se trata.⁷

De esta forma, el trabajo de campo en las investigaciones de las ciencias sociales, ha oscilado, desde la primera mitad del siglo xx, entre su función para la explicación teórica y su uso como método para el estudio de las culturas. Teoría, observación y prejuicios enmarcan la mayor cantidad de problemas asociados al trabajo de campo. En este artículo nos interesa circunscribirnos al tipo de mirada que configura el investigador cuando decide incluir en su investigación el trabajo de campo. ¿Es posible

⁷ Comúnmente, los antropólogos definen su método en contraposición al positivismo (ver Hamersly y Atkinson, 1994, capítulo primero).

eliminar el efecto del investigador sobre los datos? ¿Es cierto que cuando estudiamos un grupo, debemos configurar una mirada especial?, ¿qué tipo de especialidad tiene esa mirada?, ¿desatiende los propios esquemas?, ¿va armada teóricamente?, ¿es posible una mirada técnica que solo busca información?

La idea que quiero trabajar es la siguiente: la mirada observacional —que separa sujeto de objeto— es derivada de un ver práctico que no conoce tal distinción, solo ulteriormente el ver o el mirar pueden volverse observacionales y registrar lo que han observado. Esta mirada cotidiana que puede denominarse *mirada implicativa* (para resaltar que la división entre sujeto y objeto está disuelta o, mejor, que allí no opera) es la que se da en la familiaridad de nuestro trato con el mundo. Me interesa también demostrar que el trabajo de campo se da principalmente en esta familiaridad y no en la mirada observacional, y que si hay extrañamiento es porque no hay familiaridad, no porque el objeto esté separado del sujeto. Por último, me interesa mostrar las implicaciones de esto en los tres aspectos claves de la estructura del trabajo de campo en la investigación social: el acceso, las relaciones y los registros.

Trabajo de campo como familiaridad: mirada implicativa y mirada observacional

Fue Martin Heidegger quien en sus análisis de la existencia cotidiana del ser humano mostró cómo la relación que establece el hombre con el mundo está dada, en primer lugar, porque este hace parte del ser del hombre. Dicho más técnicamente, el hombre ya está en un mundo, y su mirada, la original mirada que tiene de mundo, es una mirada que concierne a lo que lo ocupa en el mundo.⁸ El mirar es un mirar "circunspectivo", es decir, un mirar que se da en el trato con las cosas, cosas que antes que ser objetos de estudio son útiles que están a la mano del hombre en su andar por el mundo (cfr. Heidegger, 1997, párrafos 13 y 15).

En la cotidianidad nuestro ver las cosas y los otros no es un ver observacional, que separa lo que ve. En la cotidianidad nuestro ver es un ver remisional —en nuestras ocupaciones y trato con las cosas y con los otros vemos siempre remitiéndonos a lo que hacemos, a lo que nos ocupa—.

⁸ Según Heidegger, "puesto que al Dasein le pertenece por esencia el estar-en-el-mundo, su estar vuelto al mundo es esencialmente ocupación" (1997, p. 83).

Son conocidos los ejemplos que la hermenéutica trae para demostrar la diferencia entre estos dos tipos de mirada:⁹ la cotidiana describe un mundo, un conjunto de significados y relaciones; la observacional describe las cosas y los otros en cuanto distanciados del ser humano y, por ello, susceptibles de ser tomados como "objetos". Para Heidegger como para toda la tradición hermenéutica, el comprender algo parte de la original mirada remisional. En nuestro trato con las cosas y los otros, "vemos" siempre refiriéndonos a lo que vivimos, a nuestras preocupaciones más ordinarias, a nuestro "andar en lo que andamos". Solo como algo secundario, este modo de ver original y cotidiano puede modificarse y volverse un ver contemplativo, es decir, un observar sin implicarse, o mejor, pretendiéndose como no implicado.¹⁰ Ahora bien, la ciencia, al suponer una radical separación entre sujeto y objeto, toma la mirada observacional como el mirar más originario, es decir, como aquel que hace posible la comprensión de las cosas, y configura, a su vez, *mundo* como un objeto separado del sujeto que lo habita.

La mente, separada de mundo, deviene en razón objetiva,¹¹ y mundo, separado del ser humano, deviene en objeto de conocimiento. En este contexto se entiende cómo la observación, llámese participativa o participante, en las ciencias sociales, procuró contrarrestar de todas las formas posibles, la influencia del sujeto en el objeto de observación. Pero, si como hemos señalado, la original forma del "mirar" supone siempre una co-implicación con mundo y con los otros, el propósito de objetividad (entendida como radical distancia) es imposible. Aun cuando de manera secundaria podamos separarnos de lo observado, al ser esto posible solo de manera secundaria es ya un prejuicio (ver Gadamer, 1997, vol. I).

Hoy en día, todas las ciencias aceptan —a veces de mala gana— la influencia del observador en lo observado.¹² Pero es la antropología,

⁹ Heidegger mismo trae un buen ejemplo en su texto *Ontología. Hermenéutica de la facticidad* (1999, párrafos 19 y 20).

¹⁰ Para una ampliación de la crítica que Heidegger hace de la mirada que vuelve "objeto" el mundo ver especialmente párrafos 13, 19, 20 y 21 de *Ser y tiempo* (Heidegger, 1997).

¹¹ Lo que el sociólogo Pierre Bourdieu ha llamado "razón escolástica" (Bourdieu, 1999, capítulo 1).

¹² Unos ejemplos de las ciencias sociales: además del texto de Bourdieu citado ya, ver del mismo autor *Cuestiones de sociología* (2000, capítulos 2 y 5) y de este y Loic Wacquant, *An invitation to reflexive sociology* (1992). En historia, el texto de Jacques Le Goff, *Pensar la historia* (1997, primera parte). Y en ciencias cognitivas, es significativa la postura

tal vez, la que con más atrevimiento está desarrollando esta "limitación" como la única posibilidad de comprensión de las culturas y, en general, de la vida de los grupos humanos. Con ello, el "trabajo de campo" está tomando un nuevo giro.

En las últimas dos décadas la antropología ha abandonado el ideal de una descripción aséptica, no influenciada, de las culturas y se ha encaminado hacia lo que Geertz llama *la traducción* de las culturas (ver Geertz, 1994, cap. 3). El término traducción ilustra perfectamente lo que le es posible a la antropología como ciencia: ir hacia lo local, esforzarse por comprenderlo en los términos en los que lo local se expresa y, desde allí, traducirlo a lenguajes académicos intentando, en cada caso, hacer valer "el punto de vista del nativo". Pero la antropología sabe que esa aproximación a lo local, ese desplazamiento, es justamente eso, un movimiento de la mirada; desde lo más propio del investigador hacia lo más propio de las culturas, para luego avanzar hacia la descripción de lo nativo en lenguaje "distante", es decir, en lenguaje antropológico. En este sentido, la antropología está invirtiendo los clásicos momentos de la comprensión etnográfica. En vez de suponer, como se hacía, que la cultura es un objeto y que lo que hace el investigador cuando se aproxima a ella es una descripción de *lo que ve*, para luego interpretar *lo que ve* desde unos esquemas teóricos, lo que hace ahora es lo contrario: primero interpreta, luego describe. Lo que el investigador ve es ya una interpretación, y el antropólogo se esfuerza cada vez más porque en esa interpretación prevalezca el punto de vista del nativo, es decir, la pluralidad de sentidos y significados que en la familiaridad con las culturas el etnógrafo va descifrando.

Esta influencia del investigador en los objetos de investigación ha sido abordada, en el campo de las ciencias sociales, por la antropóloga Rosana Guber (2001). Guber retoma uno de los hallazgos más recientes de las ciencias del lenguaje para precisar la relación entre el ver del etnógrafo y la interpretación que va implicada en ese ver: "las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no solo informan sobre ella, la constituyen" afirma Guber.¹³ La *reflexividad* como característica del lenguaje muestra que el etnógrafo al describir una cultura no solo está interpretando, sino

de Edgar Morin, considerado uno de los más representativos del pensamiento complejo. Ver, para el caso que nos ocupa, *Ciencia con conciencia* (1984, parte primera, capítulos 1 y 2).

¹³ Según Guber, "esto significa que el código no es informativo ni externo a la situación sino que es eminentemente práctico y constitutivo" (2001, p. 45).

que, al tiempo, moldea aquello de lo que habla. Los registros del investigador dan forma a las situaciones que describen. Por ello para Geertz la interpretación va primero. La mirada circunspectiva de la que hablaba Heidegger es mirada interpretativa, la mirada observacional es mirada descriptiva. Primero lo referencial: la comprensión, luego lo observacional, es decir, la descripción como un modo derivado de la comprensión. Un etnógrafo primero *interpreta* lo local, esto es, le da forma desde los términos más cercanos a aquello que estudia, y luego describe "eso mismo" en términos académicos. Interpretar no debe entenderse como dar una opinión de lo que se ve. Interpretar lo local debe entenderse como *ver*, no en el sentido observacional de un objeto, sino en sentido familiar de un mundo, en lenguaje antropológico, de una cultura.¹⁴ Ver es interpretar: nuestra mirada del mundo es siempre interpretativa.¹⁵

El trabajo de campo toma entonces otro giro que lo aleja de la observación empírica que le dio origen: deja de ser el momento de la información para volverse, en gran parte, el lugar de la configuración del objeto de estudio.¹⁶ En antropología, la mirada que despliega el etnógrafo, el lenguaje que usa, sus modos de registrar, lo que resalta en sus relatos, todo ello va moldeando su objeto de estudio. El ver del etnógrafo no es en primer lugar un observar lo que pasa "a su alrededor", es un mirar que arranca del propio mundo referencial y que se aproxima, poco a poco y gracias al trabajo de campo, al mundo referencial de los nativos. El ver se mueve desde lo que uno ve en los otros hacia lo que los otros ven de sí mismos. Y esto no tiene nada que ver con "ser" como los otros, ni con

¹⁴ Cada vez más la antropología se distancia de la cultura como un objeto. Es muy ilustrativo el título del reciente libro de Adam Kuper: *Cultura, la versión de los antropólogos* (2001).

¹⁵ A esta altura aparece siempre la objeción según la cual si interpretamos lo que hacemos es proyectar nuestros propios esquemas sobre lo interpretado. Desborda el alcance de este artículo mostrar cómo la interpretación siempre opera desde lo ya comprendido hacia el correcto comprender de algo, lo que comúnmente se conoce como el círculo hermenéutico. Bástenos precisar que en antropología, y en extenso, en cualquier ciencia social que se preocupe por lo local, las primeras interpretaciones que desarrolla el investigador no son, en mucho, "hallazgos", sino el punto de partida de la correcta comprensión de un texto.

¹⁶ También aquí suele objetarse que la realidad no depende del observador. En términos generales, nos adscribimos al tipo de realismo gnoseológico que predica el filósofo mexicano León Olivé: "Los hechos y los objetos [científicos] no existen en sí mismos, con independencia de los marcos conceptuales [...] pero no por eso no son reales, pues se construyen también a partir de la realidad que es independiente de los marcos conceptuales" (1996, p. 185).

"poner entre paréntesis" los propios prejuicios, pero tampoco con imponer las propias ideas para hablar de lo que los otros son. En palabras de Geertz, se trata de descifrar una broma, entender un poema, comprender un chiste, más que de descubrir estructuras o tipologías abstractas que solo hablan del modo de pensar del etnógrafo.

De este modo, el trabajo de campo debe ser entendido como volver lo extraño familiar, pero no en el sentido de aplicar los esquemas propios a la comprensión de los otros, sino en el sentido de movilizar el punto de vista personal hacia el modo en el que los otros se comprenden y hablan de sí. Este es el rasgo más propio de la etnografía. Por ello el etnógrafo sabe que no se puede interpretar una cultura sin pasar un tiempo suficiente en ella y sin vigilar constantemente el lenguaje que emplea para hablar de los otros. Y por ello también, la observación participante u observación participativa, en el sentido de observación empírica, es solo un momento secundario de ese mirar familiar que la etnografía procura a cada paso que da. Hacer etnografía no es primariamente sacar datos de un grupo cultural, no es volver el mundo de los otros un ámbito que solo produce información, es, más bien, un proceso interpretativo que descifra sentidos, juegos de lenguaje, formas de ver locales, formas de verse, y que solo se pueden interpretar en ese ver en la familiaridad del que venimos hablando.

Ahora bien, los giros mencionados hasta ahora en la forma en que las ciencias sociales han abordado históricamente el trabajo de campo no deben entenderse como momentos superados. La observación que busca datos en los lugares que se producen (sociología de finales de siglo XIX); la observación que implica las vivencias del investigador in situ (primer giro, antropología de principios de siglo XX); el intentar ser como los otros para que los prejuicios afecten lo menos posible las observaciones del etnógrafo (segundo giro, sobre todo con la fenomenología de la primera mitad del siglo XX); la co-implicación de sujeto/objeto que ubica primariamente la mirada cotidiana como la posibilidad de interpretación etnográfica (tercer giro, sobre todo la antropología de la segunda mitad del siglo XX); y la constatación de la reflexividad del lenguaje en el trabajo de campo, que hace aparecer la mirada como constitutiva de las situaciones que se estudia (sobre todo con los desarrollos de las ciencias del lenguaje de finales del siglo XX) no son puntos de una línea evolutiva en el modo de entender del trabajo de campo. Si bien ha sido la antropología la disciplina que más ha profundizado en todo lo que conlleva intentar estudiar a otros en sus espacios naturales de existencia, la sociología y en general las ciencias

sociales muestran en sus desarrollos profesionales y en sus prácticas de investigación concretas, distintos énfasis en "sus" trabajos de campo. Ya hemos visto que las miradas producidas por cada giro no son excluyentes de las miradas que critican, son más bien declinaciones que va tomando el trabajo de campo. En este sentido, es importante señalar, antes de continuar, que la pluralidad de enfoques coexiste en la investigación social. Aquí hemos tomado partido por posicionar la familiaridad como condición y posibilidad de la interpretación y, en este sentido, también hemos relativizado la mirada observacional que "saca" datos de una realidad determinada. Ello no significa que las otras corrientes estén ya superadas o que no aporten nada valioso a la investigación social.

El trabajo de campo oscila, pues, entre la interpretación que, siguiendo las reglas del círculo hermenéutico, parte del propio horizonte de comprensión para dirigirse hacia el horizonte de aquello que se va a interpretar (cfr. Gadamer, 1997, capítulo 9) y la descripción observacional de los otros en los términos de un marco teórico cualquiera.¹⁷ Lo original de la etnografía es partir de la precomprensión de los otros y desplazarla a la comprensión que los otros tienen de sí mismos, para luego sí hacer una descripción observacional de lo que ha encontrado. Lo original de la observación de carácter más sociológico es ir en procura de datos contextualizados según los marcos teóricos o explicativos empleados, aunque no siempre requieran ser explicados ni descritos en términos de familiaridad. No obstante esta aparente contradicción y la tensión normal que se evidencia en el trabajo de campo, hay en la actualidad científicos sociales que proponen una forma alternativa de enfrentar la distancia entre la familiaridad de lo local y las teorías científicas. Estas propuestas plantean un nuevo giro en la forma de entender el trabajo de campo.

Santos, por ejemplo, sugiere que la nueva teoría social¹⁸ se debe construir a partir de las "mil racionalidades locales" y Giddens (1995, capítulo 1) propone recuperar el saber práctico de los agentes sociales

¹⁷ Nos referimos a las teorías sustantivas que amplían su rango de explicación con cada nueva verificación. Es claro que incluso en las propuestas de comprender lo local sin aplicar ninguna teoría sobre lo estudiado hay referentes teóricos que la sustentan.

¹⁸ Partiendo de que para el conocimiento moderno, lo real y lo próximo son antagónicos, Santos propone un saber edificante que acorte cada vez más la distancia entre saber y hacer, entre actos y consecuencias. Se trata de crear saberes que operan y que parten de lo concreto de la vida de los grupos. Se trata de un saber que se comunica cara a cara, que privilegia, incluso, la oralidad. "Favoreciendo la proximidad, el conocimiento posmoderno es local" (Santos, 2000, p. 123).

para una nueva teoría de la estructuración social. Por ello mismo, cada vez con mayor frecuencia, los estudios de tipo sociológico y los abordajes antropológicos se aproximan entre sí. Es el caso de los trabajos de Bourdieu. Este sociólogo francés propone articular la etnografía, que capta lo más específico de los fenómenos, lo que él llama la comprensión práctica, con la estadística, que capta las tendencias más generales de los mismos fenómenos. Desde esta perspectiva, parece claudicar la aparente oposición entre lo particular y lo general. Las ciencias sociales requieren tanto de la comprensión etnográfica como de la construcción de teorías que expliquen las tendencias más generales. Lo que parece cada vez menos frecuente es la comprobación teórica hecha de espaldas a lo local, es decir, la aplicación de teorías sin contar con la comprensión local de los fenómenos. Parece, pues, desde la perspectiva que aquí nos interesa, que esa familiaridad que hace posible el trabajo etnográfico toma importancia hoy para las ciencias sociales.

Familiaridad y trabajo de campo

El trabajo de campo puede agruparse, para su exposición, en tres momentos: 1) el acceso permanente y constante al escenario en estudio; 2) las relaciones que se establecen, y 3) los instrumentos de registro que se emplean.

El acceso

Es un error tomar por acceso solo el primer momento de aceptación del investigador en el territorio. Si asumimos que la vida de los grupos es tan compleja como los sentidos que circulan, los lenguajes que expresan, los circuitos que establecen, las formas de relacionarse, de reaccionar, de producir y consumir, de representar, cómo juegan, cómo bromean, qué significado tiene todo ello, debemos entender el territorio como la articulación de múltiples conjuntos referenciales que se van abriendo a la mirada del investigador conforme este va avanzando en su trabajo de campo. El acceso es permanente, nuevos accesos suceden durante toda la investigación (de lo público a lo privado, de lo político a lo doméstico, o viceversa, de un grupo a otro, de una generación a otra, de un género a otro).

Otro error es considerar que a menor interacción mayor naturalidad, las evidencias parecen demostrar lo contrario: a menor interacción, mayor prevención y por ello menor naturalidad. En etnografía, pero en sentido amplio, en toda interacción se producen situaciones, aun si esa

interacción es la pretendida no subjetividad (no involucrarse, no coquear, no tomar partido...). Los espacios de interacción configuran las situaciones en las que es posible encontrarse con los otros. Si el objetivo de la etnografía es avanzar hacia el mundo de otros, y aun, si el objetivo del trabajo de campo es "únicamente" registrar información, la comprensión que de los otros tiene el investigador debe moverse hacia la comprensión que los otros tienen de sí mismos. Los primeros espacios de interacción evidencian la distancia entre lo propio y lo otro y no se trata de fingir que así no es. Las sensaciones de extrañeza, o mejor —como dice Guber— la sensación de perplejidad, es un buen síntoma de que los espacios de interacción están produciendo lo que deben producir: encuentros. Valga una comparación para ilustrar mejor esto. En la entrevista la situación de interacción configurada normalmente en espacios del dominio del investigador, con guías escritas en lenguaje del investigador, en suma, sin familiaridad con el entrevistado, causa que el mundo del entrevistado se ponga en función del mundo del investigador, incluso el mundo del entrevistado se oculta y el entrevistado termina siendo absorbido en códigos lingüísticos ajenos, tratando de responder "lo que debe" responder. Pues bien, en las primeras situaciones de encuentro en el trabajo de campo, la cosa es diametralmente opuesta, no porque el investigador termine absorbido por el mundo de los sujetos que estudia, sino porque tanto para los unos como para el otro, la "nueva" situación genera inquietudes y curiosidades que enmarcan los primeros recorridos por el territorio.

El extrañamiento que la literatura etnográfica hace ver como la primera condición del trabajo de campo,¹⁹ no es entonces la distancia entre objeto de estudio (la cultura de los esmeralderos, por ejemplo) y el sujeto observacional (el antropólogo), "lo extraño" es la no familiaridad del antropólogo con el mundo que aparece ante sus ojos. Cuando el territorio es próximo al antropólogo (antropología urbana, etnografía educativa, de la salud) la familiaridad es la condición ya ganada para *el ver lo propio* como tema de investigación.

Existe otra noción relacionada con el acceso: la noción de "pactos". Esto no quiere decir otra cosa que la disposición del investigador a establecer relaciones útiles con las personas que le han posibilitado la entrada

¹⁹ Comúnmente se confunde el trabajo de campo con el uso de las técnicas e instrumentos de registro: diario de campo, entrevistas no estructuradas y documentación adicional.

a un territorio; para ellas debe quedar cada vez más claro que el investigador no está allí para "contemplar" la realidad, sino para implicarse cada vez más en ella. Una vez más si la familiaridad es el modo fundamental hacia donde apunta el acceso y, por extensión, todas las relaciones que se establecen, el investigador irá encontrando poco a poco cosas que hacer, eventos en los cuales colaborar, incluso, tareas en las cuales poner a disposición de los otros sus propias habilidades como investigador. Por ejemplo, para los jóvenes puede ser muy interesante aprender a llevar un diario de campo de aquello que les llama la atención.

Otro fenómeno muy estudiado por la literatura etnográfica es el desplazamiento epistemológico. El investigador entra con unas sospechas, la mayoría de las veces con unas preguntas, y quiere ir encontrando información relativa a sus preocupaciones teóricas. Lo que ocurre al comienzo es que el investigador no entiende muy bien lo que oye, ni capta muy bien lo que ve. Además, frecuentemente no sabe ni cómo ni qué preguntar. Si bien el investigador puede en cualquier momento introducir un cuestionario que apunta a nutrir sus hipótesis, esta introducción si se hace de manera precipitada, rompe con la interacción que se busca y configura a los otros como productores de datos. Si el investigador hace esto resulta paradójico que luego se queje de la falta de apertura de los sujetos con los que interactúa.

La curiosidad, la perplejidad, el no saber cómo actuar ni qué decir, son los fenómenos propios de la no familiaridad, por ello son un buen signo al comienzo del trabajo de campo. Y el investigador no debe intentar acortar la distancia siempre, incontrolable, entre la no familiaridad y la familiaridad. Debe más bien partir de la no familiaridad y, con el tiempo, ir ubicándose a tientas en el nuevo territorio. Se sabe que con el transcurrir de una relación, vamos sabiendo qué hacer, por dónde tomar, qué decir e incluso, ahora sí, cuándo introducir nuestras preguntas.

No existen escenarios ideales para realizar la investigación salvo que, como se ha venido diciendo, la etnografía se haga sobre un territorio familiar al investigador. El escenario ideal es aquel al que el investigador tiene fácil acceso, pero también aquel en el que puede encontrar más fácilmente lo que está buscando. Por lo general, los investigadores pueden tardar mucho tiempo ganándose la confianza necesaria para poder circular familiarmente por los escenarios. No hay reglas exactas que puedan establecer el éxito de un acceso. Lo recomendable es en todo caso

evaluar, al cabo de un tiempo prudente para la investigación, el éxito del acceso.

Cuando el escenario del trabajo de campo es cercano o familiar al andar del investigador, la cuestión del acceso está resuelta y en este caso el investigador, en cuanto persona que forma parte de los sentidos que circulan por el territorio, pues él mismo de alguna manera ha puesto en circulación esos sentidos, adquiere mayor relevancia como instrumento de investigación. Además de explicitar sus experiencias como parte de la vigilancia que debe hacerse sobre las propias formas de describir y conceptualizar, la explicitación se convierte en información del tipo de la que se está buscando. Si el estudio del investigador tiene que ver con lo que sucede en la plaza de mercado y él merca allí, o merca en lugares muy parecidos, su propia experiencia es información relevante para la investigación.

Las relaciones que establece el investigador

La pregunta acerca de qué tipo de relaciones se establecen en los territorios con la gente estudiada se enmarca en la tensión observación/participación. El positivismo establece la observación como la tarea fundamental del investigador y la participación como un "mal necesario" que debe en todo caso conducir a mejor y más información (Guber 2001, p. 57).

El naturalismo supone que a mayor participación mayor naturalidad y menor interferencia de los propios prejuicios, colaborando a que la observación adquiera mayor validez. El error ha consistido en separar la una de la otra. Separada la mirada de la cotidianidad, las relaciones se vuelven problemáticas y los intentos por re-establecer la relación entre una y otra fallan, haciendo del trabajo de campo, incluso, una experiencia traumática (si se involucra en la vida del grupo o si toma distancia y ejerce un rol más profesional, si comparte los sentidos grupales o toma distancia de ellos, si se retrotrae a sus preocupaciones académicas o se solidariza con las preocupaciones de las comunidades. Si participa en la vida de la comunidad o no, si se presenta como investigador o como otro tan común como los del lugar). En la familiaridad, el ver es un ver actuante, no un ver contemplativo. Pero incluso, cuando por decisión, por casualidad o por cualquier otra razón, parecemos estar en "reposo", nunca separamos nuestra mirada de lo que hacemos. La imagen de que los otros son un espectáculo y que el investigador paga por una silla para verlos es no solo errónea, sino también perversa.

La interacción derivada de la familiaridad no tiene estos problemas; claro que hay límites éticos, incluso límites impuestos por las habilidades del investigador (no todos podemos participar de un juego de fútbol), pero ello hace parte del trato común que tenemos con los otros, no es algo especial del trabajo de campo. Los que sugieren una participación sin comprometer las opciones políticas, las condiciones de clase o las preferencias estéticas, por ejemplo limitarse a hacer favores, "ir a la marcha sin gritar", mostrarse como intachable, cumplir roles "neutrales" (limpiar salones, cuidar niños, dar de comer a ancianos), pretenden que la interacción está desprovista de significado o hacen *como si* no lo tuviera.

La familiaridad no es lo mismo que la observación participante, esta última supone únicamente el establecimiento de una relación técnica (observador-observado) de permanencia en un territorio. La familiaridad, por el contrario, supone que el territorio tiene que ver con lo que hacemos, para usar una expresión heideggeriana, que el territorio de estudio hace parte del "andar en lo que andamos" y con el cual nos vamos implicando cada vez más. Siempre circulamos con otros, entre otros, a veces contra otros, siempre dependemos de lo que los otros están dispuestos a compartir, a socializar, siempre estamos dispuestos a estar hasta cierto punto y bajo determinadas condiciones. De ello está hecho el moverse de un investigador dentro de cualquier territorio. La relación puramente cognitiva es posterior, derivada de la familiaridad, y no al revés.

El aparente problema del lenguaje se resuelve también aquí. No se trata de pedir definiciones cada vez que un término nuevo aparece, pero tampoco se trata de no hacerlo. Se trata más bien de ubicar el lenguaje en un campo referencial de trato con las cosas y con los otros. En familiaridad se comprenden poco a poco los usos, sentidos y funciones, no solo de las palabras extrañas, sino también de las configuraciones del lenguaje de los hablantes; en sentido general, se empieza a comprender los marcos de comprensión de los otros. Un ejemplo: "estar en la jugada" no es lo mismo en el lenguaje callejero, en el lenguaje de una cárcel o en el lenguaje de los transportadores, y mal haría el investigador en preguntar: ¿qué quieren decir ustedes cuando dicen "jugada"? En este mismo sentido poco sirve usar los mismos términos para intentar hacerse pasar como los otros, esto normalmente produce distanciamiento; sirve, más bien, en la interacción provocada por la familiaridad, ir dando señas de que el lenguaje del lugar es entendido cada vez más (lo que la literatura en ciencias sociales llama

"ampliar el repertorio"). En estos casos los nativos, incluso impelen al investigador para aclararle que "está usando mal" tal o cual expresión.

Quiere decir, todo lo que hemos mencionado hasta ahora, que el trato con los otros, en una investigación, ¿es tan normal como si no hubiera investigación? Sí. La investigación de tipo etnográfico, y en general la investigación social, corre dentro del sentido común que los seres humanos le damos a la interacción. El trato en el mundo cotidiano no es nunca igual, es siempre distinto en cada caso según los roles que desempeñamos y lo que busquemos, pero justamente esto es lo normal. Cuando estoy investigando mi trato varía en el sentido de poner más atención, no en el sentido de distanciarme, y ello es lo más normal del mundo. El poner atención hace parte del mundo cotidiano, no es un privilegio del investigador, aunque este "poner atención" lo obligue a usar algunas estrategias que no todos usamos en nuestro mundo de todos los días.

Los instrumentos de registro

Normalmente el trabajo de campo se divide en dos grandes momentos: el momento de la *apertura* que incluye el acceso, la progresiva aproximación para ganar familiaridad con el escenario, los recorridos generales por el territorio de estudio, el descubrimiento de los marcos interpretativos más locales y, por lo mismo, más próximos a los territorios que estudia, el aprendizaje del lenguaje propio, el reconocimiento de las temáticas más sentidas en las conversaciones cotidianas y espontáneas con los pobladores, y un segundo momento, que la literatura denomina el momento de la *focalización*.

En este segundo momento el investigador define los tópicos más importantes para su investigación, selecciona lo más significativo de todo el entretejido simbólico e institucional del grupo en estudio, precisa sus preocupaciones teóricas, configura, en últimas, el objeto de su etnografía, de su investigación. En ambos momentos el investigador utiliza instrumentos para recolectar documentación o información pertinente para su quehacer profesional. Sin embargo, el énfasis o mejor el matiz que toman los instrumentos va cambiando según él va transitando del primer al segundo momento.

Las entrevistas, por ejemplo, al comienzo deben confundirse con la conversación más espontánea que puede llevar a cabo el investigador con los nativos; estas entrevistas no son las mismas entrevistas no directivas o abiertas. En el primer momento las entrevistas no versan sobre

ningún tópico en específico de interés para el investigador, sino más bien lo contrario: las conversaciones giran en torno a tópicos de interés para los interlocutores. Podría decirse que hay mayor énfasis en la escucha, lo que no obsta para que el investigador se abstenga de conversar como se conversa cuando se está construyendo familiaridad, siguiendo las reglas de cualquier evento de comunicación. Sus preguntas o en todo caso sus intervenciones, están más preocupadas por ganar confianza, por ampliar el repertorio propio, por acercarse progresivamente a los marcos interpretativos de los otros. No conviene, por ello, hacer preguntas temáticas, toda pregunta temática despliega con ella un marco interpretativo, en este caso el del investigador, y suele pasar que una vez "impuesto" el marco del investigador, el de los interlocutores se oculte. Se desprende de ello que es bastante inconveniente el uso de cámaras de video o de grabadoras, pero en cada caso lo que hay son criterios más que recetas.

Los registros cumplen un papel muy importante en el momento de la *apertura*. Son ellos los que permiten focalizar, pero más que eso, son ellos los que diferencian en últimas al investigador de cualquier trabajador de la cultura (un sacerdote, un trabajador social o psicólogo social). Mucho se ha debatido sobre la validez y objetividad de los registros. Es obvio, a estas alturas, que un registro no es una descripción objetiva de la realidad. El registro modela, construye las situaciones de las que da cuenta el trabajo del etnógrafo. El registro además permite explicitar y por ello mismo ejercer vigilancia sobre los propios prejuicios, sobre los propios esquemas de comprensión. Los registros permiten, además, mantener la actitud experimentalista de todo investigador: articular hipótesis, ver las cosas desde varios ángulos, sopesar la evidencia con que se cuenta para arriesgar tal o cual interpretación. Y más que eso, los registros visibilizan el desplazamiento epistemológico que hace posible la interpretación etnográfica. La manía del trabajador de campo es la escritura. Los registros no son exclusivamente observacionales, menos en el primer gran momento del trabajo de campo; son principalmente relatos en los que el investigador se muestra (las evocaciones del investigador son tan útiles como la información producida en entrevistas no estructuradas o en relatos producidos por la gente) y en donde la memoria del investigador, su disciplina para el trabajo y el tono que va adquiriendo la escritura van tomando forma.

Cuando la mirada decide contemplar el mundo, como si no tuviésemos nada que ver con él, la posibilidad de registrar el mundo que tiene que ver con la gente que estudiamos es más remota, por no decir imposible. Si registramos la mirada cotidiana que vamos teniendo con el mundo

que estudiamos en la medida en que nos implicamos, el mundo que estudiamos se va volviendo más familiar, y la mirada deja de ser exclusivamente observacional, para volverse mirada referencial y constitutiva: de un entorno que cada vez tiene que ver más con nosotros. Así es más factible encontrar lo que andamos buscando.

En el viejo debate entre observación y participación mucho se ha dicho en torno a las posibilidades de registrar todo lo que se ve. Es conocida la recomendación según la cual a menor participación más observación y, por lo tanto, más registro. Y la verdad es que desde la perspectiva que hemos venido posicionando, es precisamente lo contrario: a mayor implicación mayor registro. Pero no registro de todo. La atención tiene muchos matices, si el investigador está muy ocupado recordará aquello sobre lo que versó su ocupación; si por el contrario compartió espacios en los que podía estar en actitud más ociosa, recordará más cosas de su campo visual. Si conversó durante un largo rato recordará lo que más le haya impactado de la conversación, incluyendo sus propias intervenciones, por supuesto. Como no es posible recordarlo todo, se recomienda ser muy disciplinado con la escritura; detallar al máximo los eventos, los diálogos, precisar al máximo las sospechas, los propios prejuicios, etc., etc.

En el tránsito hacia el segundo momento, el investigador va focalizando sus registros, es posible que con la familiaridad ya ganada el investigador pueda usar más naturalmente una libreta de notas o una grabadora. Es posible que el investigador haya identificado fuentes complementarias de información: fotografías, dibujos, historias de vida, documentos parroquiales, etc., etc. En todo caso la escritura que desarrolla el investigador en este segundo momento va dando forma a la investigación, se van precisando los problemas, los temas y las hipótesis, el lenguaje elegido para los informes, etc., etc. Aquí viene lo obvio: en familiaridad el investigador puede introducir incluso preguntas temáticas, encuestas o grupos de discusión.

Todos los registros, desde los primeros que evidencian la perplejidad, curiosidad o los "traspíes" del investigador para ganar confianza, hasta los últimos, que tienen un tono más temático y académico, son útiles para la construcción de los informes. Si las hipótesis van evolucionando, ninguna información puede darse por irrelevante. Pero tampoco se trata de escribir todo, como si todo fuera un video que relata cada minuto de cada una de las seis horas. Obvio, hay un encuadre, la memoria selecciona. No obstante hay que ser detallistas y registrar el lenguaje o las entrevistas lo

más fiel posible. Una buena regla en la investigación científica dice: "si no está escrito no sucedió nunca".

Por último quisiera referirme a una consecuencia de la familiaridad en lo que a registros concierne. Es muy probable que algunos de las personas con las que se trabaja (esto depende mucho del escenario) se interesen por leer los registros del investigador. Esto no tiene nada de inconveniente, al contrario. En familiaridad, la lectura puede derivar en conversaciones muy pertinentes para los objetivos de la investigación; obviamente, no se trata de una "retroalimentación" acerca de datos objetivos, para que los otros los convaliden, se trata de una traducción que el investigador propone y que en determinados casos arroja nuevas perspectivas a los propios nativos sobre cómo comprenden ellos lo que hacen.

En nuestra propia experiencia de trabajo de campo hemos notado cómo ciertos segmentos de población están dispuestos a registrar ellos mismos en diarios o en bitácoras sus propias experiencias de campo, para colaborar con el estudio que el investigador realiza y que, en familiaridad, resulta útil, más allá de cualquier debate académico sobre la función de la investigación social al interior de la sociedad que se estudia.

Bibliografía

- Bacon, F. (1984). *Novum Organum*. Madrid: Sarpe.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Dammatta, R. (1993). *Relativizando, una introducao a antropología social*. Río de Janeiro: Ediciones Rocco.
- Gadamer, H. G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1996). *Tras los hechos*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hammersly, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Heidegger, M. (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. Madrid: Trotta.
- Koyre, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Kuper, A. (2001). *Cultura, la versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Le Goff, J. (1997). *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Olivé, L. (1996). *Razón y sociedad*. México: Fontamara.
- Santos, B. (2000). *De la mano de Alicia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Wax, R. H. (1971). *Doing fieldwork: Warnings and advice*. Chicago: University of Chicago Press.

LOS MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN Y SU APOORTE PARA LA COMPRESIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL DESARROLLO COMUNITARIO*

Estamos asistiendo al final de un trayecto y al comienzo de otro. La crisis de la razón moderna, expresada en la reivindicación que en actualidad hacemos de otras formas de experiencia de verdad, el agotamiento de los modelos de intervención social externalistas y la irrupción de múltiples saberes locales están marcando el inicio de nuevas y distintas formas de entender y representarnos el mundo en el que vivimos.

Este fenómeno se hace presente con mucha fuerza en las ciencias sociales y de forma muy particular en las ciencias de la educación. Por poner solo unos pocos ejemplos, podemos decir que en unas y otras los paradigmas liberales o marxistas con los que se comprendía el mundo se muestran insuficientes para captar los cambios y las dinámicas del mundo contemporáneo (cfr. Santos, 1998); en el caso de las ciencias de la educación, se resalta el papel de los saberes del contexto para hacer una pedagogía más pertinente (cfr. Giroux, 1997) y, en el caso de las ciencias sociales, se posicionan modelos de desarrollo centrados en las organizaciones comunitarias y en lo que ellas pueden hacer para aportar a la construcción de políticas sociales más incluyentes y democráticas (cfr. Santos, 1998).

Para quienes sigue siendo vital la preocupación por transformar este mundo que compartimos, el camino hoy muestra más incertidumbres que certezas: los paradigmas del desarrollo, del progreso, de la democracia son, cada día, más cuestionados y tienden a reevaluarse permanentemente. Conceptos como democracia doméstica, currículo oculto, capital social hacen parte del nuevo panorama que muestra algunas luces de

* Publicado por primera vez en revista *Utopía* de CECAR (enero-julio del 2009).

esperanza en medio del desencantamiento generalizado que vivimos a finales del siglo pasado.

¿Para dónde tomar?, ¿de qué saber valerse en este comienzo de siglo para construir alternativas sociales que permitan, con algún nivel de eficiencia y practicidad, mantener aún viva la idea de transformación social? Las respuestas parecen estar del lado del mundo de la vida y de las prácticas cotidianas. Construir saber desde las bases sociales es la alternativa para reconfigurar un saber —teórico y práctico— que aporte a la construcción de los que el politólogo portugués Boaventura de Sousa Santos ha llamado el nuevo paradigma ecosocialista. En lo social, el sentido que puede tener el encuentro y el trabajo con comunidades pasa, en la actualidad, por la opción política y ética de reconocer sus saberes como válidos y desde allí imaginar discursos posibles.

Acercarse, comprender, transformar, son ejercicios que la investigación provoca y facilita. En este sentido, los métodos cualitativos de investigación nos apoyan en la construcción de proyectos sociales que parten de las dinámicas propias de las comunidades. Desde la etnografía, las historias de vida, el análisis de discurso, la Investigación y acción participativa accedemos e inventamos otros mundos cercanos, próximos, horizontales, productivos.

En este artículo me propongo mostrar cómo algunos de los métodos de investigación que hoy emplean las ciencias sociales y de la educación resultan útiles para el desarrollo comunitario. Para ello he dividido mi presentación en dos partes. En la primera haré una breve conceptualización del desarrollo comunitario, precisando los elementos esenciales que lo constituyen y que no pueden ser perdidos de vista cuando se trabaja en la transformación social. En la segunda, presentaré los métodos cualitativos de investigación y mostraré cómo cada uno de ellos resulta útil para el desarrollo comunitario.

El desarrollo comunitario

El desarrollo comunitario emerge como una perspectiva alternativa a las nociones y prácticas de desarrollo que prevalecieron después de la Segunda Guerra Mundial. El paradigma del progreso, entendido como una línea evolutiva que todos los países debían seguir y a la cual todos estábamos obligados a remitirnos, se caracterizaba por plantear una serie de etapas y mecanismos universales y homogéneos sin distinción de culturas, razas o

regiones particulares. Desde esta óptica se asumía que existía “una positiva dinámica evolutiva dirigida al progreso” (Gallicchio, 2002, p. 8) y que los obstáculos que surgían en la implementación de programas y proyectos de desarrollo en los países “menos desarrollados” se explicaban por la resistencia que oponían las dinámicas locales al progreso. “El desarrollo, entendido en estos términos, implicaba un paso de lo tradicional, concebido como algo negativo a superar, a lo moderno, que era justamente el objetivo del desarrollo” (Herrera y Garzón, s. f.). En este sentido, “el modelo industrial representa aquí la superación o destrucción de la sociedad tradicional” (Gallicchio, 2002).

Esta posición fue cuestionada por el historicismo y demasiado amplio por el estructuralismo. El primero señaló que para hablar de desarrollo lo esencial “no es el punto de llegada sino el punto de partida, siempre diverso en función de los perfiles nacionales y locales específicos” (Herrera y Garzón, s. f.). La vida social está siempre inmersa en contextos particulares cuya importancia no puede desconocerse, pues ese acumulado histórico constituye el patrimonio cultural de las comunidades, su memoria. De esta forma tomaron lugar visiones más endógenas del desarrollo, que postularon la posibilidad del mejoramiento de las condiciones de vida, solo a partir de las culturas y sus formas particulares de entender el mundo. En segundo lugar, la perspectiva estructuralista mostró que el desarrollo, entendido como una línea de progreso que todas las sociedades deben seguir, olvida que el proceso de transformación y mejoramiento social está enmarcado en relaciones objetivas de dominación y exclusión que hacen inviable la posibilidad de que todos lleguemos a un mismo punto en el desarrollo. Para los estructuralistas, “el sistema se reproduce constantemente y el margen de acción es únicamente revolucionario, de destrucción del sistema. No existe la idea de desarrollo del sistema” (Gallicchio, 2002). Estas dos posturas, la que defiende que solo se puede hablar de desarrollo desde la comprensión propia de las culturas y la que sostiene que el único cambio posible debe darse por vías revolucionarias, tuvieron vigencia entre los años setenta y ochenta del siglo pasado.

Al cuestionar la idea de un desarrollo del sistema y la idea de que el desarrollo demasiado amplio se pueda dar sin tomar en cuenta las dinámicas locales, el estructuralismo y el historicismo posibilitaron la construcción de una mirada crítica en torno al desarrollo. Sin embargo, estas posturas fueron insuficientes. Las prácticas sociales que proponían trabajar, exclusivamente desde las visiones locales, desconocieron el complejo de relaciones en las que el desarrollo se lleva a cabo. Al hacerlo, sus propuestas no pasaron de ser una forma de resistencia teórica sin mayor impacto en

las condiciones de vida de las comunidades. El estructuralismo, por su parte, se mostró bien pronto tan colonizador de las culturas locales como lo era el evolucionismo. Muchas culturas se resistieron a asumir lógicas de lucha y conflicto que, así como el ideal de progreso, resultaban ajenas a sus propias formas de ver y comprender el mundo. En este caso, las propuestas no pasaron de ser, nuevamente, formas de resistencia teórica al modelo imperante, pero sin mucha aplicación para las prácticas del desarrollo.

El problema en torno a la construcción del desarrollo en los países del sur no era, según lo anterior, un problema teórico, sino fundamentalmente un problema práctico. Como lo señala Rodrigo Villar (2004), "la insatisfacción general con los resultados de los modelos de desarrollo prevaletentes en América Latina, así como la persistencia de la pobreza y la agudización de las tensiones sociales y de la brecha distributiva han contribuido para que nuevas voces se sumen a la búsqueda de estrategias alternativas de desarrollo". "De este modo aparecieron, entre los años ochenta y noventa, todo un conjunto de prácticas en torno al desarrollo desde las cuáles se empezó a explorar la dimensión local de este proceso, y se empezó a apuntar al empoderamiento de los actores locales. Se reconoció, así, que la participación de los actores y el diálogo con las prácticas y saberes locales eran claves para la identificación de problemas y la construcción de soluciones relevantes para los contextos, con lo cual aparece un cuestionamiento directo de las prácticas ligadas a la concepción evolucionista del desarrollo" (Herrera y Garzón, s. f.).

En este contexto surge el concepto de desarrollo comunitario. Este debe entenderse, en primer, lugar como una visión del desarrollo que privilegia el mundo de las prácticas sociales. No hay en él una noción de comunidad más allá de aquella que rescata la vida común como un entramado de saberes y prácticas de vida que se articulan en torno a un *ethos*, es decir, a un territorio compartido. Las prácticas que desde siempre vienen ejerciendo las comunidades y que viven transformándose de manera permanente toman un lugar central en esta noción. El desarrollo comunitario entiende la cultura como algo dinámico, por ello no defiende la preservación a ultranza de las prácticas tradicionales, pero reconoce en ellas un bagaje cultural que no se puede desconocer y que debe ser tenido en cuenta siempre que se hable de desarrollo.

El desarrollo mismo empieza a ser concebido como la articulación y las tensiones necesarias que surgen del encuentro de varias perspectivas, algunas de las cuales ostentan, evidentemente, posiciones de dominación

social, pero frente a las cuales es posible construir, y se vienen construyendo, alternativas de transformación y cambio.

Un segundo elemento importante para la noción de desarrollo comunitario lo constituye el papel central que ocupan los saberes locales, lo que llaman algunos autores la racionalidad práctica (Gadamer), la racionalidad local (Geertz) o el sentido práctico (Bourdieu). Este saber, que está ligado al mundo cotidiano y que representa, en su diversidad y heterogeneidad, el patrimonio cultural de la humanidad, es tomado como el lugar en el cual se asientan todas las posibilidades de emancipación social.

No se trata entonces de imponer visiones del desarrollo, pero tampoco de dejar las cosas tal y como están; se trata de desplegar un diálogo intercultural tan amplio como sea posible, en el que las prácticas de las comunidades y los saberes implícitos a ellas puedan ser expresados, reivindicados y tenidos en cuenta. Este punto configura el mayor reto que tiene hoy el desarrollo social y las políticas, programas y proyectos que trabajan por el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. En este contexto adquieren mucha importancia los llamados métodos cualitativos de investigación.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1999) se refiere a los distintos métodos de investigación como "formas de objetivación del mundo real". Esto quiere decir que los métodos de investigación no deben ser concebidos como meros instrumentos que recogen datos del mundo social, sino que ellos, a la vez que registran lo que sucede en el mundo, lo construyen. Cada método de investigación en ciencias sociales debe ser entendido como un modo de moldear el mundo, como un dispositivo que da forma a la comprensión que hacemos del mundo, a la vez que capta lo más específico de la vida social.

El énfasis que ponen el desarrollo comunitario y las ciencias sociales (Santos, Geertz, Le Goff, Fals Borda) en el conocimiento de los saberes de las comunidades trae como resultado el auge de un sinnúmero de estrategias de investigación social que más que confirmar teorías, se proponen comprender las particularidades de los contextos sociales. Podríamos decir que lo más importante de los métodos de investigación cualitativos para la comprensión y el trabajo en torno al desarrollo comunitario, es que nos ayudan a hacer visible la comprensión social de los agentes, sus prácticas y sus potencialidades de cara a la transformación social.

Algunos métodos de investigación cualitativa y su utilidad para el desarrollo comunitario

La producción contemporánea de lo que se ha venido llamando métodos de investigación cualitativa ha roto con clasificaciones que otrora daban razón de tipos, técnicas, modos e intereses particulares en investigación científica. Específicamente, ha cuestionado la lógica deductiva que partía de pocas premisas hasta llegar a las técnicas de recolección de información concretas, abriéndole paso a lógicas más inductivas, que como la *teoría fundada*, proponen construir conocimiento a partir de la observación.

En este sentido, la investigación cualitativa de lo social aparece hoy más estratégica que táctica, es decir, se preocupa más de los fines y de combinar todo lo que esté a su alcance para lograr resultados pertinentes según los propósitos de investigación, que de seguir estrictamente planes de trabajo que generalmente tienen poca relevancia en la transformación de las prácticas sociales.

El análisis de contenido (lingüística), la cartografía social (sociología crítica), el análisis de discurso (semiótica), las historias de vida (historia) y el grupo de discusión (educación) son solo muestras del amplio abanico del que disponemos hoy en día para acceder a eso que llamamos la experiencia humana y social. Otros métodos más bien adscritos, por sus orígenes, a disciplinas específicas han venido traspasando su campo propio y hoy también son empleados desde pretensiones interdisciplinarias. Es el caso de la observación participante y el diario de campo (antropología) y de la entrevista abierta (psicología).

Es evidente que algunos métodos posibilitan el acceso a algunos ámbitos de la realidad más que otros. Así, por ejemplo, *el socioanálisis* pone su fuerza en la articulación de la experiencia humana a los movimientos sociales, mientras que *la observación in situ* enfatiza en la experiencia humana en cuanto constructora de cultura. Dependiendo de la posición del investigador, no solo académica, sino sobre todo política y de otros intereses, que Habermas (1977) llama extrateóricos, se determinan las técnicas y las posibles triangulaciones, complementos o innovaciones que se llevan a cabo en los diseños de investigación específicos.

En síntesis, podemos afirmar que la investigación cualitativa atraviesa hoy en día varias de las ciencias humanas y sociales, para lo cual recurre a algunas herramientas investigativas de las ciencias del lenguaje, de las ciencias cognitivas y de la filosofía de las ciencias sociales. Presentaré a

continuación y de manera sucinta, dadas las limitaciones de tiempo y espacio, algunos de los métodos más usados por las ciencias sociales. A la par iré mostrando algunas posibilidades de uso para aportar, desde la investigación, elementos pertinentes para el desarrollo comunitario.

Las historias de vida se inscriben en la tendencia actual de las ciencias sociales a utilizar aproximaciones teóricas y metodológicas que restituyan la complejidad de lo social, más allá de los intereses estrictamente explicativos. Se trata con ello de reconstruir las realidades históricas en toda su riqueza, más que de dar cuenta de relaciones puramente causales de los fenómenos sociales. "Las historias de vida constituyen una metodología cualitativa en el campo de las ciencias sociales, que permite percibir las relaciones existentes entre lo individual y lo colectivo. En este sentido, las historias de vida permiten apreciar, a partir de la reconstrucción de la historia de un sujeto, los puntos de inflexión a partir de los cuales esa misma historia ha tomado forma en la trama de diversos procesos sociales, culturales y económicos" (Herrera y Garzón, 2006a).

Desde el punto de vista del desarrollo comunitario, podríamos decir que las historias de vida permiten un acercamiento a las interpretaciones del mundo que tradicionalmente han sido excluidas de las versiones históricas dominantes. Precisamente, "las historias de vida emergen como metodología en la desconfianza que se ha instalado hoy frente a las grandes narrativas que presuponen una versión homogénea de lo histórico". "De esta forma, las historias de vida ayudan a reconstruir historias de lo diferente, a reconocer las identidades que han tomado forma en procesos al margen de los grandes relatos de dominación que han enmarcado los procesos colectivos" (Herrera y Garzón, 2006a). La historia de vida como herramienta metodológica tiene un sentido político muy útil para el desarrollo comunitario, al afirmar que existen historias que vale la pena recordar, que deben ser rescatadas del olvido y tenidas en cuenta, no solo como versiones del pasado, sino también como formas de ver el mundo que resultan pertinentes para la transformación del presente.

En este mismo sentido puede entenderse el fuerte interés por la cultura, los contextos y los saberes locales que hoy manifiestan las ciencias sociales. En este punto, la intención explícita por comprender los acontecimientos en términos de significados socialmente compartidos encuentra en la etnografía un enfoque eficaz que permite estudiar los universos simbólicos de las comunidades. Por ello, la etnografía y la observación participante han venido siendo usadas más allá de las fronteras de la antropología por educadores, profesionales de la salud, promotores

culturales, comunicadores sociales, etc., quienes, preocupados por articular sus propuestas de mejoramiento al entramado cultural, deciden incorporar a sus prácticas sociales indagaciones de tipo etnográfico.

El instrumento, por excelencia, de la etnografía y la observación participante es el diario de campo, el cual posibilita la descripción detallada y la construcción de la interpretación que va posibilitando miradas comprensivas del "objeto" de estudio. La posterior triangulación de notas y de observadores valida las interpretaciones construidas así como la retroalimentación permanente con los sujetos que intervienen en el proceso. Los resultados de este tipo de investigación son de muchísima utilidad para el desarrollo comunitario, toda vez que "aterrian" cualquier propuesta y la recontextualizan en las formas particulares que las comunidades tienen de ver y saberse en el mundo. Muchos proyectos y programas de desarrollo fracasan precisamente por desconocer la cultura en la cual trabajan.

Otro método que va tomando mucha fuerza en las ciencias sociales y en el trabajo comunitario es la cartografía social. Este enfoque constituye a la vez una metodología de trabajo para la planeación participativa y la transformación social y "una propuesta de construcción de conocimiento que hace suyas las consecuencias de la disolución del sujeto moderno. De este modo, la cartografía social comporta una renovación de las formas de subjetividad ligadas a un territorio. En primer lugar, porque un mapa social siempre se construye desde abajo y es una apuesta por lo complejo y lo múltiple y por la transformación de campos relacionales en lo social. En segundo lugar, porque hace visibles formas y procesos de subjetivación que la noción de sujeto moderno ha invisibilizado dada su connotación fuertemente restrictiva" (Herrera y Garzón, 2006b).

Al ser una construcción desde abajo, que realizan los habitantes de un territorio, un mapa implica, de entrada, que se reconozca la idea de la territorialidad. Con la construcción de los mapas sociales se hace explícito lo implícito y, de este modo, se posibilita una transformación del territorio que no se desprende del saber de un experto, sino que se configura a partir de los elementos propios que organizan la vida social. Nuestra experiencia nos muestra que en este proceso, que es siempre participativo, se construyen nuevos sentidos políticos, nuevas prácticas, en últimas, nuevas subjetividades. Los mapas sociales son pues, un elemento de apropiación territorial y de planeación participativa muy útil para el desarrollo comunitario.

La cartografía social posibilita entonces "la construcción de procesos pedagógicos ligados a la construcción del espacio como espacio público, atravesado por tensiones, atravesado por juegos de poder que lo estructuran. No se trata entonces de ver el territorio como algo desnudo, sino precisamente de entender su génesis y consistencia a partir de las tensiones que lo articulan" (Herrera y Garzón, 2006b). Así, la cartografía social articulada a la investigación y acción participativa hace posible otras alternativas de pensar y sentir, diferentes a la perspectiva de los expertos, que siempre proponen transformaciones e intervenciones en el mundo social desde la estrecha lógica académica.

Existe, por otra parte, un conjunto de métodos cualitativos de investigación que centran su interés en la producción social del lenguaje y su significado. Corresponden a este conjunto el *grupo de discusión* y el *análisis de discurso*.

El grupo de discusión se ubica en el contexto del discurso social. El discurso social no habita, como un todo, ningún lugar en particular. Las representaciones sociales, imaginarios o narrativas aparecen diseminadas en lo social y no pueden ser tomadas por fuera del proceso real de comunicación y ejercicio social. Se puede afirmar que "toda práctica social necesita del discurso, de una organización particular de sentido (Canales y Peinado, 1995). En este sentido, el grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla en la cual se articula el orden social y la subjetividad.

Esta técnica es muy parecida al grupo focal, solo que en esta última la producción se precisa mucho más conforme a aspectos de una temática planteada con antelación. En el grupo de discusión, por el contrario, lo que interesa es el discurso que circula a propósito de cualquier fenómeno social. Los aportes individuales, en un grupo de discusión, son entendidos como fragmentos del discurso que opera socialmente. Por ello es posible registrar el discurso social como tipo, como grupo, como clase, etc. La importancia de este método para el desarrollo comunitario reside en la posibilidad de aproximarnos al mundo de las representaciones sociales que circulan en las comunidades a propósito de temas de primer orden para el desarrollo, por ejemplo la infancia, la discriminación de la mujer, el consumo de drogas, la situación de la juventud, el desempleo, etc.

El grupo de discusión nos permite registrar el discurso social sobre un tema en particular. Pero no es suficiente con registrarlo, el habla no siempre comunica el sentido. El contenido de un discurso no es algo que necesariamente está dentro del texto que se comunica. Así, cuando se

habla del "contenido" de un texto, a lo que se alude "no es al texto mismo sino a algo en relación con lo cual el texto funciona, es decir, el sentido" (Navarro y Díaz, 1995).

El análisis del discurso, en términos generales, se hace a nivel sintáctico, semántico y pragmático. El primero determina formas y modos del habla, el segundo ubica el texto según los significados que se quieren expresar, contextualizándolos desde datos extrateóricos del grupo o interlocutor, y el tercero interpreta la intención del texto como texto-función al interior de lo social. Es justamente este tercer nivel el que tiene importancia para el desarrollo comunitario, pues cualquier opinión sobre la vida social o sobre el propio territorio supone una cierta pragmática, es decir, una intención de cambio o de resistencia ante los modelos hegemónicos. El método de análisis de discurso puede complementar entonces modelos de trabajo inscritos en la investigación y acción participativa como la cartografía social o la sistematización de experiencias. A este método, el de la sistematización de experiencias, quisiera referirme en último lugar.

Hemos afirmado al comienzo de este escrito que la progresiva crisis que han sufrido los saberes teóricos producidos por las ciencias sociales y de la educación durante el siglo xx ha tenido como correlato la emergencia de otros tipos de saberes más cercanos al mundo de la vida y más próximos a las prácticas profesionales cotidianas. En este sentido existe, en la actualidad, una corriente de trabajo en ciencias sociales y de la educación que propone centrarse en el saber que se produce en la práctica misma y que, como tal, resulta mucho más pertinente para la transformación social.

De esta manera, las prácticas y experiencias de trabajo comunitario en América Latina se han venido esforzando por recuperar aquellos procesos y proyectos que muestran resultados significativos. Con ello se han propuesto construir un tipo de saber social que se articula a las prácticas de transformación social produciendo, al mismo tiempo, lógicas de investigación que trascienden el trabajo puramente académico o universitario.

La metodología de investigación conocida como sistematización de experiencias tiene relevancia en contextos en donde las prácticas sociales o profesionales muestran aprendizajes susceptibles de ser recuperados, organizados, analizados y puestos a disposición de otros agentes igualmente preocupados por la transformación social. Los tres momentos de la sistematización son: el inventario de fuentes primarias y secundarias; el ordenamiento cronológico y la división en etapas de la experiencia y tiempo seleccionados; y el análisis e interpretación de la experiencia.

Hemos terminado la presentación de algunos métodos cualitativos de investigación y su relevancia para el desarrollo comunitario. Por razones de espacio y tiempo no hemos podido profundizar en ninguno de ellos. Nos interesaba mostrar el panorama de recursos teóricos y metodológicos del que hoy disponen tanto la academia como los campos del desarrollo comunitario y la política social para cualificar sus prácticas de investigación social (en el caso de la academia), como las prácticas de desarrollo (en el caso de la política social). Quisiera invitar, por último, al encuentro de estos dos ámbitos: la universidad y el trabajo en torno al desarrollo. En este sentido y, sin tener que suplantar las funciones propias de cada campo, la investigación social y, de manera particular, los métodos cualitativos de investigación dan la posibilidad de un diálogo muy productivo para las ciencias sociales y para las organizaciones preocupadas por el desarrollo.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Gallicchio, E. (2002). *Concepción, aplicación y resultados del empoderamiento en América Latina. Teorías del desarrollo y desarrollo local en América Latina*. Seminario internacional "Los enfoques del empoderamiento y los derechos. Luchando juntos contra la pobreza", Montevideo. Recuperado de http://www.desarrollolocal.org/documentos/nuevos_docs/Gallicchio_Empoderamiento.doc
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1977). Conocimiento e interés. En H. Seiffert, *Introducción a la teoría de la ciencia*. Barcelona: Herder.
- Herrera, J. D. y Garzón, J. C. (1995). *Desarrollo de base y educación*. Estudio elaborado para la Fundación Empresarios por la Educación. Sin publicar.
- Herrera, J. D. y Garzón, J. C. (2006a). *Módulo Historias de Vida*. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Centro Internacional de Desarrollo Humano (Cinde).
- Herrera, J. D. y Garzón, J. C. (2006b). *Modulo IAP y Cartografía social*. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, Centro Internacional de Desarrollo Humano (Cinde).

- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Santos, B. (2000). *De la mano de Alicia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Villar, R. (2004). *Niveles de intervención en el desarrollo de base*. Bogotá: Red Interamericana de Fundaciones y Acciones Empresariales para el Desarrollo de Base.

LA CONCIENCIA METÓDICA Y LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

El panorama de las formas de pensamiento con las que la cultura actual aborda los problemas de investigación está variando significativamente. La comprensión del lenguaje como constructor de lo social, el nuevo lugar del saber común como saber válido, la sospecha respecto a la conformación de la vida social como "hecho" fáctico, objetivo y por ello cognoscible por la razón ilustrada, la aparición de un sinnúmero de métodos de investigación agrupados por ahora bajo el término "cualitativos", la crisis de los resultados teóricos en el campo de la predicción y control de la realidad, la puesta en cuestión de las visiones unitarias de la historia, del progreso, de los órdenes mundiales, la teoría de la complejidad, el recurso —cada vez más generalizado— de acudir a fórmulas literarias para comprender los entornos o los ámbitos sociales, y el creciente interés por el pensamiento hermenéutico, por mencionar solo algunos de los síntomas, nos muestran el disperso y —por emplear un término de uso actual— caótico campo de producción de pensamiento que hace mucho tiempo comenzó a afectar la noción misma de ciencia, en lo que tiene que ver con la práctica profesional de la investigación.

En este sentido, distintos autores contemporáneos de distintas escuelas de pensamiento o campos del saber ofrecen una marcada posición respecto al modo como la ciencia que se encarga de lo humano y de lo social produce su conocimiento, poniéndolo en funcionamiento con pretensión de manejar y ordenar la vida social. Esta posición, desde una lectura transversal, podría determinarse de la siguiente manera: el conocimiento que se funda en el modo moderno de explicar los objetos, las relaciones y el lugar del hombre en el mundo está en crisis, principalmente por haber configurado una tajante separación en la relación entre lo investigado y quien investiga, como dos entes distintos: sujeto-objeto, determinando, así mismo, la abstracción, la disyunción, la claridad y la sistematización teórica como garantía de un conocimiento cierto, conocimiento que al intentar explicar o, en sentido más amplio, comprender el

mundo y, al interior de él al hombre, ha mostrado muchas deficiencias en el mundo de las prácticas sociales.

Autores como Clifford Geertz,¹ quien ha caracterizado la etnografía como *traducción*, destacando las comprensiones próximas a las culturas como las claves de interpretación antropológica; Edgar Morin,² para quien la ciencia y los modos de producción de discurso que ella configura han engeguado nuestro conocimiento de la *complejidad* del mundo y sus dinámicas; Michel Foucault,³ quien desarrolló con bastante novedad la comprensión de las ciencias humanas en la modernidad como un orden del discurso determinado principalmente por la *reduplicación* o enrollamiento de las representaciones y por la invención del hombre como objeto de estudio; Jacques Le Goff⁴ quien aporta a la comprensión de la historia entendiéndola como la presencia de distintos planos históricos en cuanto *planos discursivos*; como Enrique Dussel,⁵ quien elabora una propuesta de ética y epistemología *antihegemónica* desde la voz de las víctimas; o —en un terreno más cercano a nuestra práctica educativa— Donald Schön,⁶ quien propone la categoría de *saber profesional reflexivo* para desplazar el saber teórico del experto en el campo de la pedagogía; llaman la atención, respecto a la manera como “el método científico” muestra cierto agotamiento en sus formas de producción y reproducción discursiva.

La crisis se ha mostrado con mayor fuerza justo en el campo del saber sobre lo humano, toda vez que allí, al interior de las disciplinas que abordan los temas de la vida social, han venido apareciendo —con relativa aceptación— un conjunto de dispositivos⁷ teóricos y metodológicos

¹ Antropólogo. Ver su obra *Conocimiento local: ensayos sobre interpretación de las culturas* (1994).

² Licenciado en historia, geografía y derecho. Ver particularmente el capítulo titulado “Inteligencia ciega” en *Introducción al pensamiento complejo* (1994).

³ Filósofo. Ver particularmente el capítulo VI de la parte IV de su libro *La arqueología del saber* (1970) y su texto *Las palabras y las cosas* (1968).

⁴ Historiador. Ver su obra *La historia oral: métodos y experiencias* (1993).

⁵ Filósofo. Ver particularmente el capítulo 5: “La validez antihegemónica de la comunidad de las víctimas” en *Ética de la liberación* (1998).

⁶ Pedagogo. Ver su obra *El profesional reflexivo* (1998).

⁷ Herramientas de trabajo, técnicas, cuerpos conceptuales, en suma ordenamientos discursivos, en el sentido foucaultiano, que producen cosas.

configurados, en principio, al interior de las ciencias históricas,⁸ y que han mostrado caminos alternativos en el dominio concreto del método, esto es, de las formas de producción de conocimiento sobre el mundo. A partir de allí, las influencias que en un comienzo parecían más técnicas que otra cosa, han mostrado pertinencia y relevancia no solo para “mejorar” los métodos de investigación, sino también para deconstruir el lugar de la teoría y la manera de operar del pensamiento en el campo del saber sobre lo humano.⁹

Hacer ciencia social es un modo de ser del hombre, escribió Heidegger, pero no es el único ni el más inmediato modo de comprender del hombre. Las ciencias sociales se preguntan por una entidad, por una cosa, mientras que la pregunta heideggeriana por el hombre es una pregunta por su ser, por su forma de ser en el mundo. Aquí, los modos de acceso de la ciencia (los métodos) son limitados por el mismo fin que configuran: explicar un ente, un objeto, y no el modo de ser de este ente. Esta limitación del modo de preguntar de las ciencias ha hecho posible que la hermenéutica muestre su utilidad para el campo de la indagación científica ya que, en lo que tiene que ver con el hombre, la constitución del ente, no es ni la primera ni la más importante pregunta.¹⁰ La relación, entonces, del hombre con su ser no puede ser primariamente la relación de un ente que conoce con un ente conocido; no es la relación cartesiana del sujeto con el objeto, porque al hombre su ser le incumbe, está siempre en él. La pregunta en ciencias humanas no es únicamente por el ente, sino por el sentido de ser del hombre que le incumbe también a quien pregunta, es decir, que el hombre no puede constituirse a la manera cartesiana como objeto de conocimiento, sino que se constituye, a la manera heideggeriana, como incumbido en lo que pregunta.¹¹ En consecuencia, los métodos no son primariamente los modos de acceso al ente, esto es, los modos de acceso que se preguntan por lo extenso

⁸ A partir, principalmente, de la obra de Wilhelm Dilthey, publicada por primera vez en 1883, *Introducción a las ciencias del espíritu* (1980).

⁹ El uso de términos como ciencias humanas, sociales, de la educación o de términos como ciencias de lo humano o saber sobre el hombre tienen carácter de sinónimos y se usan para referirse al conjunto de proposiciones, categorías, cuerpos conceptuales que tematizan al hombre y particularmente a un “aspecto” de la vida de este.

¹⁰ La investigación científica no es el único ni el más inmediato de los posibles modos de ser del ser-ahí (Heidegger, 1998, p. 34).

¹¹ Por encima del conocimiento del ente, la pregunta por el ser es el aguijón de toda investigación científica (Heidegger, 1998, p. 77).

(sus formas tangibles y observables) del hombre; son precedidos por los modos de preguntarse por lo existencial.

En este sentido, los métodos de investigación son útiles fundamentalmente por dos cosas: sirven para desplazarse hacia el tema de estudio y hacen rigurosa la construcción de interpretación teórica, que es el objeto de ese desplazarse en la vida profesional de cualquier investigador social. El uso del lenguaje aquí es de suma importancia; no se trata de un desplazarse sinónimo de abordar (ni siquiera de problematizar), ni tampoco de un tema de estudio sinónimo de objeto de investigación. Desplazarse significa movimiento y movimiento de quien plantea una pregunta y se dirige hacia lo que ha preguntado. No es pues, lo que se quiere significar, *el acto* de la razón que aborda o que pregunta o que sospecha, es más bien *la acción* de la razón que se "pone en disposición hacia", que emprende un camino. Pero, para evitar un malentendido, aclaremos que ese "emprender un camino" bien puede incluir las sospechas, las hipótesis, incluso las teorías al modo de "marcos teóricos" o en un sentido más "débil", usando una expresión de Vattimo, al modo de "referentes teóricos". Aclarar esto implica también mencionar qué es eso que el "ponerse en camino" añade a los pasos del método científico, o mejor, qué es lo que el método científico no tiene de ese "ponerse en camino" de quien pregunta.

Bien podría decirse que lo que el pensamiento hermenéutico aporta no son métodos ni técnicas, ni mucho menos "pasos" en la estructura del acceso científico a un tema de investigación. Es, más bien, lo que ya Gadamer llamó el incluir la conciencia metódica a los modos de operar la razón. "Una comprensión llevada a cabo desde una conciencia metódica intentará siempre no llevar a término directamente sus anticipaciones sino más bien controlarlas y ganar así una comprensión correcta de las cosas mismas" (Gadamer, 1971, p. 336). La conciencia metódica consiste, entre otras cosas,¹² en explicitar las propias opiniones, "controlarlas" en la producción de interpretación e ir ganando en la comprensión del sentido de los textos. Para los métodos cualitativos, que pretenden trabajar con enfoque hermenéutico, es importante diseñar técnicas o introducir en las ya existentes recursos operativos que permitan la emergencia del propio prejuicio y su permanente control. En este sentido, los diarios de campo,

¹² Los aportes de la hermenéutica al campo de la investigación desbordan la intención de este artículo, por ahora solo se presenta lo concerniente al papel del prejuicio.

los procesos de sistematización de experiencias, los análisis del discurso, son muy útiles, ya que, en la misma proporción en que el investigador va comprendiendo sus propios prejuicios, sin los cuales es imposible el acto de la comprensión, va interpretando más justamente el sentido de un texto social.

No se trata de "poner en paréntesis" lo que uno ya sabe o lo que uno desea, como pretenden la fenomenología o la antropología estructural funcionalista de Malinowski;¹³ se trata de hacer explícita, visible, la propia mirada, ya que en ella y desde ella, en definitiva, el investigador produce su interpretación. El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar, escribía Gadamer, y así es. El que quiere interpretar tiene que poner algo de sí, su horizonte, y tiene que ponerlo en juego, apostar frente al texto y correr el riesgo de que el sentido que va conversando-observando reconfigure la propia comprensión de su ser como investigador,¹⁴ y en sentido amplio, de su comprensión como "ser ahí"; y, entonces, ya no solo será un método (la relación entre texto y lector) sino también, y de manera mucho más significativa para la cultura, un salto en la comprensión de sí mismo, del lugar en el mundo.

En ciencias sociales, la interpretación es sobre textos, entre textos, que hacen parte de un mismo horizonte de sentido: la cultura, y que como tales, les es posible ser interpretados.¹⁵ La "metacognición" o los diseños reflexivos son algunos de los conceptos que sirven para ilustrar esto. Aquí puede radicar, justamente, la diferencia entre el uso positivo de los métodos o su empleo metódico desde la perspectiva hermenéutica. Ejemplos de esto son los diarios de campo que, en algunas versiones, invitan al intérprete a expresar sus propias opiniones, no solo para saberlas, manejarlas, sino también para hacer posible el inicio de la comprensión, del ejercicio investigativo.

Digamos, entonces, que orientar la mirada hacia un tema de estudio no es confirmar o validar las hipótesis en el sentido estructural (que

¹³ Argumento que el mismo Malinowski invalida y que ha sido demostrado por Clifford Geertz (1994, particularmente en el tercer capítulo).

¹⁴ "La interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador 'neutral', sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados; se comprenden en la medida en que son comprendidos dentro de un horizonte tercero, del cual no disponen, sino en el cual y por el cual son dispuestos" (Vattimo, 1991, p. 62).

¹⁵ Esto, para Gadamer, es "hacer parte del mismo asunto".

ignora el prejuicio pretendiéndose neutral),¹⁶ es argumentar una posible interpretación que solo ha sido posible desde el pretexto del investigador, pero que gracias a la conciencia metódica y a los rasgos particulares del método o métodos elegidos deja circular el tema de estudio más que la propia opinión de él, aunque la interpretación final sea, también, parte de la opinión del investigador, según las reglas del círculo hermenéutico.

En un contexto de incertidumbre teórica, por no decir de crisis de la sociedad en su conjunto, sepultarse con un modo de ciencia, con una imagen de ella, con una representación de certeza o de verdad, no tiene más ventaja que permanecer seguro. "Los instrumentos de razonamiento están cambiando, y la sociedad se representa cada vez menos como una máquina elaborada o como un cuasi-organismo, y más como un juego serio, como un drama callejero o como un texto conductista" (Geertz, 1994, p. 35). El campo de la investigación se está modificando, las reglas de actuación del investigador también, nuestro pensamiento produce datos, textos, juicios, políticas, evaluaciones, opiniones... y es mejor saber de ellas como producción interpretativa que como descubrimientos de la realidad o cualquier cosa que se le parezca.

Bibliografía

- Dilthey, W. (1883/1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1971). *Verdad y método*. Madrid: Península.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger M. (1998). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Le Goff, J. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.

¹⁶ "El método estructural, llevado a sus últimas consecuencias, reducía a inesencialidad los contenidos, porque colocaba en una situación de abstracta neutralidad, nunca tematizada, al sujeto 'ausente' del método mismo" (Vattimo, 1991, p. 58).