View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by CORE

provided by Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe

Jiménez Becerra, Absalón; Torres Carrillo, Alfonso (comp.). **La práctica investigativa en ciencias sociales.** DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagogica Nacional, Bogota, Colombia. 2006. ISBN: 958-8226-21-X

Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf

www.clacso.org

RED DE BIBLIOTECAS VIRTUALES DE CIENCIAS SOCIALES DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE, DE LA RED DE CENTROS MIEMBROS DE CLACSO

http://www.clacso.org.ar/biblioteca

biblioteca@clacso.edu.ar

La práctica investigativa en ciencias sociales

La práctica investigativa en ciencias sociales

Rafael Ávila Penagos
Adolfo León Atehortúa Cruz
Darío Betancourt Echeverry
Absalón Jiménez Becerra
Alexander Ruiz Silva
Gonzalo Sánchez Gómez
Alfonso Torres Carrillo

Absalón Jiménez Becerra
Alfonso Torres Carrillo
Compiladores

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
Educadora de educadores

OSCAR ARMANDO IBARRA RUSSI
Rector

JUAN CARLOS OROZCO CRUZ
Vicerrector Académico

MARIO BALLESTEROS MEJÍA
Vicerrector Administrativo y Financiero

NOHORA PATRICIA MORENO GARCÍA
Vicerrectora de Gestión Universitaria

© Universidad Pedagógica Nacional

© Rafael Ávila Penagos
Adolfo León Atehortúa Cruz
Darío Betancourt Echeverry
Absalón Jiménez Becerra
Alexander Ruiz Silva
Gonzalo Sánchez Gómez
Alfonso Torres Carrillo

Compiladores:
Absalón Jiménez Becerra
Alfonso Torres Carrillo

ISBN: 958-8226-21-X
Primera edición: 2004
Primera reimpresión: 2006

Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Ciencias Sociales
Especialización en Teorías, métodos
y técnicas de investigación social
Grupo "Sujetos y nuevas narrativas en investigación
y enseñanza de las ciencias sociales", reconocido
por Colciencias y con categoría A

Preparación editorial:
Fondo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Coordinador:
Luis Eduardo Vásquez Salamanca

Impresión:
D'vinni
2006

Cuando surjan en la teoría
casi tantas orientaciones
especiales como disciplinas
científicas especiales existentes,
debemos volver al problema
de la metodología.

Hugo Zemelman,
Los horizontes de la razón

Contenido

Introducción 11

La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social
Alfonso Torres Carrillo, Absalón Jiménez Becerra 15

El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales
Absalón Jiménez Becerra 29

Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación
Alexander Ruiz Silva 45

Por una investigación desde el margen
Alfonso Torres Carrillo 63

La formación de maestros para la investigación. Una metodología en construcción
Rafael Ávila Penagos 83

La historia política a través de sus actores, historias con sentido
Adolfo León Atehortúa Cruz 109

Memoria individual, memoria colectiva
y memoria histórica.
Lo secreto y lo escondido en la narración
y el recuerdo
Darío Betancourt 125

Algunos elementos para la investigación
en historia
Absalón Jiménez Becerra 137

El acto social de investigar
Gonzalo Sánchez Gómez 155

Introducción

Los textos reunidos en este libro expresan una preocupación permanente de los profesores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, en particular de su Especialización en *Teorías, métodos y técnicas de investigación social*, en torno a los problemas metodológicos propios de la producción de conocimiento social. En dicha preocupación, que no se agota de ningún modo en su dimensión instrumental, convergen la trayectoria investigativa del grupo de docentes, como sus búsquedas y desarrollos en la formación de investigadores sociales.

En este sentido, el colectivo de docentes investigadores de la Universidad agrupados por la temática "Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales", que logró el reconocimiento de Colciencias en las convocatorias a *Grupos Colombianos de Investigación Científica o Tecnológica 2002 y 2004,* decidió socializar algunas de sus reflexiones en torno al quehacer investigativo en Ciencias Sociales; algunos textos son usados como materiales de trabajo y discusión con sus estudiantes de pregrado y posgrado; otros, son balances reflexivos sobre experiencias investigativas concretas de los profesores, cuya lectura puede ser de gran utilidad en la formación de nuevos investigadores.

De tal manera, el conjunto de textos compilados son una buena ocasión para retomar críticamente algunas inquietudes y decisiones que debe asumir quien se ve enfrentado a realizar su trabajo investigativo en ciencias sociales, como lo son: ¿Qué problemática investigar? ¿Desde cuál enfoque abordarla? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo analizar e interpretar la información? ¿Cómo comunicar sus hallazgos?, etc. De los nueve escritos seleccionados, los cinco primeros tienen como referente

el amplio campo de las disciplinas sociales, mientras los cuatro últimos abordan problemáticas propias de la disciplina histórica, dada la trayectoria investigativa de varios de los integrantes del equipo en dicho campo.

El primer artículo, escrito por los profesores Absalón Jiménez Becerra y Alfonso Torres Carrillo, trata acerca de la construcción del tema o problema objeto de investigación y el papel de la teoría, decisiones centrales en toda investigación social. Sin la pretensión de prescribir fórmulas, se dan algunas pautas y criterios para tener en cuenta al respecto de las dos temáticas.

En el segundo texto, el profesor Absalón Jiménez Becerra trata uno de los desafíos ineludibles para quienes hacen investigación, como lo es la realización de estados del arte; en efecto, una vez escogido el tema investigativo, una de las primeras tareas es la construcción del estado del arte en la investigación, entendido este como el balance de libros, artículos y otros documentos que den cuenta del acumulado actual de conocimientos en torno al campo de interés del investigador.

En el tercer artículo, el profesor Alexander Ruiz Silva aborda otro problema de la práctica investigativa, el del análisis de información, en particular el enfoque denominado "análisis de contenido". Dicho texto, plantea una serie de pautas para tener en cuenta en los momentos de análisis e interpretación de la información en investigación cualitativa. El análisis de contenido hace referencia al sentido que tienen los textos para quien los produce, pero sobre todo para quien los interpreta, trasladándose el interés al texto mismo, el cual funciona como un instrumento en la investigación mediante el establecimiento de las conexiones existentes entre el nivel formal o de superficie de un texto (nivel sintáctico) y los niveles de significación y usos prácticos del mismo (niveles semántico y pragmático).

Alfonso Torres Carrillo, en el cuarto texto, reivindica la denominada por él "investigación de borde" en los ámbitos social y educativo; ocasión que aprovecha para realizar una discusión en torno al contexto y a la coyuntura en el que se encuentran las ciencias sociales, criticadas por su etnocentrismo, estadocentrismo, objetivismo y reduccionismo, que las lleva a desconocer su carácter cultural, histórico y político. A modo de ilustración, el autor esboza dos modalidades metodológicas, la sistematización y la recuperación colectiva de la historia, que buscan superar dichas limitaciones.

Por su parte, el profesor Rafael Ávila Penagos, en el quinto artículo, da a conocer un conjunto de reflexiones y conclusiones producto de una experiencia investigativa con un grupo de maestros del Colegio Abraham Lincoln y cuyo tema fue "las prácticas de formación de lectura y escritura". Dicha experiencia se asumió como investigación acción pedagógica, una propuesta metodológica en construcción. Partiendo de este enfoque, conformó un grupo de investiga-

ción con docentes de la institución, sin mayor experiencia investigativa. Dicho equipo se fortaleció bajo el principio de "aprender a investigar investigando", en un ambiente en el que continuamente se reconstruyeron las teorías, las metas y los aprendizajes del acumulado investigativo. Al final se establece una propuesta de sistematización y reflexión de este tipo de experiencias investigativas con los docentes.

El profesor Adolfo León Atehortúa Cruz, en el sexto artículo, aporta una reflexión metodológica en torno a la relación entre historia política y fuente oral. La experiencia del investigador se remonta a 1988 cuando se traza como objetivo abordar un tema de la historia presente, como eran en ese momento la violencia y las continuas masacres que se presentaban en Trujillo, municipio del departamento del Valle. La fuente oral es valorada como alternativa investigativa en un municipio sin acervos documentales claros. Pero resulta más interesante la manera como narra los obstáculos que le impuso la coyuntura política, por lo que se vio obligado a archivar el trabajo por varios años.

Mientras tanto, abordó otro tema de investigación, la juventud y la violencia urbana en Cali, problemáticas que lo llevaron a acercarse a los desarrollos bibliográficos de la Escuela de Chicago frente al estudio del joven delincuente, y a percepciones disciplinares y metodológicas contempladas por la sociología y la antropología. Así, exploró el método biográfico en el que se investiga la cultura y el mundo de los actores; también se vio obligado a incorporar nuevas categorías como la de "actor" desarrollada por Touraine. En consecuencia, en los primeros años de la década del noventa no sólo materializa una serie de investigaciones en torno a la juventud y la violencia urbana en Cali, sino que retoma el tema de las masacres ocurridas en el municipio de Trujillo en los años ochenta.

Como séptimo texto se incorporó uno de los últimos ensayos escritos por el desaparecido profesor Darío Betancourt, quien mostró también preocupación por la metodología de la investigación social. En el escrito "Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo", Darío valora la importancia de la fuente oral, los tipos de memoria sobre los cuales se puede estar reinventado constantemente un pasado de acuerdo con las necesidades del presente. La narración, la entrevista y el relato corto, son tres de las propuestas que comenta y ejemplifica.

En el octavo artículo, Absalón Jiménez Becerra discute tres aspectos en torno a la metodología de investigación en historia: su lógica investigativa, el papel de las fuentes y la presencia de la subjetividad del historiador. En la investigación histórica aparece como necesario establecer una pequeña pregunta e hipótesis indagatoria que actúa como un *pequeño bisturí* que rasga el pasado

con el fin de interpretar el presente; así mismo, la materia prima de la historia son las fuentes sin las cuales sería imposible desarrollar afirmaciones o verdades en la disciplina; el historiador es quien construye los hechos, basado en el tipo de preguntas que antepone a las fuentes. En lo que respecta a la subjetividad en las investigaciones históricas, la relación que tiene el historiador con el mundo que le correspondió vivir, la manera como se relaciona con su entorno, su biografía y su percepción de la realidad traen consecuencias directas en la escogencia del objeto de investigación, en la manera como le da prioridad a determinadas fuentes y en las hipótesis que construye.

Por último, se ha querido cerrar la presente compilación con las palabras del profesor Gonzalo Sánchez Gómez en el lanzamiento del libro *Democracia en tiempos de crisis,* de Absalón Jiménez. En esta intervención, Sánchez aborda diferentes aspectos referidos a la elaboración de una tesis de grado, reconociendo que dicho trabajo es producto de la interacción social con un equipo de trabajo. Consecuente con este principio toca diferentes momentos por los que atraviesa un investigador en el proceso de elaboración de su tesis: la escogencia de tema, la presencia y el papel del tutor, el balance de lo dado o estado del arte, cuyo desafío es llegar a la novedad en la temática, la delimitación de la problemática, el plan de trabajo y el establecimiento de la hipótesis, la pertinencia y viabilidad de la investigación, la organización del trabajo, de los materiales, y el fortalecimiento de las bases teóricas hasta la entrega del producto final.

En fin, estamos seguros de que la lectura de este libro contribuirá en la ineludible discusión en torno a la práctica investigativa dentro de las ciencias sociales en Colombia, que, como campo en construcción, requiere espacios y momentos para explicitar y hacer reflexivos los presupuestos, enfoques y modos de trabajo de sus propios practicantes.

Absalón Jiménez Becerra
Alfonso Torres Carrillo

La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social

Alfonso Torres Carrillo

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Absalón Jiménez Becerra

Profesor Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

Presentación

El presente artículo expone algunas reflexiones y consideraciones prácticas sobre dos decisiones centrales en la producción de conocimiento en ciencias sociales: la definición del objeto de investigación y el uso de la teoría. Estas temáticas han sido generalmente abordadas en los manuales de investigación desde una perspectiva normativa e instrumental; en este caso, son retomadas como decisiones y procesos en los que entran en juego las concepciones teóricas y metodológicas de los investigadores, así como su imaginación y creatividad frente a la singularidad de cada experiencia investigativa.

La definición del objeto de investigación

> Ni la bestia ni Dios se plantean problemas. La una porque no piensa y el otro por ser omnisciente. Pero para nosotros, mortales humanos, es la vida laberinto y duda, porque nos encontramos a media agua: partimos de un saber que en buena parte es ignorancia.
>
> Rodolfo de Roux,
> Elogio de la incertidumbre. Bogotá, 1986.

El punto de partida, o por lo menos un momento decisivo inicial de toda investigación social, es la definición de su objeto, el planteamiento de un problema al que se quiera dar respuesta o solución. Para la tradición empírico-analítica, "la investigación científica no sólo parte sino que consiste, básicamente, en enfrentar y plantearse problemas y en buscar solución. Investigar es, así, investigar problemas" (Briones, 1980: 14).

El problema es sinónimo de dificultad, de tarea, de ejercicio o de pregunta práctica y teórica que exige respuesta o solución. En otras palabras, se refiere a un hecho no resuelto que debe encontrar una respuesta teórica o práctica, científica o vulgar, que posibilitará resolver parcial o totalmente el problema.

Existe una variada y amplia tipología de problemas. Sin intención de caer en esquemas rígidos y formalistas, se puede incluir una lista de los problemas más comunes, a saber:

- Problemas empíricos: su fuente es la experiencia, es decir, su planteamiento debe tener una relación directa o indirecta con la experiencia o el conocimiento que el investigador ha adquirido por medio de la práctica.
- Problemas conceptuales: son aquellos que reconstruyen racionalmente los datos conocidos. Son entrelazados, ordenados, organizados y constituidos en una representación unitaria, en torno a la cual surgen numerosos interrogantes que en el proceso de investigación se resuelven parcial o totalmente.
- Problemas generales, específicos y particulares: los generales determinan lo que es propio a muchos objetos singulares, vinculan gran cantidad y variedad de relaciones entre personas, cosas y fenómenos. Los específicos apuntan a un conjunto de elementos concretos y precisos. Son dificultades identificadas, que deben ser solucionadas o resueltas. Por último, los problemas particulares hacen referencia a lo propio, lo que corresponde o pertenece a un grupo de personas y fenómenos (Cerda, 1991: 143).

Para otros enfoques, en sentido estricto, no se parte de la formulación de un problema de conocimiento. En una investigación participativa muchas veces son más importantes los problemas prácticos por resolver, a partir de los cuales se definirán las demandas de conocimiento que éste plantea. En una investigación de corte interpretativo, como la etnografía o la historia, se prefiere definir una temática de cuyo conocimiento aparecerán los problemas de conocimiento más precisos, por ejemplo, las prácticas religiosas o recreativas de un colectivo social.

En cualquier caso, en algún momento del trabajo investigativo se deberá definir uno o algunos problemas de conocimiento; es decir, la construcción del objeto de investigación, de lo que vamos a investigar. Plantear un problema de investigación equivale a delimitar dentro de un contexto teórico, disciplinar, tecnológico o profesional un objeto de indagación, un interrogante o un conjunto de interrogantes cuyo abordaje generará nuevos conocimientos o validará los existentes en nuevos contextos.

Los objetos de investigación científica no son empíricos, sino conceptuales; el investigador no "toma" problemas de la realidad, sino que los construye

desde sus referentes interpretativos y el conocimiento previo de la realidad por investigar. Implica una actitud intelectual que supera la ilusión de que existen "objetos" preconstituidos, percibidos y valorados desde la intuición y el sentido común (Restrepo, 1992).

Por ello, la formulación de problemas de investigación no es un asunto técnico, sino un desafío teórico y epistemológico que implica un esfuerzo del pensamiento que debe reconocer los límites de "lo ya sabido" y atreverse a preguntar por "lo inédito", lo no pensado hasta el momento, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado del campo de conocimiento en el que se localiza dicho problema.

De ahí la importancia de realizar *estados del arte* en la investigación; es decir, de reconocer, en la producción bibliográfica existente sobre el tema de interés, asuntos como: ¿Cuáles disciplinas o campos del saber se han ocupado de lo que me interesa? ¿Cuáles han sido las problemáticas o aspectos sobre los que se ha centrado la investigación existente? ¿Cuáles enfoques o perspectivas teóricas han sido empleados para abordar la temática? ¿Cuáles enfoques y estrategias metodológicas se han utilizado? ¿Qué se sabe ya sobre lo que me interesa? ¿Cuáles aspectos o preguntas están aún por abordar?

Pero, además, la construcción de los problemas de investigación es hecha por uno o varios sujetos en unos contextos históricos, culturales y epistémicos determinados; es, por tanto, un acto subjetivo e intersubjetivo y localizado que debe dar cuenta no sólo de su relevancia y viabilidad disciplinaria o académica (dentro de un campo intelectual, teórico o metodológico), sino también de su significado y pertinencia sociohistórica.

Es decir, formularse un problema de investigación social implica que el investigador reconozca y haga explícito su lugar de enunciación: cuáles son los intereses y motivaciones que guían su preocupación por el tema, cómo se ha relacionado con éste (vivencial, profesional o investigativamente), desde cuáles referencias conceptuales, ideológicas y metodológicas pretende abordarlo, etc.

Con lo dicho, queda claro que para plantearse problemas de investigación en ciencias sociales es necesario evaluar su relevancia teórica, disciplinar y académica, su pertinencia histórica, social e institucional, su significación personal y su vínculo de autorreferencia. En general, el sentido de una investigación debe interesarle no sólo al investigador, sino que debe servir a su institución o contexto social, y debe aportar elementos nuevos al campo de conocimiento donde se inscribe.

La verdad es que para la formulación de problemas no existen técnicas especiales. En este sentido, John Dewey señaló que

> los problemas aparecen cuando se encuentran dificultades; algún hecho confunde o provoca molestias a alguien; una inquietud corroe su tranquilidad de espíritu, hasta que después de delimitar con precisión qué es lo que lo perturba, encuentra algún método para resolverlo. El sentimiento indefinido de que algo no está bien o la sospecha de que cierta teoría no es adecuada, no constituye en realidad un problema, pero indica un interés en que pueda surgir uno (F. Dalen, y R. Meyer, 1990).

Aunque la fuente genérica de los problemas es la realidad, es el investigador quien, desde el conocimiento de ella y principalmente desde su marco interpretativo (especialmente intelectual y conceptual), los constituye. En efecto, es el investigador quien crea los problemas investigativos y para ello requiere, además, una serie de saberes acumulados al respecto, de imaginación creadora e iniciativa individual. Aunque son innumerables las formas como "surgen" problemas investigativos, en el caso de la investigación educativa, por ejemplo, podemos suponer, entre otras, las siguientes:

- La necesidad de aclarar un aspecto que ayude a mejorar una práctica educativa, profesional o institucional.
- La necesidad de dar explicaciones de mayor profundidad a situaciones que afectan o modifican dicha práctica.
- La necesidad de sistematizar experiencias educativas, comunitarias o institucionales significativas previas, e integrarlas a determinado marco teórico.
- La posibilidad de subsanar vacíos e insuficiencias o errores en temas ya tratados por otros investigadores o estudios.
- El intento por aplicar o reformular una teoría ya conocida sobre una realidad educativa concreta.
- Atreverse a plantear perspectivas o enfoques educativos o pedagógicos nuevos en un contexto determinado.

En general, podemos suponer que los problemas de investigación tienen, por lo menos, dos grandes fuentes: la reflexión crítica sobre su realidad y la formación disciplinar o profesional sobre un campo de conocimiento específico. Sea cual fuere el origen, la construcción del objeto de investigación es un proceso de construcción paulatina que generalmente se inicia con formulaciones amplias, pero en la medida en que se va leyendo sobre el tema y se va explorando empíricamente la situación, el tema va definiendo unos contornos espaciotemporales y los aspectos o dimensiones que le dan identidad problemática.

El tema genérico irá convirtiéndose en una pregunta o conjunto de preguntas articuladas, cuya resolución contribuirá a ampliar el conocimiento sobre un campo temático claro; es decir, se tendrá un problema de investigación. En todo caso, es preciso reunir información documental de la literatura existente al respecto, de tal modo que permita ubicarlo en un contexto teórico que posibilite, más adelante, la delimitación conceptual del problema objeto de estudio.

En fin, se ha insistido en que toda propuesta de investigación social pasa por la definición de una temática que focaliza la atención y los esfuerzos del investigador. Así el tema inicial sufra modificaciones o se transforme en la fase de *formulación del proyecto de investigación,* es indispensable establecer unos límites al campo de la realidad sobre el que se pretende generar conocimiento; además, es importante explicar los antecedentes, las trayectorias y las intenciones sociales, culturales y académicas que orientan el estudio. Es lo que, en formatos de *Proyectos de Investigación,* se denomina el "planteamiento del problema", un texto argumentado sobre cómo se llegó al tema, en qué consiste la investigación, y cuáles son las preguntas que lo definen.

Definido el objeto de estudio, también deben explicarse las cuestiones, los aspectos o elementos de dicho objeto que lo constituyen y que van a ser abordados por la investigación, lo que algunos llaman "el modelo de análisis" que orientará la investigación. Dicho conjunto de aspectos interrogantes o componentes del problema no es arbitrario, está determinado por el conocimiento previo de la problemática y de los recursos conceptuales e imaginativos de que dispone el investigador. Por consiguiente, sólo podemos preguntarnos desde lo que ya sabemos, dado que la sistematicidad del objeto de estudio es algo que hay que demostrar identificando los elementos que lo constituyen, el sentido y la cualidad de sus relaciones y los límites respecto a su entorno.

La decisión del objeto de investigación está asociada al objeto problema epistemológico que será abordado, a los objetivos de conocimiento que se pretenden alcanzar y a las cuestiones o preguntas que quieren resolverse. Los objetivos de un proyecto de investigación expresan aquellos aspectos, relaciones, lógicas, dinámicas, efectos del problema, que pretenden ser esclarecidos con la investigación. En general, los objetivos de la investigación materializan la intención temática del investigador y corresponden a los aspectos por investigar provenientes del modelo de análisis, como las preguntas que quiere resolver el estudio.

Los referentes teóricos en la investigación social

> Sabemos que ninguna teoría, incluso las científicas, puede tratar de modo exhaustivo la realidad ni encerrar su objeto de estudio en esquemáticos paradigmas. Toda teoría está condenada a permanecer abierta, es decir, inacabada, insuficiente, suspendida en un principio de incertidumbre y desconocimiento, pero a través de esta brecha, que al mismo tiempo es su boca hambrienta, proseguirá la investigación.
>
> E. Morin,
> El paradigma perdido: el paraíso olvidado, Barcelona, 1974.

Los referentes teóricos representan un elemento fundamental para el inicio, el desarrollo y la culminación de cualquier proyecto de investigación social, debido a su función en lo que respecta a los modelos explicativos, explícitos o no, que guían la investigación. No obstante, como vamos a observarlo, si bien los marcos referenciales de carácter teórico no pueden determinar las investigaciones y sus resultados, sí juegan un papel central en la construcción de los objetos y modelos de investigación, como insumo para la interpretación de las fuentes y el trabajo de campo en general, y para el momento propiamente interpretativo de los hallazgos.

La teoría en la investigación social

La tan usada expresión "teoría" tiene su origen en el vocablo *theoros,* empleado por los griegos para denominar al representante que enviaban las ciudades a los festivales públicos; con la *Teoría,* es decir, contemplando, se abre a él el suceso sacral. En el vocabulario filosófico se traslada la *Theoría* a la visión del *Kosmos*, a su contemplación desde un *logos*. Si el filósofo contempla el orden eterno no puede sino imitar dicho *Kosmos*: la teoría imprime a la vida su forma, se refleja en el comportamiento y en la disciplina, esto es, su *Ethos* (J. Habermas, 1975: 61).

Esta connotación contemplativa de la teoría que ha dominado en la filosofía desde sus comienzos va a ser retomada por la posición positivista de las nacientes ciencias sociales de corte empírico analítico en su pretensión de describir teóricamente el mundo social como orden dado, como *Kosmos.* En este sentido, la teoría comenzó a contar con una validez científica congruente con la observación. De ahí su afán por construir un método y un lenguaje universales, comunes a las diferentes disciplinas, o, por lo menos, a su preocupación por construir grandes sistemas teóricos explicativos de la realidad social en su conjunto.

El desarrollo de la teoría trajo como consecuencia, en las ciencias sociales, un tipo de pensamiento *totalizante,* acompañado de nociones[1], por medio del cual se buscaba leer la realidad social de una manera genérica, cargada de categorías estructurales. Dando curso a lo anterior, para Hugo Zemelman, dicho pensamiento *totalizante* guarda una importancia epistemológica para organizar el razonamiento, que se convierte a la vez en un campo de organización y articulación conceptual con grandes potencialidades en la reflexión. No obstante, *en la totalidad existen momentos, niveles y espacios sociales diferentes, quedando buena parte de las categorías metodológicas encuadradas como categorías de experimentación y prueba* (Zemelman, 1987: 58), lo que demanda, a nuestro modo de ver, un continuo ajuste de la ciencia y de la teoría.

La verdad es que si partimos del principio de que mientras "la realidad es verde, la teoría es gris", se debe tener claro que esta última se encuentra en proceso dialéctico de continua readecuación frente a la realidad, que, al ser una suma de diferentes niveles de tiempo y espacio, trae como consecuencia la necesidad de realizar recortes en la misma realidad que se investiga.

De esta manera, grandes investigadores sociales, definidos por su posición epistemológica como *intelectuales de borde,* entre ellos Peter L. Berger y Thomas Luckman, Edwar Palmer Thompson, Pierre Bourdieu y Hugo Zemelman, para nombrar algunos, demandan la necesidad de articular lo objetivo y lo subjetivo, lo dado y lo posible, la hipótesis y la fuente, la teoría y la práctica, el concepto y la realidad[2]. En la actualidad, el investigador social, si bien puede iniciar su análisis basado en una serie de acumulados teóricos, que deben guardar coherencia con el objeto y el tipo de metodología utilizada, éstos no pueden determinar los resultados de la investigación.

Sin duda, en la actualidad, se requiere del investigador una actitud más que explicativa, una postura crítica y problematizante frente a la teoría y a la realidad, construyendo en el proceso mismo de la investigación un tipo de pensamiento *categorial* que le permita ir más allá de la lógica de investigación tradicional, para leer de manera natural y directa la nueva realidad que le tocó vivir, teniendo en cuenta que las teorías se construyen en función de diferentes coyunturas históricas, culturales y epistémicas.

Partiendo de lo anterior, podemos entender por teoría el sistema o conjunto articulado de conceptos, proposiciones, esquemas analíticos formales y relaciones que hay entre ellos, desde los que los investigadores pretenden dar

[1] Las nociones se refieren a categorías genéricas como la de clase, ideología, estado-nación, proletariado, burguesía y conceptos funcionales de cultura, etc. Es decir, formas y secuencias aceptadas desde las ciencias sociales tradicionales.

[2] En esta visión, son autores de vital importancia, entre otros, Peter L. Berger y Thomas Luckman, La construcción social de la realidad, Buenos Aires, 1995; Edward Palmer Thompson, Miseria de la teoría, Barcelona, Crítica, 1984; Pierre Bourdieu, Sociología y cultura, México, Grijalbo, 1990; Hugo Zemelman, Sujeto: existencia y potencia, México, Anthropos, 1998; Hugo Zemelman, Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente, México, El Colegio de México, 1987.

cuenta de la realidad. Dichos sistemas también son construcciones y elaboraciones que se expresan a través de conceptos o categorías articuladas entre sí, en torno a relaciones de causalidad e inclusión, que buscan interpretaciones que puedan verificarse. La teoría, como forma de acumular conocimiento sobre la realidad, tiene una relación hipotético-afirmativa que subyace a los modelos formales o simbólicos.

Por su parte, Hugo Zemelman, dando curso a lo anterior, afirma que antes de que propiamente apareciera "la teoría" en las ciencias sociales, "tuvo lugar un proceso de formación de *conceptos* que cumplió la función de brindar orientaciones generales que proporcionaron un "contexto general" para la investigación y facilitaron el proceso de llegar a *hipótesis*. Solamente cuando tales conceptos se relacionaron entre sí, en forma de sistema, empezó a aparecer *la teoría*" (Zemelman, 1987: 156).

De esta manera, la teoría representa un recorte de la realidad o lo que algunos han expresado, "la teoría no es más que realidad condensada", que, al basarse en observaciones e hipótesis, instala un sistema de orientaciones generales y un sistema conceptual en el que se establecen a la vez una lógica y un sistema de observación de la realidad. La teoría, como sistema conceptual, transforma los universos anteriores en otros que se identifican con la función de explicación, esto es, con el universo configurado por las consecuencias empíricas que pueden deducirse del *corpus teórico* (Zemelman, 1987).

En las ciencias sociales, en particular en la tradición histórico-hermenéutica, a pesar de considerar los hechos desde la comprensión y no asumir como su cometido la formulación de leyes generales, se comparte la misma concepción teórica contemplativa descrita; desde esta tradición se busca describir en actitud teórica una realidad estructurada (Habermas, 1975: 63). Al igual que en la perspectiva empírico-analítica, se mantiene la separación teoría y práctica, impensable en el pensamiento griego; lo que antes constituía la invidencia práctica de la teoría, se sacrifica a las prescripciones metodológicas.

Por otro lado, ha sido en los enfoques crítico-sociales donde se ha buscado articular conocimiento y acción, teoría y práctica, en el doble propósito que los caracteriza: explicar y comprender críticamente las dinámicas sociales para transformarlas desde unos criterios emancipatorios. En otras palabras, las investigaciones orientadas desde esta perspectiva, buscan reconocer en una situación o contexto social específico aquellos factores que impiden la libre realización de un colectivo social, que, mediante la autoilustración y reflexión conjunta sobre dichas problemáticas, gana poder de decisión y acción sobre ella.

En efecto, la relación que en las ciencias sociales se ha establecido de carácter sujeto-sujeto obliga al investigador a ir más allá de la teoría, pues como lo manifestó Hugo Zemelman recientemente:

> Desde esta óptica, las teorías son verdaderas puntas de iceberg que ocultan el movimiento de la realidad en tanto contorno de las múltiples significaciones que pueden asociarse con objetos teóricos particulares, pero que no pueden mostrar las ondulaciones formativas al estar orientadas, de antemano, a ver solamente cimas y hondonadas ya petrificadas. En la explicación teórica y la academización de la misma, el pensamiento queda atrapado en círculos cerrados (Zemelman, 2002: 110).

Vemos, así, cómo en las ciencias sociales la pluralidad de enfoques y la dinámica acumulativa de conocimiento propia del quehacer científico ha demandado un continuo ajuste de la teoría. La verdad es que el conocimiento social es por naturaleza provisional e incompleto, y cuenta con un carácter selectivo; por tanto, es limitado y definido, ya sea por los contextos o coyunturas en que el sujeto se apropió de su presente, y del acumulado histórico, y ¿por qué no? *teórico*, que éste contiene, y que se caracteriza por un carácter dialéctico y de continuo cambio.

Los tipos de teoría

Todo conocimiento y saber es una interpretación; sin embargo, la interpretación de la realidad no es posible sin teoría, pues el secreto es descubrir lo que hay tras la información. Pero si bien la teoría cumple este papel, la verdad es que existen varios tipos de teoría, lo que nos permite preguntarnos: ¿Cómo son las teorías que utilizan las disciplinas sociales, y cómo son empleadas desde diversos enfoques metodológicos? En este sentido, Goetz y Le Comte (1988) distinguen tres niveles de teorización en las ciencias sociales: *la gran teoría* y sus modelos teóricos, *las teorías informales de rango intermedio y las teorías fundadas o sustantivas*.

Las grandes teorías corresponden a formulaciones amplias, casi con pretensiones de concepción global de la sociedad, como es el caso del funcionalismo y el estructuralismo. Las teorías de largo alcance (mega, híper o macro teorías) que daban cuenta de lo social, implican como problema que, a costa de generalizar, dejan de lado lo específico. A pesar de su aporte inicial, en el proceso de reestructuración de las ciencias sociales vivido en las últimas décadas, se puede afirmar que la realidad trascendió las grandes teorías.

Las teorías informales o intermedias, son conjuntos de proposiciones cuyo objetivo es explicar una clase abstracta de comportamientos sociales; es el caso de las teorías del desarrollo, las teorías de la comunicación y las teorías del aprendizaje. También se pueden definir como teorías intermedias o regionales. Éstas, como producto de la especialización y complejización a las que

han entrado las ciencias sociales, han requerido referentes y teorías específicas sobre la realidad que se investiga, como, por ejemplo, las investigaciones de recuperación de la memoria colectiva, de historia regional y local, de identidad, género y movimientos sociales.

Por último, *las teorías fundadas o sustantivas*, se refieren a una metodología general para desarrollar teorías a partir de datos sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptuar. La teoría va desarrollandose durante la investigación en curso y se construye mediante el continuo *interjuego* entre el análisis y recolección de datos[3] (Sandoval, 1996: 64). Dichas teorías se refieren a aspectos determinados de poblaciones, actores, escenarios y tiempos, como, por ejemplo, la violencia juvenil, el parentesco, las tribus y culturas urbanas, entre otros.

Las teorías de corto alcance o sustantivas se encuentran ligadas a investigaciones específicas, acompañadas de sus actores y escenarios, generándose así la teoría por vía inductiva. En efecto, en esta metodología se sacan los supuestos para hacer construcciones pequeñas o de inducción analítica que generan conceptos, proposiciones, hipótesis, relaciones y modelos finales, fieles a la investigación específica.

Con frecuencia, las investigaciones hechas desde enfoques cualitativos se interesan por describir y verificar relaciones causales entre conceptos que provienen de un esquema teórico previo, ya sea general, formal o sustantivo. Por ello, se habla de un marco teórico y unas hipótesis previas que encuadren los referentes analíticos desde los que se aborda el objeto, se definen sus variables e indicadores y las relaciones relevantes. En muchas investigaciones cuantitativas, el uso de la teoría ha sido simplista y esquematizado; en los casos más extremos, lo teórico se asimila a un listado de definiciones que se ubican en alguna parte inicial del proyecto y del informe, pero que no sirven para leer la información obtenida.

Aunque el investigador cualitativo en el mundo simbólico, capturado mediante discursos, no puede subordinarse a premisas teóricas previamente definidas, trabaja con teorías sustantivas. En unos casos, éstas orientan, desde el comienzo, la indagación, y en otros se procura que la teoría emerja de los propios datos: categorías, conceptos y teorías, que se desprenden del análisis de la propia información. Las investigaciones cualitativas usan "conceptos sensibles", que buscan capturar los significados y las prácticas singulares.

3 En este sentido, es de aclarar que si bien en la *teoría fundada* existen muchos puntos de afinidad con las investigaciones cualitativas, se diferencia de aquellas, por su énfasis en la construcción de la teoría. La teoría fundada plantea la distinción entre teoría formal y *teoría sustantiva*, siendo su preocupación esta segunda. *La teoría sustantiva* depende más del interjuego con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso, que de los procedimientos deductivos de la llamada teoría formal o general. Lo que se busca es la recolección de datos y su análisis teórico, con el propósito de hacer posible la verificación de las hipótesis resultantes. La teoría sustantiva es un eslabón estratégico en la formulación y generación de la teoría formal y teoría general.

Estos conceptos modestos y apropiados tienen la intención de proveer de un sentido global la referencia y orientación para acercarse a las instancias empíricas desde su propia lógica; de este modo, la teorización es vista como una posibilidad permanente y, por tanto, simultánea al trabajo de campo, y no solamente como un momento previo o final.

En consecuencia, y teniendo en cuenta los variados tipos de teoría, es de reiterar que ésta, como sistema o conjunto articulado de conceptos, proposiciones y esquemas analíticos formales, es un elemento central por medio del cual el investigador da cuenta de la realidad. Dicho insumo inicial permite la construcción de los objetos de investigación, orienta la definición de los diseños investigativos y es vital en el análisis y la interpretación de la información.

El papel de la teoría

Así se tengan diferentes posiciones acerca de qué papel desempeña la teoría en la investigación social, hoy nadie discute su importancia. Ningún investigador realiza su trabajo como "tabula rasa" o desde un "vacío teórico"; por el contrario, buena parte de la garantía de calidad de su trabajo está asociada a que sus decisiones investigativas (definir tema, hipótesis y diseños metodológicos, etc.) estén orientadas por unos claros referentes conceptuales.

La configuración de las disciplinas sociales estuvo y ha estado asociada a la construcción de sistemas conceptuales desde los que se explican e interpretan las dinámicas sociales particulares. El carácter y alcance de los conjuntos teóricos han sido entendidos de manera diversa según los paradigmas, las corrientes, las disciplinas y los enfoques metodológicos.

Así, por ejemplo, para las posiciones positivistas clásicas, las teorías expresan las regularidades y leyes universales que rigen los comportamientos en general; por ello, se busca generar grandes teorías y modelos teóricos con el mayor desarrollo de formalización y abstracción posible; por otra parte, para los enfoques metodológicos *interdisciplinarios*, las teorías son vistas como "cajas de herramientas" (expresión de Foucault) a las que se acude fragmentariamente en función de los requerimientos específicos de los propósitos y temas de investigación. En general, la teoría desempeña diversos papeles en una investigación. Entre ellos:

1. Permite la construcción de los objetos de investigación.
2. Orienta la definición de los diseños de investigación.
3. Y es vital en el análisis y la interpretación de la información (Alvarado, 1992).

Es así como la creencia positivista de que los "hechos hablan por sí mismos", y de que el investigador se limita a identificarlos y registrarlos objetivamente,

está hoy cuestionada. Los objetos de investigación, en la actualidad se conciben, no como un reflejo de la realidad concreta, sino como una construcción del investigador, intermedia entre sus presupuestos teóricos y las referencias empíricas de la realidad; incluso, es común la construcción de objetos de estudio en un cien por ciento de carácter teórico.

Por otra parte, la teoría también orienta el diseño, en la medida en que influye en la decisión de las preguntas e hipótesis que orientarán el trabajo, el tipo de información relevante y las fuentes importantes, así como, parcialmente, en la definición de criterios para organizar y analizar la información.

Por último, la teoría opera como marco de interpretación de los datos obtenidos, estableciendo las posibilidades o límites de sentido, guiando su lectura y relacionándolos con el acumulado de conocimientos existentes.

En términos generales, la teoría permite, en cierto modo, mirar los hechos, organizarlos y representarlos conceptualmente, pues facilita la organización de la información y hace explícita la simultaneidad. Permite construir un correlato o modelo conceptual apropiado al objeto de investigación o a los hallazgos del análisis, siendo una base importante para la construcción de modelos conceptuales propios.

Bibliografía

Alvarado, Sara Victoria y otros. *Procesos de construcción teórica, métodos y técnicas de investigación social*. Manizales, Cinde, 1992.

Briones, Guillermo. *La formulación de problemas de investigación social* (sin datos editoriales), Bogotá, 1980.

Cerda, H. *Los elementos de la investigación*. Bogotá, El Búho, 1991.

Dalen F., Van y Meyer, R. "Análisis del problema" en *Enfoques de Investigación en Ciencias Sociales. Su perspectiva epistemológica y metodológica*, Módulo 1. Unidad 1, Manizales, Cinde, 1990.

Habermas, Jürgen. "Conocimiento e interés", en *Ideología y valores*, Departamento de Filosofía, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1975.

Morin, Edgar. *El paradigma perdido: el paraíso olvidado*. Barcelona, Kairós, 1974.

Sandoval Casilimas, Carlos. *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.* Bogotá, Icfes, 1996.

Yusti R., Manuel. "La construcción del objeto", en *El proceso de investigación científica,* Curso especializado a distancia sobre la investigación en ciencias sociales. Módulo 2. Bogotá, Icfes, 1992.

Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica de apropiación del presente*. Colegio de México, Anthropos, 1987.

————. *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Colegio de México, Anthropos, 2002.

El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales

Absalón Jiménez Becerra

Profesor Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

Presentación

En los procesos de investigación existen varios pasos fundamentales para asumir cualquier problema o tema investigativo; uno de ellos es *el estado del arte* o *marco referencial*, cuya elaboración es un paso necesario para lograr la formulación del problema o tema investigativo. El estado del arte, como producto de lo dado en el presente, responde a lógicas investigativas que precedieron nuestro trabajo y que, mediante distintos abordajes y metodologías, han llegado a conclusiones y respuestas diferentes, necesarias de consultar, convirtiéndose así en una obligación investigativa inspeccionar estos acumulados. Este trabajo desarrolla una discusión en tres sentidos: en primer lugar, el estado del arte visto como una propuesta de apropiación del conocimiento; en segundo lugar, se discute el estado del arte como una propuesta de investigación de la investigación, y en tercer lugar, como punto de partida para establecer un nuevo recorrido que, como producto de lo dado, busca dar respuestas novedosas e inéditas que desde el presente generen posibilidades de un futuro amplio en el escenario investigativo.

El estado del arte como apropiación del conocimiento

Las ciencias sociales, en su etapa de consolidación, desarrollaron un proceso de apropiación de la realidad que se materializó por medio del lenguaje. En efecto, el hombre en el desarrollo de su vivir cotidiano terminó problematizando, disertando y estableciendo relaciones subjetivas y de apropiación frente a la realidad que lo rodeaba, principalmente por medio de palabras y conceptos. El lenguaje marca coordenadas, ordena y subjetiva la realidad, realizando así un proceso previo al establecimiento de cualquier tipo de observación ordenada

(hipótesis), para traer como consecuencia las grandes teorías. Podemos deducir que la principal cantera y fuente del conocimiento social es la realidad como tal, la experiencia y la cotidianidad, y su principal forma de apropiación se da por medio del lenguaje.

De esta manera, desde los siglos XVI y XVII, cuando ciertos pensadores se acercaron al método científico con Descartes, Bacon y Spinoza a la cabeza, se creó una importante división de carácter no cíclico en el tiempo histórico; así, al apropiarse de la realidad científica y social, el hombre se convirtió en *sujeto* de la historia. Por lo demás, desde esa coyuntura, el hombre, constituido como sujeto, se piensa a sí mismo, se apropia de un presente y proyecta futuro. Las ciencias sociales, en su génesis, superaron una etapa de disertación de la realidad, trascendiendo el escenario de lo *cotidiano* y del *sentido común*, para, y por medio del método científico, transformar la experiencia, generalizarla, conceptualizarla y sintetizarla en grandes teorías.

Las ciencias sociales, en su etapa de consolidación, se apropiaron ante todo de un presente capitalista con el objetivo de sustentarlo y legitimarlo. La verdad es que las ciencias sociales, como producto de la modernidad, se consolidaron de manera reciente, jalonadas principalmente por la *historia política alemana,* desde comienzos del siglo XIX, se acercaron al método científico y a la fuente escrita, que, vista de manera objetiva, representaba la verdad en la historia. Podemos deducir, con Immanuel Wallerstein, que esta disciplina nace con intenciones idiográficas; es decir, no busca establecer grandes hipótesis o teorías, sino más bien verdades científicas en el pasado. Posteriormente, entre 1850 y 1914, se da la consolidación de las múltiples disciplinas; además de *la historia*, se consolidan *la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología*[4] (Wallerstein, 1999: 17).

Estas disciplinas buscan principalmente impulsar el conocimiento objetivo de la realidad con base en descubrimientos empíricos. No obstante, por el contexto en que se consolidan las disciplinas y sus objetos de estudio (principalmente el problema del Estado), las ciencias sociales son ante todo universalistas, eurocéntricas y estadocentristas (Wallerstein, 1999: 59). Por consiguiente, mediante la *física social* se establecieron grandes categorías totalizantes y teorías que explicaron de manera científica el comportamiento social, económico y político dado entre los nuevos estados. Como lo explicó recientemente Santiago Castro,

[4] El proceso de consolidación de las ciencias sociales fue antecedido por la filosofía y el derecho, que ya tenían presencia en la universidad medieval. El cuadro de las ciencias sociales se completa con la geografía y la psicología en el siglo XX. No obstante, a estas disciplinas Wallerstein les hace una serie de críticas: la filosofía es vista con desconfianza por su carácter especulativo; en segundo lugar, las verdades en el derecho no son verdades sociales; la geografía, como disciplina, es sintetizadora y poco analítica, y la psicología en el siglo XX no logró una ubicación clara entre las ciencias sociales y la medicina. A pesar de estas críticas, estas disciplinas también hacen parte del escenario de discusión y reflexión social.

> el nacimiento de las ciencias sociales no es fenómeno *aditivo* a los marcos de organización política definidos por el Estado-nación, sino *constitutivo* de los mismos. Era necesario generar una plataforma de observación científica en el mundo social que se quería gobernar. Sin el concurso de las ciencias sociales el Estado moderno no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas a largo plazo, ni de construir y asignar a los ciudadanos una identidad cultural (Castro-Gómez, 2000).

A manera de conclusión, las ciencias sociales legitimaron la consolidación del Estado moderno, del régimen democrático liberal y del capitalismo, acompañado de sus relaciones oprobiosas y de explotación que se expresaron en el imperialismo, y que desató la primera guerra mundial en 1914. Por consiguiente, y a pesar de que la ciencias sociales se apropiaron de la realidadpara definirla y establecerla por medio de conceptos, categorías y teorías, cuentan con un origen machista, burgués, conservador e imperialista.

Las ciencias sociales expresan un punto de llegada en el proceso de apropiación de la realidad social. Sin embargo, entre ellas, existen algunas diferencias; *la historia* y la *antropología,* por ejemplo, se apropiaron del pasado sin la intención de buscar leyes o grandes hipótesis; más bien se caracterizaron por un interés ideográfico o explicativo. Mientras tanto, *la economía, la sociología y la ciencia política*, con intenciones nomotéticas en búsqueda de hipótesis y leyes, se apropiaron de un presente acompañado de unas relaciones sociales capitalistas con un proyecto de Estado, que demandaba conceptos, categorías y grandes teorías.

Los estados de arte en las ciencias sociales, y los producidos en cualquier tipo de investigación, representan el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, pero, ante todo, esta propuesta metodológica se encuentra mediada por los textos y los acumulados que de las ciencias sociales ellos contienen. En consecuencia, los estados del arte no se acercan a la principal fuente del conocimiento social, que es la realidad, la experiencia como tal y la cotidianidad; más bien, parten de un producto de lo dado y acumulado por las ciencias sociales, y se basan en una propuesta *hermenéutica* en los procesos de interpretación inicial de la realidad y de su investigación[5].

En efecto, el conocimiento y la interpretación de la realidad en los *estados del arte* se encuentran desde un inicio mediados por los documentos y los textos. Las ciencias sociales, en general, cuentan con una propuesta hermenéutica para el abordaje de la realidad dada en el presente, o como un producto del acumulado del pasado. Por ejemplo, en el caso de *la historia,* para enterarnos de la realidad vivida en nuestro periodo colonial o en el siglo XIX, leemos textos

[5] La hermenéutica se refiere al proceso de interpretación de la realidad que se realizó en un inicio por medio de los textos sagrados. En el siglo XX, esta propuesta desarrolló toda una metodología en este sentido para interpretar la realidad por medio de textos que en la actualidad trascienden lo escrito. En este sentido, consultar a Calvo, T. y Ávila, R., Paul Ricoeur, Los caminos de la interpretación, Barcelona, Anthropos, 1991.

que han consultado fuentes e interpretado esas coyunturas; en el caso de *la antropología,* para enterarnos de la cultura de otras comunidades, también nos vemos obligados a leer textos, con el objetivo de tener un conocimiento, así sea tangencial; caso similar ocurre *con la economía,* acompañada de sus grandes categorías, por ejemplo, la teoría del valor, la mercancía, la plusvalía, o los conceptos de producción, distribución y consumo, vividos en el capitalismo; *la ciencia política,* acompañada de sus conceptos de Estado, nación, ciudadanía, régimen político, también se mueve dentro de una propuesta hermenéutica; *la sociología* y sus estudios de relaciones sociales, *campus, hábitus*, estamentos, clases, el concepto de legitimidad, etc., hacen parte de la misma lógica.

Cuando hablamos de *estado del arte* para el abordaje de un problema o un tema en cualquiera de las ciencias sociales, estamos hablando de la necesidad hermenéutica de remitirnos a textos que a su vez son expresiones de desarrollos investigativos, dados desde diversas percepciones de las ciencias sociales y escuelas de pensamiento –el funcionalismo, el marxismo o el estructuralismo–, tarea emprendida y cuyo objetivo final es el conocimiento y la apropiación de la realidad social para luego disertarla y problematizarla. Ciertamente, con los estados del arte se comprueba que sólo se problematiza lo que se conoce, y para conocer y problematizar un objeto de estudio es necesaria una aprehensión inicial mediada por lo ya dado, en este caso el acumulado investigativo condensado en diversos textos e investigaciones que antecedieron mi inclinación temática.

El estado del arte como una propuesta de investigación

La única demanda para iniciar un estado del arte es el establecimiento de un tema o problema por investigar, "lo que implica un esfuerzo por reconocer los límites de lo ya sabido y atreverse a preguntar lo inédito, pero susceptible de ser pensado e investigado desde el acumulado en el campo del conocimiento, de ahí la importancia de realizar estados del arte en la investigación" (Torres, 2001).

En relación con lo anterior, y como bien lo ha venido anotando de tiempo atrás el profesor e investigador Germán Vargas Guillén, *los estados del arte* representan la primera actividad de carácter investigativo y formativo por medio de la cual el estudiante se pregunta de manera inicial: qué se ha dicho y cómo se ha dicho en torno a su problema de investigación.

> En este sentido, la actualización de un *estado del arte* es asunto de primer orden. Tiene serias implicaciones positivas para la formación y el desarrollo de destrezas como la documentación, el análisis, la comparación de métodos y de resultados. En fin, la producción de estos dispositivos de saber configuran una formación crítica, en el orden del conocimiento disciplinar, temático y metodológico (Vargas Guillén, 1999).

En los estados del arte se establece la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros, aclarar rumbos, contrastar enunciados provisionales y explorar nuevas perspectivas de carácter inédito, ya sea con respecto a los objetos de estudio, sus formas de abordaje, percepciones, paradigmas y metodologías, incluyendo el tipo de respuestas al que se ha llegado.

Los estados del arte, dentro de las ciencias sociales colombianas, como modalidad y tendencia investigativa, se establecieron en los años ochenta, jalonados principalmente por la disciplina histórica, cuya expresión fueron los *balances historiográficos*, pero también fueron liderados por la economía. No obstante, a finales de los años sesenta se lograron establecer los primeros insumos de balances de carácter historiográfico. Nos referimos a los esfuerzos realizados en 1969 por historiadores de la talla de Jorge Orlando Melo, quien publicó un ensayo global sobre los estudios históricos en Colombia; en el mismo año, Medófilo Medina publicó un artículo en el que hizo un balance acerca de los trabajos sobre la independencia, y Hermes Tovar Pinzón desarrolló un balance sobre demografía colonial[6].

Estas primeras elaboraciones no representaron una constante en los años setenta, periodo en el que no se ubica ningún tipo de *balance de lo dado* o *estado del arte* en las ciencias sociales colombianas. Es en los años ochenta cuando esta propuesta metodológica y de formación investigativa vive un resurgir, recobrando un sobresaliente impulso. Así, pues, en 1982 apareció un estudio sobre historiografía colonial, escrito por Bernardo Tovar; en 1983 se publicó el trabajo del historiador y economista Jesús Antonio Bejarano sobre el campesinado en Colombia, y en 1986, el artículo de Gonzalo Sánchez, sobre la historiografía de la violencia[7].

Los anteriores estados del arte, que representaron un alto grado de madurez, ante todo dentro de la disciplina historiográfica colombiana, fueron impulsados por aspectos coyunturales. Nos referimos al auge de la *Nueva Historia* de los años setenta, que, para el caso de Bernardo Tovar, no buscó hacer tabla rasa de anteriores investigaciones tradicionales, sino más bien, a partir de ellas, se pensó en nuevas metodologías y nuevos tipos de abordaje para la investigación colonial; otro aspecto de gran importancia fue la apertura de la Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, en

[6] Jorge Orlando Melo. "Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes", en *U.N. Revista de la Dirección de Divulgación Cultural*, Nº 2, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1969; Medófilo Medina, "Sesquicentenario: ideología e interpretación histórica", en *Estudios Marxistas* Nº 2, Bogotá, 1969; Hermes Tovar Pinzón, "Estado actual de los estudios de demografía histórica en Colombia", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* Nº 5, Bogotá, 1970.

[7] Bernardo Tovar Zambrano, "El pensamiento del historiador colombiano sobre la época colonial", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* Nº 10, Bogotá, 1982; Jesús Antonio Bejarano, "Campesinado, luchas agrarias e historia social: notas para un balance historiográfico", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* Nº 11, Bogotá, 1983; Gonzalo Sánchez, "Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas", en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*, Bogotá, Cerec, 1986.

1984, que de manera implícita obligó a sus maestros y primeros estudiantes a realizar balances de lo dado y estados del arte en la disciplina, de acuerdo con cada una de las preocupaciones investigativas que iban naciendo.

Pero un punto de llegada, con respecto a esta tarea metodológica, se materializó en el texto que lleva por título *La historia al final del milenio*, publicado por la Universidad Nacional de Colombia en 1994, en el que existen balances acerca de la época colonial, la economía y los movimientos sociales del siglo XIX, los movimientos sociales, la política y la violencia en el siglo XX[8]. Para ese mismo año, el profesor Jesús Antonio Bejarano dio a conocer un completo balance de historiografía económica sobre los siglos XIX y XX en Colombia, estableciendo tendencias temáticas, e incluso abordando el escenario de América Latina en la posguerra (Bejarano, 1994). A manera de conclusión, en este aparte se puede manifestar que dentro de las ciencias sociales colombianas, principalmente la historia y la economía, se han desarrollado esfuerzos importantes en la tarea metodológica de realizar grandes estados del arte de carácter disciplinar, estableciendo coyunturas y temáticas específicas.

Sin embargo, en este mismo contexto, de manera alterna para otros investigadores sociales que se mueven en el escenario educativo, como es el caso de la profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Gloria Calvo, la demanda de *los estados del arte* entró en los años setenta por la puerta de la política social, con el objetivo de implementar políticas de carácter educativo y de salud. La pertinencia de dichos estudios es precisada en la necesidad de hacer un alto en el que, con la ayuda de una determinación temporal, se permitiera balancear la investigación con el fin de consolidar la información disponible, buscando cuestionar y llegar a un conocimiento de la temática establecida.

De esta manera, en los estados del arte se presentó la necesidad de diferenciar varias tareas y aspectos que lo atañen, como es el caso de *los marcos teóricos* y la *revisión documental*. "Los marcos teóricos están dirigidos a establecer los modelos explicativos que pueden ser utilizados para analizar y, eventualmente, intervenir en los problemas investigados" (Calvo y Castro, 1995).

La revisión documental es parte consustancial de los estados del arte, que obliga no sólo a desarrollar rastreos de textos editados, sino también de experiencias investigativas previas, en ocasiones no publicadas, que con diversas metodologías y aparatos conceptuales han abordado nuestro objeto de estudio o tema investigativo.

Por otro lado, dentro de la lógica de revisión documental, las nuevas tecnologías están revolucionando el acceso a la bibliografía y a las fuentes,

[8] *La historia al final del milenio,* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 1994. La coordinación general de este trabajo estuvo a cargo de Bernardo Tovar Zambrano.

desbordando las limitaciones del papel para la investigación y publicación, y posibilitando nuevas comunidades globales de investigadores[9]. La Internet cobra importancia como una nueva y poderosa herramienta contra la fragmentación del saber investigativo, si se utiliza de acuerdo con su identidad y posibilidades, esto es, como una forma interactiva de transmitir información instantánea de manera horizontal a una gran parte del mundo. La generalización de la Internet en el mundo universitario y en el conjunto de la sociedad, como en la educación de los jóvenes, irá imponiendo una nueva lógica en la investigación como factor relevante de la transición paradigmática entre el siglo XX y el XXI.

Ahora bien, para Calvo y Castro, cuando se habla de estado del arte, a la vez que se realiza una segmentación de los problemas investigados, se responde a una serie de preguntas básicas, como las siguientes:

1. ¿Qué problemas se han investigado?
2. ¿Cómo se habían definido esos problemas?
3. ¿Qué evidencias empíricas y metodológicas se habían utilizado?
4. ¿Cuál es el producto de las investigaciones?

Si bien para estas investigadoras los estados del arte abren un nuevo campo en la investigación, pues esta tarea metodológica no solamente se centra en una ampliación de la documentación, sino en la conversión de la investigación en sí, en consecuencia se puede hablar de *la investigación de la investigación*, que con un carácter hermenéutico hace del texto un elemento válido de estudio en relación con un problema definido y delimitado, de otro lado resaltamos –como más adelante lo vamos a observar– que la tarea del investigador no se puede quedar en el simple estado del arte, que como producto de lo dado se puede presentar como un resultado investigativo. Parece oportuno sugerir que la investigación de la investigación, como producto del presente, debe servir de acumulado para iniciar nuevas reflexiones.

En consecuencia, dentro del proceso metodológico, el estado del arte representa el primer insumo, y tal vez el más importante, para la iniciación de cualquier tipo de investigación, ya sea dada dentro de una ciencia social tradicional o dentro de los nuevos tipos de metodología, interdisciplinaria y flexible, basada en la investigación acción, la etnometodología o las propuestas cualitativas. Los estados del arte permiten establecer los insumos o marcos de referencia inicial de cualquier tipo de investigación.

[9] En este sentido, es interesante el papel que juegan en la actualidad el grupo liderado por Carlos Barros, *Historia a debate*, en Santiago de la Compostela, España, y el grupo liderado por Mario P. Díaz Barrado, *Historia presente*, en la Universidad de Extremadura. Ellos han logrado aglutinar en el mundo a un número importante de investigadores en historia por medio de la Internet, discutiendo y desarrollando reflexiones temáticas, metodológicas y conceptuales, y dando a conocer los resultados de sus investigaciones. Consultar por Internet la página de *Historia a debate* o la de *Historia presente*.

En estas condiciones, cabe aclarar que, de acuerdo con el tipo de disciplina, la elaboración de los estados del arte o acumulados de lo ya dado se lleva a cabo de diversas maneras. Por ejemplo, en disciplinas como *la historia* y *la economía,* es importante elaborar estados del arte de trabajos anteriores y que, como parte de un corte de la realidad, den prioridad a un objeto de estudio acompañado de una delimitación temporal. Dentro de *la sociología, la ciencia política y la antropología*, por lo general, en los balances de lo dado o estados del arte se busca, además del establecimiento de experiencias investigativas específicas, la realización de *marcos conceptuales* acompañados de categorías o *modelos explicativos* dados desde el acumulado de la teoría, para analizar e investigar determinados escenarios y circunstancias de carácter social, político y cultural.

Por lo demás, de manera reciente en el siglo XX, con el desarrollo de la etnografía como principal herramienta para la interpretación y el estudio de la cultura, y el desarrollo de nuevas metodologías sociológicas, lideradas por la *investigación acción participativa*, y que como propuestas de investigación parten de la realidad presente y de lo dado, se comienza a hablar de un nuevo tipo de metodología de carácter cualitativo.

En estas metodologías cualitativas, en las que se tiene un contacto directo con la persona o grupo de personas, en escenarios particulares, y en los que el investigador debe familiarizarse e interactuar con la vida cotidiana del investigado, sus pensamientos, la manera de actuar y sentir, acompañada de su idiosincrasia,

> es importante una revisión de la literatura constante en virtud de los cambios y refinamientos que la investigación va teniendo, relacionados con el avance que va emergiendo del proceso investigativo de campo. La revisión de la literatura, en este tipo de investigación, corre paralela al proceso de recolección de datos y análisis preliminares (Sandoval, 1996).

Una diferencia importante de la investigación cualitativa es que la exploración de la literatura disponible no se usa para crear categorías previas al proceso de investigación; más bien, lo que busca el investigador en las lecturas que anteceden la investigación es armar un dispositivo conceptual que le permita comprender la realidad, trascendiendo el sentido común. No obstante, dicho dispositivo inicial debe ser flexible y no puede determinar el curso de la investigación ni sus resultados finales.

Los estados del arte, para su iniciación, demandan, como al inicio de este aparte se aclara, de la definición de un problema investigativo, y ante todo de "una pregunta" que, ubicada en una temática definida por el investigador, se convierte en el primer requisito para iniciar el rastreo y la pesquisa de información. En efecto, la pregunta investigativa es un *pequeño bisturí* que guía la pesquisa y la

búsqueda de información pertinente. De tal manera, en la elaboración misma del estado del arte, el investigador logra entre otros aspectos: *contextualizar la información*, que equivale a determinar el problema y establecer algunos límites; *clasificar la información,* pues define los parámetros de análisis y sistematización, y la *categorización de la información*, pues se determinan las categorías que recuperan la información, y que fundamentan la interpretación del trabajo en general[10].

En consecuencia, lo que en buena medida garantiza la *sistematicidad* y *confiabilidad* del estado del arte es el establecimiento de *una pregunta clara*, que ubicada dentro de una temática determinada, me permita desarrollar la pesquisa y contextualizar la información, ubicando libros, artículos, tesis de grado, monografías, documentos inéditos, etc., por medio de los cuales doy cuenta de un acumulado previo que me permite aclarar la temática en la que deseo desarrollar mi investigación y clasificar una información, estableciendo metodologías, marcos de referencia conceptual con que se desarrollaron esos trabajos, posiciones epistemológicas y niveles conclusivos.

En general, en la elaboración de los estados del arte se sugiere: primero, desarrollar una *contextualización* de la temática clasificando el tipo de textos, autores, metodologías, marcos de referencia conceptual y niveles conclusivos de las diversas investigaciones; en segundo lugar, dicha ubicación de información nos permite establecer una *clasificación* del tipo de trabajos consultados, sus convergencias y divergencias conceptuales, metodológicas y conclusivas; en tercer lugar, se sugiere una *categorización* de los trabajos partiendo de las categorías internas de cada uno de los textos, lo que nos permite establecer el aporte que ofrecen desde la panorámica sociocultural en el área de investigación que se desarrolla (Calvo, 2003).

En efecto, y partiendo de las sugerencias anteriores, al revisar algunos de los trabajos más destacados, como el elaborado por Jesús Antonio Bejarano, en el que dio cuenta sobre el problema del campesinado en Colombia, para el desarrollo de su balance estableció de manera clara tres preguntas: el origen de los campesinos en Colombia, sus relaciones sociales y sus formas de movilización. Por lo demás, en este estado del arte, Bejarano tuvo en cuenta una serie de documentos que de manera marginal, en su gran mayoría, habían abordado estas temáticas en la década del setenta. En su propuesta balanceó una elevada cantidad de libros y artículos que habían estudiado las instituciones coloniales que posteriormente dieron origen a los campesinos, la mita, el resguardo y el esclavismo. La habilidad de Bejarano se expresó en establecer una pregunta que articulara de manera inteligente esta serie de textos que, vistos de cierta

[10] Aportes en clase de la estudiante Eddy Silva Flores, discusión sobre "el estado del arte en la investigación". Especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social, Bogotá, UPN, primer semestre de 2004.

manera, daban a conocer el origen del campesino, pero acompañado del contexto en el que se desarrolló el proceso de mestizaje y la consolidación de la hacienda cafetera en determinadas regiones del país. Este balance de lo dado representa una verdadera investigación de la investigación; anterior a dicho balance no se tenía conocimiento sobre la existencia de los campesinos en el ámbito nacional.

Por otro lado, en el balance que realiza Mauricio Archila, en torno a los movimientos sociales en Colombia en el siglo XX, a la vez que los clasifica en movimiento obrero, campesino, indígena, de negritudes, nuevos movimientos sociales, como el pedagógico, estudiantil y cívico, entre otros, destaca sus autores, establece tendencias, particularmente en el caso del movimiento obrero, y desarrolla un ejercicio de conceptualización. Este trabajo representa uno de los balances más integrales de dicha publicación, cuyo objetivo, según el autor, es realizar "una reflexión crítica sobre la producción histórica, destacando modelos teóricos, los paradigmas interpretativos, las tendencias y escuelas investigativas" (Archila, 1994).

Recientemente, en el campo educativo, los investigadores Miryam Henao Willes y Jorge Orlando Castro encabezaron un equipo de trabajo cuyo objetivo fue el de realizar un *Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (Henao y Castro, 2001). En dicho trabajo se establecieron varios criterios para la realización del rastreo, la ubicación y clasificación de información en el sentido de que el interés de la propuesta era establecer el tipo de investigaciones financiadas por Colciencias en el campo educativo en la década de los años noventa. Además, se tuvieron en cuenta otros criterios, como el tipo de comunidades académicas, de acuerdo con las temáticas establecidas, sus relaciones nacionales e internacionales, la articulación de los grupos investigativos con las políticas educativas, su materialización grupal por medio de seminarios, publicaciones, revistas y libros, el tipo de problemas investigados y sus metodologías, entre otros.

El resultado de dicho esfuerzo colectivo, en el que participaron profesores de las universidades Nacional y Pedagógica e investigadores educativos, fue el establecimiento de nueve temáticas balaceadas, acompañadas de su respectivo comentario por parte de un especialista. Dichas temáticas fueron las siguientes: investigación en educación y ciencias sociales; investigación en educación matemática en Colombia; en lenguaje, competencias comunicativas y didácticas; formación, ética, valores y democracia; historias globales sobre educación en Colombia; enseñanza de las ciencias; innovaciones educativas; nuevas tecnologías aplicadas a la educación; estudios sociales en educación, y un estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa en Colombia.

También, en investigaciones un poco más delimitadas, existen balances que tienen como fin establecer metodologías de trabajo y formas de abordaje en torno de objetos de estudio nuevos o poco trabajados. Nos referimos al esfuerzo que se hizo con respecto al tipo de historia institucional de las universidades colombianas, que hasta ahora es el único que se ha realizado (Jiménez y Figueroa, 2000). En dicha tarea, que fue prioritaria para reconstruir *La historia de la Universidad Pedagógica Nacional* (Jiménez y Figueroa, 2002), se rastreó información y se ubicaron monografías, tesis de maestría y trabajos ya publicados, dándoles un tipo de clasificación dentro de la historia tradicional y la *Nueva Historia*. Este balance tuvo como objetivo establecer una serie de elementos pertinentes para reconstruir una historia institucional de carácter político y social, en continuo diálogo con la nación y la política educativa.

Como se puede apreciar, los estados del arte responden a los diversos intereses investigativos de las personas responsables de dichos trabajos y a la forma como ellos clasifican y sistematizan la información como uno de los primeros insumos para iniciar su labor. En consecuencia, si bien en los estados del arte no existe una metodología unificada, no quiere decir esto que dichos trabajos no sean científicos y que su objetivo fundamental no sea la búsqueda de un abordaje serio frente a los temas y problemas por investigar.

De esta manera, los *estados del arte* o *balances de lo dado* representan un punto de madurez investigativo en las ciencias sociales. Ahora bien, se afirma que la validez y solidez de dicho ejercicio metodológico se deriva, ante todo, de *la claridad del tipo de pregunta* que establezca el investigador dentro de una temática, lo que garantiza cierto grado de *sistematicidad* con la que se desarrolla la lectura de los textos y la manera como se captura y utiliza la información contenida en los mismos. Así mismo, otro elemento sustancial es *la confiabilidad* de la interpretación de quien aborda los textos, lo que se convierte en un elemento de garantía y que, como investigación de la investigación, representa un paso importante en la apropiación de los problemas por trabajar y un insumo central para continuar la investigación, y en el que se trasciende el escenario de lo novedoso e inédito.

El estado del arte como punto de partida a lo inédito

Como podemos ver, los estados del arte, por medio de una propuesta hermenéutica de investigación, representan una herramienta valiosa para llegar al conocimiento y a la apropiación de la realidad social, mediada por textos, que, a su vez, constituyen formas de abordaje previas que contienen análisis, conceptos, categorías, hipótesis y hasta teorías. Como es obvio, dicho tipo

de análisis, categorías e hipótesis expresan realidad condensada, previamente observada, conceptualizada y categorizada.

El estudio de las ciencias sociales, en general, sus avances investigativos y los textos publicados representan el primer paso de formación hacia lo inédito, debido a que detrás de este proceso formativo se le posibilita al investigador inspeccionar lo no transitado. Los estados del arte permiten no solamente conocer los problemas para problematizarlos aún más, sino también establecer caminos vírgenes, en cuanto lo metodológico o lo conceptual. En la investigación social reciente se han logrado establecer nuevos objetos de estudio que demandan nuevas metodologías y formas de abordaje, que, como parte de lo inédito, no pueden partir de la nada, sino de lo previamente acumulado.

Es de aclarar que los estados del arte se realizan desde un tiempo presente, que, como suma de coyunturas y de diversos presentes, ha sido antecedido por formas diversas y diferentes lógicas de apropiación de la realidad. El estado del arte implica el balance de textos, y envuelve, por supuesto, las condiciones culturales, políticas y sociales en cuyo seno han tomado cuerpo dichos trabajos.

El *sujeto social* es producto del tiempo en el que le correspondió vivir, y desde esa coyuntura, acompañada de su respectivo escenario, el sujeto se apropia de su presente y a la vez proyecta futuro. Nosotros, en nuestro respectivo presente, nos apropiamos de un acumulado histórico que tiene que ver con esta lógica de acción social. Como lo ha dado a conocer Hugo Zemelman,

> en el marco de esta relación, la coyuntura constituye un corte en el tiempo que sirve de referencia para construir el conocimiento desde el "hacerse" de la objetividad; de ahí que la coyuntura represente una mediación entre el conocimiento acumulado en estructuras teóricas y la alternativa de praxis adecuada al quehacer de una opción definida como posible (Zemelman, 1992: 29).

Nosotros, como investigadores, y como parte de los sujetos sociales del presente en el que nos correspondió vivir, nos apropiamos del conocimiento acumulado históricamente, entrando a la vez en una praxis social en la que se busca un futuro plural, y, ¿por qué no?, inédito, con respecto a anteriores percepciones de apropiación de la realidad.

En este sentido, la manera como balanceamos lo dado, como parte ya del pasado y de la experiencia acumulada, no representa una inocente curiosidad de anticuario. El estudio de lo dado siempre se halla ligado en alguna forma al presente, y encuentra en éste enormes repercusiones no sólo de carácter epistemológico, sino también como un hecho de dimensión social. Como es obvio, el investigador realiza su aporte con el objetivo de percibir y apropiarse de un presente más amplio y plural, aportando muy a su manera a la ampliación de

un futuro posible, novedoso, plural e inédito, que le permita abrir nuevos caminos investigativos, nuevas explicaciones, respuestas, objetos y metodologías e igualmente, brindar elementos para la consolidación de unas nuevas ciencias sociales en la medida en que siga reflexionando, en términos metodológicos, en cuanto a la construcción del conocimiento social.

Bibliografía

Bejarano, Jesús Antonio. "Campesinado, luchas agrarias e historia social: notas para un balance historiográfico", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* No. 11, Bogotá, 1983.

————. *Historia económica y desarrollo. La historiografía económica sobre los siglos XIX y XX en Colombia.* Bogotá, Cerec, 1994.

Calvo, T. y Ávila, R. *Paul Ricoeur, Los caminos de la interpretación*. Barcelona, Anthropos, 1991.

Calvo, Gloria. "La investigación documental: estado del arte y del conocimiento". Bogotá, CIUP-UPN, 2003 (documento sin publicar).

————. y Castro, Yolanda. *Estado del arte sobre la investigación de la familia en Colombia*, Bogotá, Ministerio de Salud, ICBF, enero de 1995. Centro de Documentación Universidad Pedagógica Nacional, CIUP-UPN, 1995 (documento mecanografiado).

Castro-Gómez, Santiago. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá, Universidad Javeriana, Editorial Pensar, 2000.

Henao, Miryam, y Castro, Orlando. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia.* Bogotá, Icfes, Colciencias, Socolpe, 2001.

Jiménez B., Absalón, y Figueroa, Helwar. "Un acercamiento a la historia institucional de las universidades colombianas del siglo XX: la historia de la UPN", en *El oficio de investigar: educación y pedagogía hacia el nuevo milenio.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

————. *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

Medina, Medófilo. "Sesquicentenario: ideología e interpretación histórica", en *Estudios Marxistas* Nº 2, Bogotá, 1969.

Melo, Jorge Orlando. "Los estudios históricos en Colombia: situación actual y tendencias predominantes", en *U.N. Revista de la Dirección de Divulgación Cultural*, Nº 2. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1969.

Sánchez, Gonzalo. "Los estudios sobre la violencia: balance y perspectivas", en *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá, Cerec, 1986.

Sandoval Casilimas, Carlos A. *Investigación cualitativa*, *Especialización de teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Icfes, 1996.

Torres, Alfonso. “El planteamiento de problemas de investigación social”, Bogotá, UPN, Icfes, noviembre de 2001 (documento sin publicar).

Tovar Pinzón, Hermes. “Estado actual de los estudios de demografía histórica en Colombia”, en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* Nº 5, Bogotá, 1970.

Tovar Zambrano, Bernardo (compilador). *La historia al final del milenio.* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 1994.

————. “El pensamiento del historiador colombiano sobre la época colonial”, en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura,* Nº 10, Bogotá, 1982.

Vargas Guillén, Germán. “Las líneas de investigación: de la posibilidad a la necesidad”, en *Desarrollo de líneas de investigación a partir de la relación docencia e investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*. Encuentro Interno de Investigadores, Bogotá, CIUP-UPN, 1999.

Wallerstein, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales*. México, Siglo XXI editores, 1999.

Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón, I. Dialéctica y apropiación del presente.* Colegio de México, Anthropos, 1997.

Texto, testimonio y metatexto

El análisis de contenido en la investigación en educación [11]

Alexander Ruiz Silva [12]

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

[11] El presente documento fue elaborado en el marco del proyecto de investigación: "Análisis de los procesos de construcción de identidad pedagógica en contextos de formación de docentes", financiado en el año 2000 por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La versión que aquí se publica corresponde a una ampliación y precisión del texto, luego de su aplicación en el proyecto: "Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos éticos, políticos y pedagógicos, en procesos de formación en valores", proyecto desarrollado conjuntamente con Marieta Quintero y Bibiana Restrepo, con la cofinanciación de Colciencias y la Fundación para la Promoción de Valores Humanos y Educación Comunitaria, FUNVHEC. Algunos apartes de un borrador de este texto fueron publicados sin la autorización del autor y sin citarlo debidamente en: *Documentos pedagógicos*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Número 8, junio de 2001.

[12] El autor es asesor de la Subdirección de Programas Estratégicos de Colciencias e investigador de la relación ética, política y pedagogía.

A continuación se presenta una reflexión sobre las limitaciones y los alcances teóricos y prácticos de la herramienta de investigación Análisis de Contenido (AC), como parte de la exposición de una propuesta de modelo operativo (esto es, "orientaciones funcionales") para su utilización en el ámbito de la investigación en educación, respondiendo básicamente a los requerimientos de organización, análisis e interpretación de información propios de este tipo de procesos.

¿Qué es el análisis de contenido?

En la última década ha cobrado gran vigencia en las ciencias sociales el uso de estrategias y técnicas de análisis del lenguaje, lo que en buena medida ha justificado la presencia en el contexto de la investigación de opciones metodológicas especializadas, como "el análisis del discurso", "el análisis de textos" y "el análisis de contenido"; que, si bien provienen de tradiciones distintas, coinciden en ser interesantes alternativas de investigación cualitativa para abordar la realidad social (Sandoval, 1996).

En el caso específico del AC, se cuenta con una valiosa herramienta que, en dinámicas particulares de investigación social, contribuye a dar respuesta a muchas de las necesidades y los objetivos definidos por los investigadores, así como a los requerimientos de los contextos investigados. Una consideración especial frente a esta herramienta de análisis la representa el hecho de que los procedimientos seguidos en su utilización nos permiten *comprender* la complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación.

Al estudiar el significado de distinto tipo de testimonios (bien se trate de transcripciones de entrevistas, grupos focales, etc., o bien sea de textos escritos, tomados como fuente de información primaria), el AC establece un vínculo entre tres niveles del lenguaje. Veamos:

Análisis de contenido	Esquema: nivel de superficie - nivel de analítico - nivel interpretativo
Otras metodologías de análisis de discurso	Esquema: nivel de superficie - nivel interpretativo

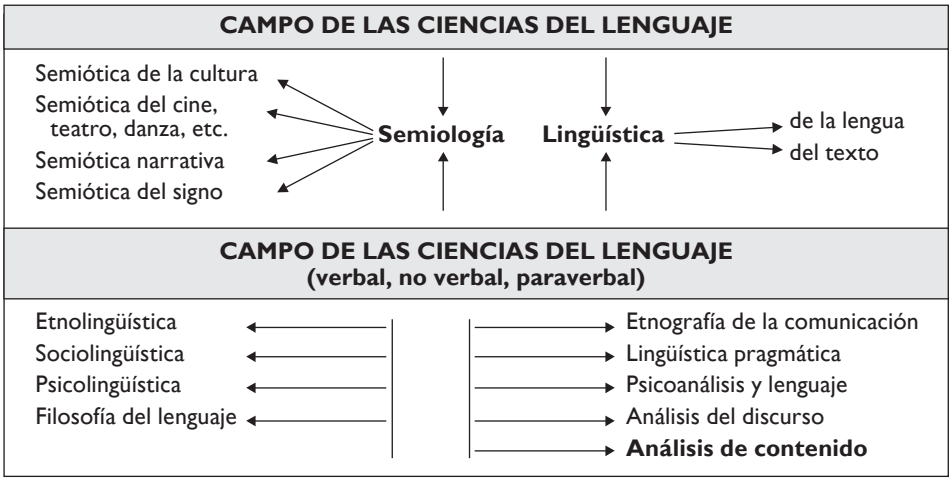
El *nivel de superficie* está constituido por las afirmaciones, preguntas y, en general, formulaciones de los informantes en una entrevista individual o grupal, o que se encuentran presentes en un testimonio escrito. Al *nivel analítico*, en cambio, se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad (unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras) y cuando construimos categorías para clasificar y organizar la información que nos dan nuestros informantes. El *nivel interpretativo* consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido (nivel de superficie) y ha organizado (nivel analítico), y a la que también ha dotado de un sentido nuevo.

NIVELES DE ANÁLISIS DE CONTENIDO	
Nivel	**Característica**
Superficie	Descripción de la información
Analítico	Clasificación, ordenamiento de la información y construcción de categorías
Interpretativo	Comprensión y constitución de sentido

La aplicación del AC consiste, en términos generales, en la posibilidad de acceder de manera sistemática a estos tres niveles y de construir a partir de allí un texto distinto a los anteriores, más completo, más sintético, más estructurado, en el que los anteriores textos (testimonios escritos y trascripciones) se vean reflejados, recuperados, reconstruidos. Esto debe permitirles tanto a los investigadores como a la comunidad investigada tener una visión fiel de las distintas concepciones, acciones y circunstancias sociales que se convierten en objeto de investigación.

En síntesis, el AC es una herramienta metodológica rigurosa y sencilla que supone someter la capacidad interpretativa del investigador a una disciplina orientada técnicamente. El siguiente esquema de Julieta Haidar (1998, 119) permite ubicar el AC en el amplio campo de las ciencias del lenguaje[13].

[13] La única modificación que se le hizo al presente esquema tiene que ver con la incorporación del AC como un ejemplo más de las estrategias metodológicas enunciadas en la parte inferior derecha del esquema. Para Herrera (1998: 7), "El análisis de contenido (lingüística), el socioanálisis (sociología crítica), los relatos orales (historia de las mentalidades), las historias de vida (historia) y el grupo de discusión (educación) son sólo muestras de ese amplio abanico del que disponemos hoy para acceder a eso que llamamos la experiencia humana. Otros métodos más bien adscritos, por sus orígenes, a disciplinas específicas han venido traspasando su campo propio y hoy son también utilizables desde pretensiones transdiciplinarias más amplias".



¿Cuándo utilizar el análisis de contenido?

El AC puede ser entendido como método principal de análisis o como una herramienta metodológica complementaria. En este último caso se entiende el AC como una técnica subsidiaria de otra estrategia más genérica. Un ejemplo de ello lo representan los estudios de carácter meramente descriptivo, basados en los resultados obtenidos luego de la realización de entrevistas. Es posible que como estrategia complementaria el investigador decida excepcionalmente analizar algunos de los textos transcritos luego de la realización de las entrevistas. En este caso, la estrategia metodológica central seguirá siendo la entrevista misma.

Si nuestro propósito investigativo fuera, por ejemplo, describir la forma como los maestros educan en valores en la escuela, la realización de entrevistas a maestros, las observaciones de su trabajo en aula y la revisión de algunos documentos de la comunidad educativa (*v. gr.* PEI, manual de convivencia) serían las estrategias centrales para dar cuenta del objetivo de la investigación, mientras que la aplicación del AC sería esencialmente complementaria y opcional, dado que esta estrategia aporta más a propósitos hermenéuticos (interpretativos) que a propósitos propiamente descriptivos; aunque, como veremos más adelante, nos ayuda también a organizar la información, a sintetizarla y a orientar los análisis.

Siguiendo con nuestro ejemplo, en el caso de que como investigadores deseemos, además de interesarnos por la descripción de las estrategias de educación moral, acceder al sentido que los maestros le atribuyen a su acción pedagógica cuando creen que están formando en valores, la naturaleza del asunto investigado no se resolvería simplemente de manera anecdótica. Suele suceder que

somos los mismos docentes quienes adelantamos procesos de investigación de contextos educativos propios o muy cercanos al nuestro, esto es, hacemos parte del contexto investigado. El nivel de complejidad en estos casos es remarcable, dado que como investigadores participamos en la conformación y constitución del objeto investigado. Este rol de "investigador interno" o "investigador participante" hace que necesariamente se pase de un plano descriptivo a uno interpretativo, en el cual todos los actores del estudio, esto es, informantes e investigadores, expresan su manera de pensar y de vivir.

Este tipo de estudios plantean necesariamente un *diálogo de intersubjetividades*. Las intersubjetividades en juego en este caso son las de los investigadores y las de los informantes; por tal razón, resulta propicia y productiva la definición de una *orientación hermenéutica*. El AC contribuye decididamente a este propósito, en la medida en que nuestro interés se centre principalmente en los contenidos expresados por las personas que nos sirven de informantes y por nuestras interpretaciones de sus respuestas. De este modo, los *testimonios escritos* seleccionados, las *transcripciones* realizadas, nos servirán de insumos básicos para el análisis y la interpretación, y la utilización del AC será la herramienta fundamental para orientar dicho análisis e interpretación.

¿Qué se debe tener en cuenta en el análisis de contenido?

Aunque parezca demasiado obvio, es importante señalar que el AC trabaja fundamentalmente con el lenguaje, en tanto *acto productor de sentido*. De la misma manera, las acciones humanas –lo que hacemos cotidianamente– suele ser entendido en su capacidad expresiva, es decir, nuestras acciones tienen diversos significados y la mayoría de las veces pueden expresarse a través del lenguaje.

De este modo, a través de nuestras acciones y de nuestro lenguaje expresamos no sólo ideas, sino también deseos, expectativas, intenciones. Vale la pena destacar que el AC es apenas una estrategia metodológica que, a diferencia de otras, nos permite recopilar, comparar y clasificar información, con vistas a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido, en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información.

En nuestro ejemplo, el AC deberá utilizarse esencialmente como herramienta para trabajar con las formulaciones (expresiones) de los informantes de las instituciones educativas investigadas, manifiestas a través de testimonios orales y escritos, sobre los que queremos ampliar nuestra información y nuestro conocimiento. Lo que veremos más adelante es la manera como toda esta información puede ser organizada para su análisis, de tal modo que

podamos acceder al significado y sentido que los temas tratados tienen para los informantes (comunidad investigada) y para nosotros mismos en nuestro rol de investigadores.

También es importante tener en cuenta que cuando se habla del "contenido" de un texto nos estamos refiriendo al *sentido* que tiene ese texto para quien lo produce, pero sobre todo para quien lo interpreta. El interés se traslada entonces del texto mismo, a *algo en relación con lo que el texto funciona como instrumento.* De este modo, el AC tiene entre sus objetivos primordiales el establecimiento de las conexiones existentes entre el nivel formal o de superficie de un texto (nivel sintáctico) y el nivel significativo del mismo (niveles semántico y pragmático). (Navarro y Díaz, 1995: 180).

El sentido de lo que cada uno de nosotros hace en el presente se encuentra de alguna manera determinado por nuestra propia experiencia, es decir, por lo que hemos hecho y dejado de hacer en el pasado y por el modo en que establecemos relaciones entre los distintos significados que descubrimos y construimos en la vida. "Llevar la experiencia al campo del lenguaje es poder hablarla desde las significaciones y las orientaciones que ha adquirido; estos elementos se hacen visibles a partir de los datos históricos y vivenciales que se registran de las actividades y acciones que desarrolla el individuo en el transcurso de su experiencia" (Ramírez, 1993). El AC nos permitirá develar el sentido que han tenido y que tienen para nosotros mismos, y para la comunidad "investigada", las concepciones y vivencias en torno al tema investigado.

En este sentido, estrategias de análisis e interpretación como la que estamos presentando ayudan a descubrir el sentido de experiencias particulares de sujetos sociales. Siguiendo a Torres (1995):

> Con el aporte de la perspectiva interpretativa de investigación, hoy concebimos las experiencias, no sólo como un entramado de objetivaciones sociales, sino también como una red de significaciones para los actores que en ellas intervienen; como un cruce de lecturas que de ellas se hacen y que, en consecuencia, con ellas actúan.

Otra consideración de suma importancia tiene que ver con que los testimonios que revisemos (extraídos de algunos escritos) y los textos que construyamos (a partir de la trascripción de observaciones, entrevistas individuales y grupales) irán adquiriendo su verdadero sentido en la medida en que los organicemos, los clasifiquemos, nos familiaricemos con ellos, los ordenemos según categorías, pero, sobre todo, en la medida en que como investigadores podamos plasmar nuestro propio sello interpretativo, es decir, en la medida en que integremos nuestra propia perspectiva a la que se plantea en dichos testimonios.

Esto lo podremos lograr sólo si estamos en la capacidad de reconocer que todos los ámbitos sociales en los que estamos inmersos y de los que hacemos parte tienen características especiales. Por ejemplo, es posible que las concepciones y vivencias de educación moral en una región del país sean totalmente distintas a las que se pueden encontrar en otras regiones o incluso que en distinto tipo de instituciones de una misma región estas diferencias se marquen aún más. Lo escencial es estar presto a enriquecer el análisis y la interpretación justamente de esas diferencias; en otras palabras, si bien siempre será importante encontrar características comunes entre instituciones y grupos de informantes, tiene quizás la misma relevancia poder hallar diferencias y hacerlas explícitas.

Utilizando el AC es posible reconocer dos tipos de dimensiones del contexto, distintas, pero a la vez complementarias, se trata del *contexto cultural* y del *contexto relacional*. Veamos en qué consiste cada uno:

DIMENSIONES COMPLEMENTARIAS DEL CONTEXTO **Ejemplo de estudio sobre la Educación Moral en la escuela**	
Contexto	**Características**
Contexto cultural	Se refiere a las condiciones de vida, prácticas, hábitos, valores y costumbres que despliegan habitualmente los informantes cuando orientan moralmente a sus estudiantes, como expresión de sus concepciones y vivencias.
Contexto relacional	Hace alusión a los actos comunicativos concretos en los que los informantes nos dan sus testimonios; p. ej., el grado de empatía y confianza que establecen con el investigador, el grado de sinceridad en sus respuestas, la manera como comunican sus estados de ánimo y sus formas de expresión.

Todos nuestros análisis deberán partir de un diálogo permanente entre estas dos dimensiones. El investigador debe tener presente que aunque algunas de las características descritas en el cuadro se mantienen relativamente en el tiempo, otras logran rápidas transformaciones con relación a la época y a los cambios de la sociedad.

¿Cómo hacer un análisis de contenido?

Al aplicar el AC estamos trabajando con dos tipos de elementos estructurales; éstos son: *referencias y rasgos*. En el caso de nuestro estudio, puede considerarse que las *referencias* se definen como los testimonios que nos dan los informantes en las entrevistas, grupos de discusión, etc., y que nosotros debemos transcribir y organizar. En nuestro ejemplo concreto, las *referencias* son las opiniones y los relatos vitales que los informantes nos hacen sobre el sentido que ha tenido y tiene para ellos y sus estudiantes la formación moral.

Se entenderán como *rasgos* aquellos elementos que los investigadores consideremos como significativos en dichos relatos, bien sea porque nos permiten caracterizar las diferentes maneras que tenemos de concebir y vivenciar las referencias, o bien porque nos hacen posible identificar las coincidencias.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES EN LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO	
Elemento	**¿En qué consiste?**
Referencias	Conjunto de testimonios escritos (por los mismos informantes o por personajes importantes para la comunidad investigada) y orales (entregados en las entrevistas) que tenemos que someter a análisis e interpretación.
Rasgos	Características diferenciales y comunes más importantes que encontramos en las referencias.

Bien, ahora que sabemos cuáles son los elementos estructurales para llevar a cabo el AC Veamos cómo podemos organizar y analizar estos *elementos*. La organización y el análisis se realizan a partir de la utilización de dos tipos de estrategias complementarias entre sí; éstas son: las *estrategias de delimitación* y las *estrategias de determinación*.

- *Estrategias de delimitación*: Aquí se hace énfasis en la manera como se amplían o restringen los elementos que se encuentran presentes en los testimonios de los informantes, según la cantidad de textos revisados, el número de entrevistas y de personas entrevistadas. Las estrategias de delimitación pueden ser de dos tipos. Veamos:

ESTRATEGIAS DE DELIMITACIÓN **Ejemplo de estudio sobre la Educación Moral en la escuela**	
Estrategia extensiva	**Estrategia intensiva**
Se reducen al máximo los elementos analizados; p. ej., se toman como punto de apoyo las concepciones y vivencias que tienen los informantes cuando imparten orientación moral. Esto nos permite concentrar nuestros esfuerzos en un tratamiento exhaustivo, completo y preciso del asunto. Aquí las *referencias* son muy amplias, producidas por una cantidad apreciable de informantes.	Se integran en el análisis todos los elementos presentes en los relatos de los informantes; p. ej., se hacen entrevistas en las que los informantes se refieren a muchos elementos que tienen que ver con sus concepciones y vivencias sobre diferentes temas: sus responsabilidades específicas con procesos de orientación moral, sus decisiones morales cotidianas en el ámbito escolar, sus acciones pedagógicas concretas. Aquí el número de informantes y las referencias suelen ser relativamente pequeñas, pero se analizan en detalle todas sus afirmaciones.

- *Estrategias de determinación*: Estas estrategias, por su parte, se refieren al modo como se establece el sentido de un testimonio (entregado, por ejemplo, en una entrevista), con base en la comparación que se lleva a

cabo con los otros testimonios que hemos recopilado en el proceso de investigación. Las estrategias de determinación, a su vez, se dividen en:

ESTRATEGIAS DE DETERMINACIÓN **Ejemplo de estudio sobre la Educación Moral en la escuela**	
Estrategia intertextual	**Estrategia extratextual**
El sentido de un testimonio se establece en relación con los otros testimonios, lo que plantea a su vez dos formas posibles de análisis: *El método agregativo*: Los testimonios ofrecidos por nuestros informantes se unifican en una sola categoría; p. ej., puede suceder que sobre la *responsabilidad moral* del educador todos los informantes hagan referencia explícita a sus concepciones más abstractas. De alguna manera aquí los testimonios entran a señalar aspectos comunes (coincidencia-resonancia cooperativa) aunque sean testimonios entregados por personas distintas. *Método discriminativo*: Los testimonios se organizan en categorías diferentes, con el objeto de establecer comparaciones entre ellos; p. ej., sobre las *decisiones morales,* los informantes también destacan aspectos que tienen que ver con su historia personal y familiar, su vocación particular, su procedencia cultural, étnica, etc. Por tanto, aquí se destacan aspectos diferenciales (*resonancia diferencial).*	El sentido de un testimonio se establece en relación con elementos que no están presentes en el testimonio (en las entrevistas). Las estrategias extratextuales pueden ser de dos tipos: *Contexto inmediato en el que se produce un testimonio*: p. ej., las condiciones sociales y políticas actuales por las que atraviesa el país en el momento en que se ofrece el testimonio. *Características especiales del informante*: Todas las personas somos distintas, tenemos historias de vida y rasgos de personalidad diferentes, lo que puede hacer que nuestras respuestas, formas de hablar, formación, etc., hagan que se produzcan testimonios con peculiaridades de fondo.

En algunas investigaciones es común que se combinen estrategias de análisis intertextual con estrategias de análisis extratextual, de la misma manera que se pueden instrumentar simultáneamente estrategias intensivas y extensivas. Se entiende, por tanto, que el diseño de AC en una investigación en particular debe responder esencialmente a las necesidades de los investigadores, expresadas en los objetivos de su estudio. En ese orden de ideas, asumimos que la propuesta de análisis que mejor se ajusta al ejemplo hasta ahora presentado es el siguiente:

DISEÑO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO Ejemplo de estudio sobre la Educación Moral en la escuela		
	Delimitación extensiva	
Determinación intertextual	El análisis de los textos y testimonios de los informantes se orienta a partir de las categorías básicas seleccionadas previamente por los investigadoras; éstas pueden ser: *decisiones morales, acciones pedagógicas, etc.,* y a partir de otras categorías construidas o seleccionadas por cada uno de los investigadores, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada uno de los contextos (regionales) de donde tomamos la información. Por tal razón, asumimos la delimitación extensiva con *referencias* amplias de una cantidad apreciable (no exagerada) de informantes y una determinación intertextual que nos permita combinar el *método agregativo* (a partir del cual se organizan los testimonios con base en las categorías enunciadas) con el *método discriminativo* (a partir del cual surgen otras categorías para entender la problemática estudiada).	Delimitación intensiva
Determinación extratextual	–	–

Hasta aquí sabemos qué es una *referencia*, qué es un *rasgo*, cuáles son las estrategias de delimitación y de determinación que se pueden llevar a cabo cuando se realiza un AC, e incluso tenemos una propuesta para delimitar y determinar los testimonios a los que accedemos en un estudio específico, lo que significa que con ello ya estamos llevando a cabo el análisis y sentando las bases firmes para la realización de las interpretaciones. Veamos qué más sigue:

Organización de la información para su descripción y análisis

Es de suma importancia que podamos organizar adecuadamente la información que obtengamos luego de la revisión de documentos, la realización de observaciones de campo y de entrevistas individuales y grupales. Por tal razón, recomendamos el siguiente procedimiento estándar: 1) identificar y clasificar la información recopilada y producida, y 2) definir el criterio de periodización.

1) Identificación y clasificación de la información recopilada y producida:

La información en una investigación como la ejemplificada es el producto de acciones de recopilación y producción. Recopilamos la información cuando accedemos, por ejemplo, a testimonios escritos importantes para la comunidad (orientaciones pedagógicas, el PEI, el manual de convivencia, otros). Dichos testimonios anteceden nuestra labor investigativa, es decir, ya se produjeron y nosotros solamente decidimos cuáles de esos testimonios vamos a tener en cuenta y cuáles no.

Normalmente el criterio que se utiliza para la recopilación de testimonios es la pertinencia que puedan tener algunos de ellos para el investigador en el momento de describir aquello que le interesa, según los objetivos y la orientación del estudio, en permanente alerta frente a la importancia que puedan tener algunos de estos testimonios para la comunidad estudiada.

Se habla de producción de un testimonio cuando dicho testimonio no antecede a la acción del investigador; es decir, que los testimonios son el producto de la interacción del investigador y los informantes. En este caso, las observaciones y entrevistas son las estrategias metodológicas que permiten que los testimonios emerjan y cobren sentido.

De esta manera es recomendable que organicemos la información con base en este criterio diferencial:

ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	
Recopilación	**Producción**
Se organiza aquí la información más importante según la naturaleza de nuestro estudio y sus objetivos. La fuente de información son los testimonios escritos en diferentes épocas. Estos testimonios deben organizarse según un criterio de periodización definido por los investigadores.	Se ordenan aquí los elementos más importantes de los testimonios trascritos, luego de la realización de observaciones y entrevistas, que contribuyen a dar cuenta de los objetivos de la investigación. Estos testimonios también se organizan según la periodización establecida.

El proceso de organización de la información (recopilada y producida), según los periodos definidos, nos permite alcanzar los niveles descriptivo y analítico.

2) Periodización

La información no sólo se debe organizar a partir de la delimitación, determinación, recopilación y producción, sino también a partir de un criterio temporal, esto es, se debe ordenar en etapas o periodos. Para nuestro caso, debemos situar la franja de tiempo en la que se enmarquen los testimonios orales y escritos de los informantes. Podríamos definir, por ejemplo, que solamente se van a tener en cuenta los testimonios escritos en los que hayan participado de forma directa la mayor parte de los informantes, por ejemplo, el manual de convivencia del colegio diseñado en los últimos dos años y los testimonios orales que refieran a la experiencia educativa del mismo periodo. Como puede intuirse, siempre deberá acudirse a los propósitos de la investigación para definir la delimitación temporal de los relatos.

La construcción de categorías

El proceso de construcción de categorías se encuentra íntimamente ligado al de la organización de la información; de hecho, si este último proceso se ha realizado con criterios sistemáticos, tal como se ha venido sugiriendo en las páginas anteriores, se puede decir que ya se han cumplido los pasos para la construcción de las categorías de análisis e interpretación. Si recapitulamos frente a lo hasta ahora presentado, lo veremos con mayor claridad:

1. En un primer momento accedemos a las *referencias,* es decir, al cúmulo (*corpus)* de información que nos ofrecen los *testimonios recopilados* y los *testimonios producidos.*
2. El tipo de información que obtenemos de estos testimonios depende en buena medida del contexto, tanto del contexto cultural de los informantes, como del contexto relacional (comunicación entre investigador e informantes).
3. Posteriormente ordenamos las afirmaciones a partir de criterios de afinidad (unas afirmaciones dicen prácticamente lo mismo que otras) o por criterios de diferenciación (unas afirmaciones dicen cosas completamente distintas e incluso contrarias a otras).
4. Este proceso suele permitirnos identificar algunos *rasgos* en la información. Ellos pueden ser tanto puntos comunes importantes en los testimonios de los informantes, como peculiaridades sobresalientes en algunos de estos testimonios. Se puede decir que estos *rasgos* son nuestros primeros esbozos de categorías.
5. A través de la estrategia de *delimitación extensiva* definimos el número de documentos escritos que estamos dispuestos a revisar, así como el número de personas que podemos entrevistar y las sesiones de entrevista que llevaremos a cabo. Cada investigador aplica la *delimitación* según sus posibilidades y recursos.
6. Pero es a través de la *determinación* como vamos definiendo en firme las categorías que entramos a describir, analizar e interpretar. Recordemos que los ejes centrales de cada estudio se definen en su marco conceptual y marcan ya una pauta; por tanto, buena parte de la información se organiza alrededor de estos ejes; es lo que se conoce como estrategia o método agregativo. La información que no se organice en torno a estas categorías deberá organizarse alrededor de otros términos o conceptos propuestos por los investigadores; este procedimiento se denomina estrategia o método discriminativo.
7. Estos términos, sumados a los ya previamente definidos, son básicamente las categorías de nuestro estudio, que normalmente se convierten en los títulos y subtítulos en nuestros informes escritos.

8. Cada uno de los títulos y subtítulos o, mejor, de las categorías de nuestro informe contendrán descripciones (fragmentos de testimonios) e interpretaciones del investigador.

Así como hay *categorías mayores* (por decirlo de alguna manera), hay otras que para la mirada del investigador, aunque sean importantes, lo son un tanto menos. Esto nos permite definir niveles de categorías. Por ejemplo, las *decisiones morales* que toma un educador y las *acciones pedagógicas concretas* utilizadas en procesos de orientación moral podrían ser candidatas a categorías de *primer orden* para los investigadores, mientras que las *jerarquías de poder en la escuela*, los *discursos morales* del maestro en el aula, la *filosofía educativa* expresada en los documentos del colegio, etc., podrían ser asumidas como categorías de *segundo orden*, y reconocidas como importantes, según el grado de subordinación a las primeras.

Finalmente, no en vano se debe ser enfático en que es en definitiva el investigador quien decide, según la orientación del estudio y según sus hallazgos, cuáles categorías van a ser consideradas de primer orden y cuáles de segundo orden. Pesa en esa decisión la apreciación que tenga el investigador del valor atribuido por los informantes a ciertos elementos y la caracterización del contexto. Este criterio define en buena medida la extensión (número de párrafos o páginas) dedicada en el informe a cada categoría y su ubicación en el índice y en el cuerpo del informe.

Según Uribe (1995: 15-78), no hay que perder de vista que "el investigador cualitativo es más un artífice o, si se quiere, un artesano que no arma grandes maquinarias o estructuras mentales, sino estrategias que le permitan tener lineamientos orientadores, no manuales reproducibles a cualquier lugar y tiempo". Si las categorías construidas son realmente consecuentes con el contexto investigado, las interpretaciones que vayamos construyendo paralelamente aumentarán significativamente las posibilidades de pertinencia. "Por supuesto, decidir de qué se está hablando es una especie de apuesta interpretativa. Pero el contexto nos permite hacer esta apuesta de manera menos aleatoria que una apuesta sobre el rojo o el negro en la ruleta" (Eco, 1996: 67).

El papel de la interpretación

Hasta aquí hemos hablado de las dimensiones descriptiva y analítica de nuestra investigación, pero poco se ha dicho de la interpretativa; sin embargo, ello tiene una clara explicación. Asumimos que estos procesos son prácticamente naturales en el ser humano dotado de intuición, lenguaje, inteligencia y capacidad de abstracción, tanto en las acciones corrientes de nuestra vida cotidiana, como

en la dinámica especial de la investigación; sin embargo, tales procesos tienen diferencias considerables en cuanto a su grado de complejidad.

Las descripciones y los análisis se pueden orientar metodológicamente con relativa facilidad, tal y como hemos tratado de mostrar en el presente texto. Sin embargo, con la interpretación pasa algo diferente; la interpretación no es algo que sucede al final del proceso, luego de haber recopilado, producido, seleccionado, clasificado y organizado la información, sino que es una facultad humana que acompaña todo ese proceso, haciéndolo posible, dándole sentido. Hacemos interpretaciones cuando consideramos que una afirmación cualquiera de un informante es más relevante que la de otros, o cuando asumimos que un testimonio escrito es más rico en matices que otro. Clasificar y ordenar la información no es sólo una tarea analítica; implica también una actitud interpretativa que dota de sentido, por ejemplo, la ubicación de una afirmación en determinada categoría. Por tal razón, no se enseña a hacer interpretaciones: simplemente se hacen. No obstante, corresponde al investigador hacerlas explícitas

Un investigador hace explícitas sus interpretaciones cuando reflexiona y expresa los criterios tenidos en cuenta para ordenar los datos a los que tiene acceso en un proceso de investigación. En nuestro caso, por ejemplo, el investigador, luego de hacer una descripción sobre la manera como un grupo de maestros toman decisiones morales, expresa (por escrito en el informe) el sentido que tienen para ellos estas decisiones. También se explicita una interpretación cuando se establecen relaciones entre diferentes testimonios; por ejemplo, el investigador hace notorias las semejanzas y las diferencias entre las acciones pedagógicas utilizadas por los informantes de diferentes regiones, cuando creen que están orientando moralmente a sus estudiantes.

En suma, un investigador expresa sus interpretaciones cuando acompaña la presentación descriptiva de los hallazgos de la investigación, con sus propias formas de ver los fenómenos estudiados; también cuando adelanta conclusiones frente a lo narrado y las redacta en los informes. Así, las investigaciones que utilizan la metodología de AC pretenden básicamente brindar elementos que enriquezcan la reflexión teórica y metodológica que le es propia al contexto de estudio.

Una consideración final con relación a los pasos y las dimensiones metodológicas arriba detalladas es que éstas no deberán ser asumidas como lineales y acumulativas; es decir, en ningún caso dichos pasos se cumplen en estricto orden; antes bien, se imbrican entre sí, en algunas ocasiones se presentarán de modo simultáneo. Si bien en teoría a menudo se tiene la sensación de que se sigue una especie de secuencia lógica, en la práctica dicha secuencia se caracteriza siempre por ser flexible.

La producción de un metatexto y su condición heurística

El AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tiene como objetivo la producción de un metatexto analítico, en el que se representa el *corpus textual* (la información obtenida en el proceso investigativo) de manera transformada. Este metatexto debe representar, en lo posible y de manera directa, el sentido que subyace al corpus original. La "nueva lectura" del texto originario, como resultado del análisis y la interpretación del investigador, lo convierte a éste en autor del metatexto.

El resultado de este proceso es una doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo que lo esclarece. El metatexto generado consiste, entonces, en una determinada transformación del corpus, operada por reglas definidas y que debe ser teóricamente justificado por el investigador a través de una "interpretación adecuada". Desde este punto de vista, el AC debe entenderse como un conjunto de mecanismos capaz de producir *preguntas* y no como una receta para obtener respuestas. En otras palabras, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y sin embargo presentes (Navarro y Díaz, 1995: 182).

En este caso, denominamos metatexto, o metatextos, a los informes de investigación y los artículos que elaboramos y que dirigimos a la comunidad especializada y al público en general. Aunque parezca muy obvio, es importante resaltar que en la elaboración de dichos artículos se debe tener en cuenta principalmente a los sujetos autores del corpus de la investigación (informantes). Esto significa no alejarse demasiado del lenguaje de los informantes, moverse en códigos lingüísticos comunes y definir categorías relativamente familiares para la organización de la información. En otras palabras, el propósito de los investigadores ha de ser el de rebasar el corpus original y orientarse por el proceso mismo de producción textual. La clave para entrar a este proceso no sólo depende de la aplicación de orientaciones metodológicas oportunas, sino fundamentalmente también de la reconstrucción de la experiencia investigativa en la que recobran importancia los elementos descriptivos, analíticos e inferenciales que la recorren.

Bibliografía

Eco, Umberto. "La sobreinterpretación de textos", en *Interpretación y sobre-interpretación*. Cambridge, University Press, 1996.

Haidar, Julieta. "Análisis del discurso", en Jesús Galindo Cáceres (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Pearson/Addison Wesley Longman, 1998, pp. 117-164.

Herrera G., José Darío. "La investigación cualitativa o los modos de comprender la experiencia humana", en *Metodología de la investigación* (Módulo de la Maestría en Educación y desarrollo comunitario). Santafé de Bogotá, Cinde/Usco), 1998, pp. 1-6.

Navarro, Pablo, y Díaz, Capitolina. "Análisis de contenido", en Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis, 1995, pp. 177-224.

Ramírez Velásquez, Jorge Enrique. "La sistematización, espejo del maestro innovador", en *Cuadernos de reflexión educativa*. Santafé de Bogotá, Centro de Promoción Ecuménica y Social-Cepecs, 1993.

Ruiz Silva, Alexander. *Pedagogía en valores. Hacia una filosofía moral y política de la educación*. Bogotá, Plaza y Janés / Universidad Distrital, 2000.

Sandoval Casilimas, Carlos A. *Investigación cualitativa*. Santafé de Bogotá, Icfes/Ascun, 1996.

Torres Carrillo, Alfonso. *Aprender a investigar en comunidad*. Bogotá, MEN/ Unisur, 1995.

Uribe, María Teresa. "Los materiales de la memoria", en *La investigación cualitativa* (Módulo 5, curso especializado en la modalidad a distancia sobre investigación en las Ciencias Sociales). Bogotá, Icfes/Iner, Universidad de Antioquia, 1995, pp. 15-78.

Por una investigación desde el margen

Alfonso Torres Carrillo

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Aclaraciones necesarias

Este artículo recoge mi intervención en un seminario organizado por la Fundación Universitaria Luis Amigó, en Medellín. Los organizadores me habían solicitado una conferencia sobre el tema "Contextualización de la investigación socioeducativa en Colombia: panorama general en relación con temáticas y problemáticas de coyuntura. Desafíos y desarrollos". Ante la magnitud del tema, inicialmente quedé estupefacto; luego, desarrollé las siguientes reflexiones.

Un panorama general de la investigación en ciencias sociales y educación es imposible y tal vez inútil. En primer lugar, esbozar una visión en conjunto de las temáticas y problemáticas de investigación social en el país es una labor titánica que requeriría el concurso de especialistas en los diferentes campos de unas ciencias sociales cada vez más fragmentadas y especializadas; incluso, algunos intentos individuales de hacer balances de la producción de conocimiento de una de las disciplinas han sido, a mi juicio, desafortunados (Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República, 1999).

El creciente proceso de hibridación de las ciencias sociales contemporáneas (Dogan y Phare, 1993), así como el surgimiento de nuevos campos investigativos transdisciplinares (como los estudios urbanos y los estudios regionales), adisciplinares y contradisciplinares (como los estudios de género, poscoloniales y subalternos), nos plantea que son más provechosos los estados del arte centrados en problemáticas específicas; incluso, una condición necesaria para la creación de líneas de investigación es la realización de estos balances críticos sobre el acumulado de conocimiento sobre un tema determinado, como la familia, la educación básica y las organizaciones sociales, la violencia, etc. En efecto, en el país contamos con excelentes estados del arte al respecto.

Por ello, he optado por un camino menos arduo, pero no por ello menos complejo; me centraré en la producción de conocimiento social que se hace

sobre –y en ocasiones desde– problemáticas, fenómenos y poblaciones emergentes, en la mayoría de los casos vistos como marginados social, cultural o simbólicamente (Franco Zapata, 1999) y generalmente orientados por intenciones prácticas de tipo educativo: buscan transformar o construir ambientes, sujetos y subjetividades individuales o colectivas.

Este singular y provisional modo de entender la investigación "socioeducativa" es comprensible si se tiene en cuenta el lugar desde el que hablo: el de un educador formado en ciencias sociales que se desenvuelve desde hace dos décadas entre el mundo académico y el mundo popular; entre la investigación y docencia universitaria y el acompañamiento pedagógico e investigativo a organizaciones sociales. Es decir, hablaré desde lo que soy, desde lo que conozco y me interesa: el campo de investigaciones sociales articuladas o comprometidas con procesos y proyectos con intencionalidad emancipadora.

La preparación de esta ponencia fue ocasión propicia para plasmar un conjunto de intuiciones e ideas sobre el ámbito investigativo desde una perspectiva crítica, en la que nos desenvolvemos varios de los aquí presentes. En primer lugar, que la producción más rica de conocimiento y pensamiento social no se está generando desde el centro de las instituciones que el proyecto moderno creó para la producción del conocimiento, las ciencias sociales clásicas, sino más bien desde sus márgenes, en otros campos de saber no disciplinar o, incluso, por fuera de las instituciones universitarias.

En segundo lugar, que pese a la riqueza de estos lugares emergentes de investigación orientada por la pluralidad teórica, flexibilidad metodológica que se ocupa de nuevos problemas y actores, y que da especial valor a los procesos subjetivos y simbólicos, puede desperdiciar su potencial emancipador por no darle un lugar adecuado a la dimensión política de su quehacer. De estos dos órdenes de preocupaciones me ocuparé en esta ponencia.

Investigar desde el borde

Por un lado, por académicos o científicos sociales que realizan investigación "no canónica" y que han explorado nuevas problemáticas o ámbitos de investigación, como Orlando Fals Borda, Alfredo Molano o Rodrigo Parra Sandoval, entre los historiadores; Hernán Henao, Guillermo Vasco y María Teresa Uribe, entre los antropólogos; Gonzalo Sánchez y Mauricio Archiva, entre los historiadores, y Jesús Martín-Barbero, desde sus trabajos transdisciplinares sobre comunicación, cultura y política. Por otro, desde facultades, departamentos y otros espacios universitarios considerados por los científicos sociales como "plebeyos"; es el caso de las Humanidades, la Pedagogía Social, la Psicología

Social, la Comunicación Comunitaria y el Trabajo Social, o desde nuevos campos temáticos constituidos a partir de problemas cruciales como la violencia, el desplazamiento, o zonas anfibias entre la comunicación y la educación, la educación y la política, la política, la cultura y la ciudad.

En las dos últimas décadas también se han convertido en centros de producción de conocimiento social las Organizaciones No Gubernamentales orientadas al apoyo a movimientos sociales, y desde la investigación y la educación popular, como es el caso del Cinep y Dimensión Educativa, en Bogotá, y el IPC y Corporación Región, en Medellín. Excelentes investigaciones sobre poblaciones juveniles, desplazados, pobladores y los múltiples conflictos que atraviesan nuestra sociedad provienen de estas instituciones.

Otras perspectivas de conocimiento que no se asumen como disciplinas, como los estudios de género y los estudios culturales, también han comenzado a desarrollar en nuestro país investigaciones, más que sobre temas específicos, sobre problemas transversales a diferentes esferas de la vida social, como la política, la violencia, la escuela y los medios de comunicación. Finalmente, desde los movimientos sociales (generalmente protagonizados por actores "marginados", como indígenas, mujeres, negros y jóvenes) también se ha empezado a valorar la producción sistemática de conocimiento sobre sus ámbitos de acción, sus propias trayectorias y desafíos; de estos últimos me ocuparé al final de la ponencia.

El reconocimiento de esta prolífica actividad investigativa sobre lo social, hecho desde lo marginal de las disciplinas sociales, confirma las limitaciones de estas instituciones modernas del conocimiento, tal como fueron configuradas desde fines del siglos XVIII y hasta la primera mitad del XX; como ha insistido Wallerstein, y lo mostró la Comisión Gulbenkain (1997), las ciencias sociales han sido constituidas y constitutivas del proyecto moderno; por ello, junto al estado moderno, la economía capitalista y el colonialismo europeo expresan la confianza absoluta en la razón en el control de la naturaleza y la sociedad.

Inspiradas en el modelo de la física del siglo XIX, las nacientes disciplinas sociales buscaron la racionalización del mundo; "descubrir" las leyes de la historia, la economía, la política y la vida social, para controlarlas y así conjurar el miedo y las incertidumbres generados por la vida moderna. En consecuencia, las ciencias sociales clásicas estuvieron dominadas hasta hace unas décadas por un paradigma positivista (de la simplicidad o lo disyuntivo) que separó el sujeto de conocimiento de la realidad social que investiga, a la vez que la fraccionó en parcelas que debían ser estudiadas por disciplinas separadas; a cada una de ellas se les asignó la tarea de producir conocimientos "objetivos" y neutrales, a partir de teorías universales y deterministas y del empleo del llamado método

científico, entendido como un conjunto de procedimientos estandarizados que garantizarían su cientificidad.

Esta crítica al carácter ideológico, determinista y reduccionista de las ciencias sociales modernas hecha desde los planteamientos epistemológicos contemporáneos y confirmados por la historia, la sociología y la antropología de la ciencia, ha sido acogida entusiastamente por las emergentes comunidades de investigadores situados "al margen" de las disciplinas y por los nuevos campos de conocimiento social arriba señalados. En contraste con los departamentos más "científicos", donde estas críticas han sido recibidas con escepticismo o descalificadas de antemano por "posmodernas", en los espacios académicos plebeyos han servido para emanciparse de la carga y angustia de ser reconocidos por aquellos y para respaldar sus heterodoxas experiencias investigativas.

Pero esta producción de conocimiento al margen de los instituciones clásicas debe valorarse más allá que por su oposición o comparación de la investigación disciplinar que, de hecho, continuará existiendo y afinando sus propias lógicas, metodologías y formas de producción y circulación de conocimiento. Por un lado, porque desde la investigación "de borde" o "marginal" se está generando hoy un conocimiento más comprensivo, crítico y alternativo del mundo globalizado actual; por el otro, porque desde ella se pueden vislumbrar los nuevos rumbos que tendrán que tomar las ciencias sociales si quieren emanciparse del proyecto moderno estadocéntrico, eurocéntrico, etnocéntrico y de control social.

Por un lado, lo marginal, lo liminal, asumido no sólo como postura epistémica, sino también como posicionamiento ético y político, permite ver, decir y hacer lo que no es visible, nombrable o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento y poder. Porque lo marginal o liminal no significa por fuera, al borde, sino en el borde, en el umbral del sistema; por dentro y por fuera del orden, de lo instituido. Así como en lo social los momentos y las situaciones liminales evidencian los límites del sistema y posibilitan lo nuevo, instituyendo nuevos vínculos sociales, las prácticas de conocimiento social hechas desde el borde permite miradas y abordajes inéditos, que desbordan los límites de la ciencia social instituida.

Así como los "marginales" (sean jóvenes, desplazados, inmigrantes, "ñeros" y todos los *underground*) ponen en evidencia los límites y las arbitrariedades del orden social, los nuevos espacios y las nuevas formas de generación de conocimiento social hacen visibles el agotamiento y el carácter ideológico de las disciplinas sociales, que tras su halo de rigor y neutralidad sirven al orden social. Por eso, cuando aparecen sujetos o situaciones que se sitúan en el margen o por fuera del sistema social, buscan, junto con el Estado, "objetivarlos", determinarlos, controlarlos, ordenarlos.

Desde la óptica de los ámbitos académicos plebeyos, de buena parte de los campos de estudio transdisciplinar, de las Organizaciones No Gubernamentales y de los movimientos sociales, el interés investigativo está motivado por la comprensión, construcción o transformación de ámbitos y prácticas sociales específicas, como la educación social, la comunicación alternativa, las políticas culturales o las organizaciones populares. Junto a la investigación rutinaria y "de frontera" está generándose una investigación "de borde", que desde el umbral de las ciencias sociales y las instituciones académicas modernas puede ser su alternativa.

Un modo de saberlo es examinando si estas nuevas prácticas investigativas están generando diferentes lecturas de lo social, construyendo nuevos objetos, originando nuevas metodologías y dándoles nuevos usos sociales y políticos a los conocimientos producidos.

Panorama de la investigación social y educativa de "borde"

Con respecto a lo ya dicho: en primer lugar, recepción entusiasta y no siempre crítica de las nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas de corte interpretativista, hermenéutico, cualitativo, complejo, sistémico, construccionista, dialéctico-crítico, de segundo orden o complejo. Ello ha permitido, entre otras cosas, rescatar el lugar central del sujeto y la subjetividad en la investigación social, tanto de los sujetos de conocimiento, generalmente minimizados o invisibilizados por el positivismo, por su supuesto de objetividad y neutralidad (Ibáñez), como de la densidad de los sujetos y subjetividades sociales objeto de la investigación social; se reivindica a ésta como una práctica constructiva, intersubjetiva e intencionada, igual que la realidad social de la que se ocupa y la contiene.

En segundo lugar, la construcción de objetos de investigación no disciplinares y abordajes ínter, pluri y transdisciplinares: ello implica hibridez conceptual y metodológica. Las problemáticas predominantes tienen que ver con prácticas sociales emergentes, que definen la misma identidad de los nuevos campos de conocimiento: la pedagogía social, la educación comunitaria, la psicología social y comunitaria, la comunicación social alternativa, las políticas culturales, la ciudad y las políticas urbanas, etc.; temáticas que se preguntan por la cultura, identidad y vida cotidiana de ciertas poblaciones "marginales", como los jóvenes, la gente de la calle, los desplazados, y por prácticas emergentes y conflictos que conmueven el cuerpo social: estrategias de resistencia cultural de los sectores populares, violencia política y social, exclusión y pobreza, etc.

En fin, un rasgo común es la incorporación de lo cultural, las identidades y la subjetividad colectivas. Con respecto a la primera, más que como un tema para ser abordado, como un lugar desde el cual abordar las relaciones, las prácticas y los fenómenos sociales. Más allá de las concepciones ilustrada, determinista y antropológica de la cultura que la ven respectivamente como saber de elite, reflejo de la infraestructura social y como sistema de símbolos que dan identidad a un grupo social, lo cultural es visto como producción de sentido, como mediador y vehículo del conflicto social y político.

Otro tema relevante es la pregunta por las identidades colectivas, en particular las juveniles, las de género, las étnicas, las de otros actores y movimientos populares; pero al igual que lo cultural, la identidad individual y colectiva no es vista como una esencia homogénea y estática, sino como una construcción social y conflictiva de sentido en torno a un atributo idiosincrático internalizado, siempre con referencia a otras identidades frente a las que se diferencia y relaciona (Torres, 1999). Considerada como la dimensión subjetiva de los movimientos sociales, la identidad se convierte en arena de conflicto, como construcción permanente que garantiza la cohesión y el sentido de la acción colectiva.

La subjetividad aparece también como preocupación de muchas de las investigaciones "socioeducativas"; reconocidos los límites de los paradigmas que hacían énfasis en lo racional, lo intelectual y lo consciente de las prácticas sociales, así como el carácter constructivo de lo cultural y lo identitario, muchos estudios están abordándose desde los imaginarios, las representaciones sociales, las mentalidades y las creencias colectivas, con dos limitaciones: una, el asumir estas expresiones indiscriminadamente, sin reconocer que son conceptos construidos desde tradiciones disciplinares y teóricas diferentes, que se refieren a ámbitos subjetivos específicos; y dos: se las ve sólo en su carácter determinado y determinante en y de las prácticas y relaciones sociales dadas y no en su potencia instituyente e indeterminada, de posibilidad transformadora y de creación de lo inédito social, tal como lo plantean Cornelius Castoriadis (1976) y Hugo Zemelman (1998).

A nivel conceptual, se acude a diferentes corrientes teóricas y autores provenientes de disciplinas sociales como la sociología, la antropología y la lingüística, coherentes con las preocupaciones por lo cultural, la identidad, la subjetividad y la acción colectiva. Así, la antropología interpretativista de Geerz, la antropología de lo contemporáneo de Marc Augé, el interaccionismo simbólico, la sociología de la acción de Touraine, de la estructuración de Giddens, el construccionismo social de Bourdieu y la sociología nómada de Mafessoli, así como de los posestructuralistas franceses como Foucault, Deleuze y Derrida aparecen como referencias frecuentes en los estudios sociales, cultu-

rales y educativos recientes. Para no mencionar a García Canclini, Brunner y Martín-Barbero, entre los latinoamericanos.

Pese a esta ampliación y pluralidad teórica, salvo algunas excepciones (el DIUC, por ejemplo), el uso de lo conceptual no se ha desprendido de la cultura de autoridad canónica, y ha faltado asumir una recepción y uso crítico (Zemelman, 1989) de las teorías, desarticulándolas y rearticulándolas a la especificidad de los objetos de investigación; la metáfora de "caja de herramientas" propuesta por Foucault es frecuentemente invocada, pero pocas veces puesta en práctica. Esto cuando no es que el diálogo con lo teórico está ausente por reivindicar cierto naturalismo metodológico de corte cualitativo.

Y así como cultura, identidad, subjetividad y acción colectiva se constituyen en las problemáticas privilegiadas, los enfoques y las estrategias metodológicas más frecuentes son las llamadas cualitativas e interpretativas; los estudios de caso, la etnografía basada en la observación participante, las historias de vida, el análisis de escenarios y acontecimientos concretos y el rescate de la memoria colectiva son recursos metodológicos empleados. En algunos casos se acude a metodologías o técnicas participativas (IAP, Investigación acción del profesorado, sistematización de experiencias, talleres, grupos de discusión) y se incorpora la enriquecedora mirada de los sujetos que pasan a ser investigadores e investigados. Dos ejemplos: el Proyecto Atlántida, en el que los jóvenes intervienen en la elaboración de las entrevistas y los maestros sistematizan sus prácticas innovativas, y una investigación hecha como tesis de grado en la maestría en Educación de la UPN sobre representaciones y de género entre jóvenes escolares, se incorporaron como técnica de investigación el uso de *chismógrafos*, práctica común entre estudiantes.

La apertura a la cultura y la subjetividad de los actores sociales, propiciada por los enfoques cualitativos, también ha permitido reconocer y valorar otras racionalidades y lógicas diferentes a la analítica y cartesiana; la sabiduría popular, el saber cotidiano y la expresión estética, así como las sensibilidades y miradas generacionales y de género han ayudado a confirmar que el saber sobre lo social no es patrimonio exclusivo de la razón científica; por ello, otros lenguajes y narrativas de lo social son incorporados creativamente en estas investigaciones: la literatura, el cine, el video, la multimedia, el teatro y la expresión plástica intervienen, no sólo como medio de comunicación, sino como estrategia en la construcción misma del nuevo conocimiento social.

Finalmente, un rasgo destacado de los nuevos ámbitos de investigación social y educativa es su interés práctico; estas no se agotan en la comprensión de los fenómenos; buscan intencionalmente intervenir sobre ellos para modificarlos. Es el caso de los maestros que investigan sobre sus propias prácticas,

trabajadores populares que sistematizan su trayectoria o docentes universitarios que construyen nuevos currículos o campos de práctica profesional. No es una investigación para posicionarse dentro de una comunidad científica (aunque sí para hacerlo dentro de instituciones escépticas), sino para construir realidad social y educativa, transformar realidades que se valoran como adversas u opresivas y, a la vez, construir los sujetos que las comprenden y las cambian.

En fin, vemos cómo desde la marginalidad creativa de una investigación social no anclada en las disciplinas se está construyendo conocimiento relevante para la comprensión y transformación de realidades sociales y educativas específicas, generalmente "localizadas" espacial o institucionalmente; también estas nuevas maneras de investigar están generando nuevos sentidos y desafíos a la vida académica y al mundo de las instituciones y prácticas sociales y educativas. Sin embargo, además de las limitaciones ya señaladas, quiero referirme a una que desde mi trayectoria vital y política me preocupa: la no necesaria conexión entre la comprensión y la crítica al orden hegemónico global y la consecuente construcción de alternativas.

Del paradigma comprensivo al paradigma crítico social

Muchas de las investigaciones que se ocupan de sujetos marginales o emergentes, de su cultura, de su subjetividad y acción colectiva, pese a la riqueza de sus abordajes metodológicos y usos afirmativos de su identidad o cualificación de sus prácticas, olvidan los nexos entre conocimiento y poder que permean tanto sus prácticas cognitivas como sociales. El placer por lo pequeño, lo singular, lo cualitativo, lo narrativo, lo simbólico y lo cotidiano puede hacer perder de vista las hegemonías y asimetrías que atraviesan lo uno y lo otro, y que si no se asumen como objeto de reflexión pueden reproducir o trasladar las relaciones de poder propias de las ciencias sociales clásicas.

Y es que no debemos olvidar que el paradigma positivista sobre el que se construyeron las ciencias sociales no sólo es susceptible de críticas epistemológicas; también ha sido un factor de dominación, pues, como lo señala Ibáñez, es también paradigma de control: produce el conocimiento que el Estado y el poder requieren para la dominación; extrae información del conjunto social para suministrarla al poder: unos preguntan, otros responden; los de abajo están sometidos a las leyes que hacen a su conveniencia los que mandan.

Por eso señala que el papel de la ciencia social crítica es acabar con estas asimetrías en el conocimiento y en la sociedad: liberar a los condenados a ser objetos del conocimiento social, permitiéndole hablar y construir sus propias

reglas que debe respetar; todos pueden preguntar y todos deben responder. En este sentido, la categoría "sujeto en proceso" cobra pleno sentido: "La investigación le permite constatar que sólo transformando el sistema social seguirá siendo posible sobrevivir como sujeto" (Herrera, 1999: 68).

Esta perspectiva crítica de la investigación, no siempre presente en las metodologías cualitativas, implica reconocer que el análisis cultural debe conectarse con la economía política, al relacionar los procesos socioculturales micro con las dinámicas económicas y políticas macro, desde las que se configura hoy el modo de producción capitalista mundializado, así como los viejos poderes estatales y los nuevos transnacionales.

Este llamado a investigar desde un paradigma emancipatorio que permita no sólo transgredir los sistemas de producción de conocimiento institucionalizados desde el proyecto moderno, sino también transgredir los límites del sistema social y político mismo, tal como lo están haciendo los movimientos sociales (Melucci, 1999), me lleva a reivindicar la tradición crítica en la que se inscribe mi práctica investigativa, que comparto con otras personas como Alfredo Ghiso, y que ha estado ligada a las prácticas educativas populares y las pedagogías críticas.

Esta tradición crítica y con intencionalidad emancipatoria puede enriquecer las perspectivas cualitativas, así como en su momento éstas enriquecieron las metodologías de investigación participativa. Modalidades como la IAP, la investigación temática, la recuperación colectiva de la historia y la istematización de experiencias, tal como son concebidas y practicadas hoy, pueden dar algunas pistas en la construcción de lo que yo llamo un paradigma interpretativo crítico y que orienta enfoques y estrategias metodológicas cualitativas y participativas.

Para terminar, presentaré algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre dos modalidades de construcción de conocimiento, surgidas en torno a prácticas y espacios sociales alternativos: la sistematización de experiencias y la recuperación colectiva de la historia.

La sistematización de experiencias

Este enfoque metodológico posee una amplia trayectoria en el campo de las acciones sociales y educativas populares; sin embargo, salvo escasas excepciones[14], es poco conocido en los ámbitos académicos universitarios. Por ello, es

[14] Entre 1990 y 1994, el Grupo Interuniversitario de Educación Popular de Adultos, conformado por cinco universidades públicas del país, realizó con el apoyo de la OEA y de Colciencias un Proyecto de Sistematización de experiencias significativas en educación de adultos.

necesario centrarnos en su conceptualización. La llamada sistematización de experiencias se ha venido convirtiendo en un tema de especial preocupación por parte de instituciones, redes, agencias y grupos de base que promueven educación popular, participación comunitaria, trabajo social y otras formas de intervención social; incluso, podemos afirmar que en la última década se ha convertido en un verdadero campo intelectual (Torres, 1996), que se expresa en el creciente número de publicaciones, manuales y eventos sobre el tema.

Sin embargo, su lugar e impacto sobre las prácticas educativas y sociales concretas aún son marginales. A pesar de haberse convertido en lugar común invocar la necesidad de "superar el empirismo", de "analizar las experiencias", de "recuperar y comunicar lo aprendido en ellas" y de "producir conocimiento desde la práctica", el balance es en buena medida desalentador; por un lado, la crítica al activismo no siempre ha desembocado en propuestas sólidas para involucrar la producción de conocimiento sobre estas prácticas. Por otra, las instituciones que –por iniciativa propia o exigencia de las agencias– han involucrado dentro de sus proyectos un componente de "sistematización", en la práctica no le dan importancia o la asumen de un modo "simplista".

Esta simplicidad se debe, en algunos casos, al hecho de entender la sistematización como un proceso o una actitud "permanente" de generación de conocimientos, suponiéndola connatural a la experiencia o identificándola con los espacios para la reflexión y el seguimiento propios de todo trabajo organizado; en el peor de los casos, se la asume como el llenar "formatos" o "formularios" que informan sobre la operación de las tareas y roles institucionales.

En otros casos, la sistematización se limita a un momento final de los proyectos donde se ordenan y describen las acciones realizadas, para luego comunicarlas a través de encuentros, de informes a las agencias o de publicaciones escritas o audiovisuales. Las apreciaciones espontáneas de sentido común frente a estos relatos o las opiniones de sus protagonistas son entendidas en algunos casos como "teorización desde la práctica", bloqueando cualquier posibilidad de interpretaciones más profundas.

Tales actitudes simplistas frente a la sistematización refuerzan tanto las concepciones empiristas como antiintelectuales de muchos educadores populares, trabajadores comunitarios y activistas sociales, que exaltan como única fuente de verdad su propia práctica y desdeñan cualquier aporte conceptual. Así mismo, tales posiciones afianzan el escepticismo de los científicos sociales, que no ven posible la producción de conocimientos válidos y generalizables desde estas prácticas de acción e intervención social ajenas al mundo académico.

Sin embargo, este balance no desvirtúa la pertinencia de la sistematización como estrategia para comprender más profundamente las prácticas de inter-

vención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas. Por el contrario, reivindicamos la pertinencia y vigencia de la labor sistematizadora en el actual contexto, pues se reconoce en el conocimiento uno de los factores de acumulación social y de poder: controlar la producción, la circulación y el consumo de conocimientos y saberes puede ser garantía del mantenimiento de las actuales relaciones de injusticia y dominación, o de la construcción de iniciativas alternativas y emancipadoras.

En las siguientes líneas apostaremos a una concepción y propuesta de sistematización de experiencias que apunta a disminuir la distancia entre las expectativas que ha generado y las posibilidades prácticas que puede potenciar. Dicha apuesta se inscribe dentro de las perspectivas interpretativas y críticas de ciencia social, generalmente asociadas a los métodos cualitativos de investigación social (Carr y Kemmis, 1988; Torres, 1997).

Entendemos por sistematización una modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que, a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe.

Esta definición involucra los rasgos centrales que caracterizan la sistematización, a saber:

Producción intencionada de conocimientos

La sistematización no se genera espontáneamente con la sola discusión y reflexión sobre lo que se hace; supone un reconocimiento y a la vez una superación de las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas. Este primer rasgo nos sitúa en un nivel epistemológico; es decir, nos exige una posición consciente sobre desde dónde, para qué y cómo se produce conocimiento social, cuáles serán sus alcances e incidencia sobre la práctica. Hay que explicitar cómo entendemos la realidad por sistematizar, el carácter del conocimiento que podemos producir sobre ella y la estrategia metodológica coherente para hacerlo; ello nos permite salir de lugares comunes –acríticos– desde donde interpretamos y participamos de estas prácticas.

Producción colectiva de conocimiento

Al igual que la investigación participativa, la recuperación histórica y el diagnóstico participativo, la sistematización reconoce y va construyendo como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia.

Sin desconocer el aporte que pueden jugar los especialistas externos, son estos actores quienes toman las decisiones principales de la investigación: el qué, el por qué, el para qué y el cómo hacerlo.

Reconoce la complejidad de las prácticas de acción social, objeto de la sistematización

Tales prácticas son mucho más que la sumatoria de sus objetivos, actividades, actores, roles y procesos institucionalizados. Es condicionada por los contextos político, social y cultural donde se formula y ejecuta; involucra y produce diversos actores; despliega acciones (intencionales o no) y relaciones entre dichos actores; construye un sentido, una institucionalidad, unos significados y unos rituales propios; a su vez, es percibida de modos diferentes por sus actores, que actúan en consecuencia; produce efectos (previstos o no) sobre el contexto en el que actúa; está sujeta a contingencias y al azar propio de la vida misma.

Busca reconstruir la práctica en su densidad

A partir o no de una problematización previa, resultado de las necesidades que busca resolver, la sistematización en un primer momento busca producir un relato descriptivo de la experiencia; una reconstrucción de su trayectoria y complejidad a partir de las diferentes miradas y de los saberes de los actores que tengan algo que decir sobre la práctica. Mediante diversas técnicas (entrevistas, observaciones, grupos de discusión, sociodramas, etc.) se busca provocar relatos de los sujetos involucrados para reconocer sus diversas lecturas e identificar temas significativos que articulan la experiencia. Así, desde fragmentarias, parcializadas, a veces contradictorias miradas, se construye un macrorrelato que describe inicialmente la práctica objeto de la sistematización.

Interpretación crítica de la lógica y de los sentidos que constituyen la experiencia

La sistematización, además de reconstruir la experiencia aspira a dar cuenta de su lógica particular, de los sentidos que la constituyen. El equipo sistematizador asume un rol explícitamente interpretativo al tratar de develar la "gramática" subyacente que estructura la experiencia; busca identificar sus factores influyentes o instituyentes, las relaciones estructurales y las claves culturales que le dan unidad o son fuente de fragmentación. En fin, la sistematización debe producir una lectura que vaya más allá de los relatos de sus actores, que involucre elementos y factores no "previstos" o "vistos" por ellos, que complejicen su previa mirada sobre la práctica.

Busca potenciar la propia práctica de intervención social

Además de los alcances cognitivos descritos, la sistematización tiene un interés pragmático: mejorar la propia práctica; generar ajustes, desplazamientos y cambios necesarios para que el programa o proyecto sistematizado gane en eficacia social y riqueza cultural. Ello no es una consecuencia mecánica ni una decisión final. Debe hacerse conscientemente a lo largo de la sistematización; por ejemplo, en la medida en que los actores van ampliando su mirada sobre las dinámicas, relaciones y lecturas de la práctica, van reorientando sus propias acciones.

Aporta a la reflexión de las prácticas sociales en general

Una preocupación objeto de debate entre quienes reflexionamos sobre la sistematización es la referida al alcance de los conocimientos que produce; sus posiciones expresan –sean conscientes o no de ello– posturas epistemológicas diferentes. Para algunos, la sistematización busca elaborar generalizaciones de carácter "científico": teorías y leyes que expliquen la sociedad; para otros –entre los que me incluyo–, busca comprender los sentidos que conforman prácticas sociales determinadas para desde allí producir esquemas de interpretación que permitan comprender lo social.

En uno y otro caso, los conocimientos producidos por la sistematización –en la medida en que son comunicados– amplían el conocimiento que se posee sobre uno o varios campos de la realidad social; por ejemplo, los movimientos sociales, las organizaciones populares o de educación popular. El balance de varias sistematizaciones sobre un mismo campo de prácticas puede generar reflexiones teóricas de mayor amplitud.

De acuerdo con las precisiones hechas, también podemos definir la sistematización como una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los factores y elementos que la configuran, para transformarla. Este carácter reflexivo-práctico de la sistematización ha implicado un posicionamiento epistemológico y metodológico frente a otras modalidades de producción de conocimiento sobre la realidad social, como son la investigación científica convencional y la evaluación institucional, así como frente a concepciones de investigación de corte positivista y empírico analítico.

La recuperación colectiva de la historia

La memoria colectiva es uno de los principales factores constituyentes de la identidad de una agrupación social, sea local, regional o nacional. El repertorio de representaciones que un colectivo posee de su pasado, así como sus usos y actualizaciones, alimenta su sentido de pertenencia, orienta sus prácticas presentes y define el horizonte de posibilidades de su actuar futuro.

En el caso de los sectores populares, su memoria colectiva es de especial importancia para mantener su cohesión social y continuidad histórica en una condición de subordinación estructural frente a los poderes hegemónicos. Para éstos, su dominación está garantizada, no sólo por los mecanismos de control político, social e ideológico sobre la población, sino también mediante el control de su memoria, por la elaboración de un pasado oficial y por la administración del recuerdo y el olvido colectivos.

Para el caso de los pobladores populares de las ciudades latinoamericanas, uno de sus factores constituyentes de su identidad es el haber compartido una serie de experiencias en torno a su trayectoria previa como inmigrantes, a la ocupación y poblamiento de su territorio, a la consecución de los servicios sociales básicos, a la solución de problemas que van asumiendo como colectivos y al establecimiento de los vínculos sociales básicos (informales y formales), en torno a los que han constituido su sentido de pertenencia local y su identidad como pobladores.

Muchas experiencias y proyectos con poblaciones populares fracasan por desconocer esta dimensión histórica de las poblaciones barriales; en unos casos, la reducen a un recuento lineal de acontecimientos "importantes" desde el punto de vista de la historia tradicional, lo que lleva a la incomprensión de ciertas dinámicas, prácticas y problemáticas de sus habitantes; el desconocimiento de las claves que han posibilitado su construcción como colectivo social lleva a que los pobladores generen resistencia a las iniciativas y a los estilos de intervención.

Por ello, consideramos importante compartir algunas reflexiones y estrategias metodológicas, provenientes de nuestra experiencia en el desarrollo o acompañamiento de procesos de recuperación colectiva de historias locales y organizativas desde una perspectiva de educación popular desde hace más de una década; en particular, tomaremos como referencia la investigación "Memoria colectiva e identidad local en el Municipio de Soacha", realizada en 1999.

El enfoque investigativo que empleamos en este caso, al igual que en los otros, es la Recuperación Colectiva de la Historia (en adelante, RCH), modalidad de producción de conocimientos que busca reconstruir la historia/memoria

de hechos y procesos compartidos por colectivos populares (organizados o no), involucrando activamente a sus protagonistas. Además de enriquecer el saber social sobre el pasado común, la RCH busca fortalecer procesos de identificación y organización colectiva; en fin, se pretende empoderar los colectivos populares al fortalecer su memoria, su sentido de pertenencia y sus lazos sociales.

Antes de presentar las estrategias y técnicas de activación de memoria, experiencia que utilizamos en el proyecto mencionado, presentaremos algunas consideraciones sobre la memoria colectiva y el enfoque metodológico aludido.

La memoria colectiva y su "activación"

La memoria histórica de un colectivo social es el repertorio de recuerdos y olvidos, de sus representaciones e imaginarios sobre su pasado compartido, en torno al que sus miembros construyen sus sentidos de pertenencia, se cohesionan como entidad social y despliegan sus relaciones y prácticas presentes. Es decir, entre memoria, identidad y cultura existe una relación circular que se alimenta mutua y permanentemente.

La memoria colectiva, al igual que la individual, no es un simple almacenamiento y actualización de información sobre un pasado común, sino un proceso activo de construcción de dicho pasado, influido por diversos factores de índole social y cultural, y basado en una dialéctica permanente de recuerdo y olvido. Por ello, dichos procesos no pueden verse sólo como fenómenos psicológicos; son también prácticas culturales íntimamente ligadas a las aspiraciones y tensiones actuales. Al igual que la historiografía, la memoria colectiva es una construcción presente y colectivamente consensuada de un pasado común.

Dicha "historia común" se encuentra no sólo en la memoria individual de sus miembros y en las conversaciones orientadas intencionalmente a recordar; también está presente en las huellas que el pasado deja en la estructura física del mismo barrio (sus calles, lugares, casas), en los muebles y objetos (utensilios, juguetes, ropa, electrodomésticos) que deliberadamente o no se conservan en el ámbito personal, familiar y local.

Además, la memoria colectiva está presente en las fotografías y otros registros visuales, los murales, los videos y el cine, así como en materiales escritos (diarios personales, actas de las organizaciones, recortes de prensa, recibos y facturas). Pero también está presente en muchas de sus prácticas sociales y culturales, que permanecen en el presente como costumbres y tradiciones (ritos, fiestas, gastronomía, juegos) que garantizan la continuidad cultural y la cohesión social de los pueblos y de los grupos.

Como el sentido que anima los trabajos de RCH es fortalecer procesos de identidad y transformar procesos y prácticas sociales, las técnicas empleadas deben ser coherentes con dichos propósitos. Es por ello que en nuestra experiencia con la RCH ha sido importante reconocer y potenciar aquellos espacios, prácticas y mecanismos de activación de memoria colectiva, así como recrear algunas técnicas de recolección de información provenientes de la tradición investigativa académica, como la historia oral, la historia social y la etnografía.

En las experiencias de recuperación colectiva de historias locales y organizativas que hemos adelantado o apoyado, hemos tenido que inventar o recrear algunos "dispositivos" o tecnologías de activación de memoria, que no se limitan a "recolectar información" sobre el pasado. Algunas de ellas provienen de reconocer los propios mecanismos culturales que poseen los pueblos para mantener su memoria, como la tradición oral; otras son el resultado de ir adaptando técnicas provenientes de las prácticas investigativas (como la entrevista colectiva) o educativas (como el taller o las actividades de expresión estética).

Como "recordar" es "volver al corazón", el recuerdo no sólo encierra datos del pasado, sino múltiples vínculos emocionales, valorativos y relacionales con dicho pasado, con el presente y con los otros. Por ello, los dispositivos de activación de memoria también buscan reconstruir vínculos sociales y alimentar identidades colectivas; es decir, son técnicas conversacionales que reconstruyen realidades pasadas y activan lazos subjetivos entre quienes participan. Algunos de los dispositivos que hemos empleado son las tertulias, los museos comunitarios, los paseos del recuerdo, las audiciones de música del ayer, los festivales de la memoria, los mapas parlantes y los talleres.

El sentido participativo y crítico que anima la RCH exige construir también a los sujetos de dicho conocimiento: desarrollar sus "competencias" investigativas. Por ello, la activación de memoria no se limita al encuentro y conversación sobre el pasado compartido; exige momentos de análisis e interpretación de recuerdos y olvidos, de procesos reconstruidos; tal reflexión pasa por la categorización y organización de la información, la elaboración de matrices comparativas, de tipologías, redes conceptuales y esquemas interpretativos consensuados.

Bibliografía

Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República, Vol. 36, Nos. 50-51, 1999.

Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad.* Madrid, Península, 1987.

Castro Gómez, Santiago (Editor). *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. Introducción. Bogotá, Ceja, 000.

Delgado, Manuel. *El animal público*. Barcelona, Anagrama, 1999.

Dogan, Matei, y Phare, Dogan. *Las nuevas ciencias sociales*. México, Grijalbo, 1993.

Ghiso, Alfredo. "De la práctica singular al diálogo con lo plural", en *La Piragua*, No. 16, México, CEAAL, 1999.

Franco Zapata, Gerardo León. "Marginación: de la desposesión al estigma", en Revista *Fundación Universitaria Luis Amigó,* vol. 1. Año 1, No. 2, Medellín, 1999.

Herrera, José Darío. "La investigación educativa en Bogotá". Bogotá, IDEP, 2000.

Ibáñez, Jesús. *El regreso del sujeto.* Madrid, Siglo XXI, 1997.

Torres Carrillo, Alfonso. "Identidades barriales y subjetividad colectiva", en *Folios* No. 10, Bogotá, Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

————. "Comprensión crítica, narrativas sociales y enseñanza de la historia", en *Educación Hoy,* Bogotá, Ciec, 2000.

———— y Torres, Juan Carlos. "Subjetividad y sujeto social en la obra de Hugo Zemelman", en *Folios,* N.º 12, Bogotá, Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional, 2001.

Wallerstein, Inmanuel y otros. *Abrir las ciencias sociales.* México, Siglo XXI Editores, 1997.

Zemelman, Hugo y León, Emma. *Los umbrales de la subjetividad*. Barcelona, Anthropos, 1997.

La formación de maestros para la investigación.

Una metodología en construcción

Rafael Ávila Penagos

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Hay experiencias exitosas, cargadas de lecciones, que sólo la escritura puede rescatar de la injusta situación de pasar inadvertidas en el mundo académico. El propósito de este trabajo es rescatar una experiencia específica: me refiero a Aluna, un proyecto de investigación sobre las prácticas de formación de lectores y escritores, institucionalmente ubicado en el Colegio Abraham Lincoln, de Bogotá, que presentó ya su informe final de investigación al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep, de la Secretaría de Educación de Bogotá, con resultados ampliamente satisfactorios.

Si visualizamos las prácticas sociales, no tanto como un lugar de aplicación del conocimiento elaborado por las diferentes tradiciones disciplinarias, sino más bien como fuentes potenciales de conocimiento y aprendizaje, rescatar significa, ante todo, poner en evidencia las lecciones implícitas de este proyecto[15], como una forma de contribuir a la capitalización de un valor agregado para el campo intelectual de la educación. Los diseñadores de políticas (*policy makers*), los directivos del sistema y de las instituciones educativas, como también los investigadores y, por supuesto, los maestros de colegios oficiales o privados, pueden intentar apropiarse de la experiencia, y replicarla en sus respectivos establecimientos. La calidad de sus maestros, la calidad de sus prácticas pedagógicas y la calidad de su oferta institucional serán los beneficiarios directos de esta experiencia.

Los lectores me verán oscilar entre la primera persona del plural y la primera del singular. Como resultado de mi colaboración en el diseño del proyecto y en la escritura de los informes, comparto con todos sus miembros su coautoría. Tiene sentido, entonces, la primera persona del plural. Intento, sin embargo, tomar un poco de distancia, apelando a la primera persona del singular, con el fin de recuperar otro aspecto de la misma experiencia: el proceso de formación de maestros para la investigación.

15 Como fuentes privilegiadas de este trabajo tomo el primer Informe de avance entregado al Idep en junio del 2001 y el Informe final entregado al IDEP en febrero del 2002, textos de los que soy más coautor que "asesor". Las comillas significan que figuré como tal para efectos de contratación, pero la realidad es que el Rector me confió la Dirección del Proyecto. Dirección que tomé en serio de un cabo al otro del proceso, como en efecto lo reconocen los mismos maestros-investigadores.

Indicadores de producción y de trabajo

Al terminar su proceso de investigación, Aluna cuenta en su haber con los siguientes indicadores fehacientes de producción, trabajo y tiempo invertidos en el proyecto: ochenta ejercicios escriturales; por lo menos dieciocho ejercicios lecturales; al menos diez ejercicios de interlocución crítica entre pares, de ocho horas de trabajo cada uno y magnetofónicamente grabados; al menos 40 ejercicios de práctica pedagógica en clase, técnicamente videograbados; por lo menos ocho talleres de socialización del proyecto con otros actores del sistema; cinco informes de ciclo, un informe de avance y un informe final ante el Idep.

Si tomamos como punto de partida la fecha en que comenzó el diseño del proyecto, a raíz de la convocatoria hecha por el Idep (septiembre de 2000) y como punto de llegada la fecha de entrega del informe final (febrero de 2002), el lapso transcurrido entre uno y otro fue de un año y medio. Un periodo de tiempo no despreciable, aunque difícilmente cuantificable en términos de horas de trabajo. Hay, sin embargo, una aclaración que no se puede dejar pasar: no todo el tiempo invertido en el proyecto fue remunerado por la institución; el tiempo invertido y no remunerado fue superior al tiempo remunerado, un indicador que habla muy bien de la generosidad de los maestros participantes. Si se cuantificara, mostraría una enorme contribución suya a la ejecución del proyecto, que no pasó por los registros oficiales de la contabilidad institucional.

¿Qué propósitos movían a este proyecto, cuál fue el origen de su iniciativa, cómo se realizó el proceso de inducción, cómo se integró el equipo responsable, cuál fue el procedimiento metodológico que se diseñó para alcanzar sus propósitos, en cuáles marcos teóricos se inspiró y a qué resultados llegó?, es lo que voy a intentar registrar en este texto. Pero esta vez con una pregunta en la mente: ¿Cuáles fueron las contribuciones de todo este conjunto de prácticas y procesos a la formación investigativa de los maestros participantes?

El origen de la iniciativa

Lo primero que se me ocurre destacar en este proyecto tiene que ver con el origen de la iniciativa. Un profesor de la Universidad de los Andes, el matemático e ingeniero Jaime Alejandro Bohórquez, rector del Colegio en ese momento, es el autor de esta iniciativa, como también de la creación del conjunto de condiciones institucionales que lo hicieron posible. Hay que reconocer –y el lector puede verificarlo en su contexto más inmediato– que tomar la iniciativa de abrirle un espacio institucional a la investigación es algo francamente

excepcional e inusual. Pertenece al orden de lo altamente improbable. Son muy pocos los rectores de colegios privados que toman este tipo de iniciativa. Son todavía menos los rectores que pueden hacer gala de que un proyecto presentado por su colegio haya merecido la aprobación y el apoyo financiero del Idep. Y, definitivamente, se cuentan con los dedos de una mano los que logran convencer a su Junta Directiva de la conveniencia de invertir parte del presupuesto en una empresa investigativa, sobre todo en una coyuntura económica difícil, en que prácticamente todos los colegios privados, unos más, otros menos, afrontan problemas de cartera originados en los retrasos en el pago de las pensiones de sus estudiantes.

He hablado del conjunto de condiciones institucionales que hicieron posible el proyecto, pero no las he enunciado. Es lo que quiero hacer ahora para invitar a pensar en la responsabilidad que se echa encima un directivo cuando asume este tipo de iniciativa. Primero, como ya lo dije, hay que tomarse el trabajo de convencer, en primera instancia, a su Junta Directiva sobre la bondad de la iniciativa y, más que todo, sobre la necesidad de destinar una partida presupuestal significativa para llevarla a cabo. En segunda instancia, convocar a un grupo de maestros y convencerlos de elaborar y presentar un proyecto a una entidad seria y exigente como el Idep, entregando, como lo hizo el rector Bohórquez, un conjunto de lecturas básicas para ir ambientando el campo de investigación que él consideraba prioritario. Y, finalmente, y por añadidura, proponerle a alguien, con experiencia en investigación, que asumiera la dirección del proyecto, como fue el caso mío.

No termina aquí la enunciación de todas las condiciones que es preciso reunir para que el proyecto sea factible. Hay que añadir la necesidad de abrir un conjunto de espacios y de tiempos, en el ámbito del espacio-tiempo escolar, ya de por sí sobreprogramado y sobrecargado de actividades. Enfrentar las resistencias abiertas o encubiertas de directivos y maestros que no ven la importancia del proyecto o sienten celos profesionales con los colegas encargados de ejecutarlo. Echarle una carga más a la división financiera con la gestión de un proyecto cuya lógica contable rompe todos los patrones de administración a los que está acostumbrada la institución escolar tradicional. Elaborar contratos interinstitucionales, entre el Colegio y el Idep, para regular el proceso y cumplir, obviamente, con las condiciones pactadas. Y, finalmente, correr el riesgo, siempre presente en el horizonte, de un fracaso en la ejecución del proyecto. No son pocos, entonces, ni de poca importancia los riesgos que es preciso asumir, razón por la cual, muy probablemente, muchos, los más, prefieren "dejar los santos quietos" y dejarlo todo como está. Es el facilismo, desgraciadamente omnipresente en nuestras instituciones.

El proceso de inducción y la integración del equipo

Un proyecto de investigación no es solamente un proceso de construcción de conocimiento: es también un proceso de construcción de un equipo encargado de llevarlo a buen término. Para que el proceso de construcción de conocimiento esté bien encaminado, en relación con sus propósitos, se requiere inteligencia y dirección. Y para integrar el equipo, suscitar, manejar y contener una dinámica apropiada y sostenida, también se requiere inteligencia y dirección. No solamente una inteligencia de estilo cartesiano, sino también, y especialmente, una "inteligencia emocional"; y ciertamente no un estilo de dirección movido por la razón instrumental, sino más bien un estilo de dirección movido por la razón comunicativa.

Para orientar el proceso propiamente investigativo, traté de suscitar un ambiente de permanente construcción y reconstrucción del objeto, del método, de las teorías orientadoras y de los aprendizajes que íbamos acumulando. Para orientar el proceso de integración de los actores alrededor del proyecto, traté de fomentar un ambiente de permanente construcción y reconstrucción del equilibrio inestable entre los miembros del equipo, con el fin de mantener vivo su entusiasmo y compromiso, a pesar de las tensiones entre diferentes perspectivas, los malentendidos, las subidas de tono, los obstáculos logísticos, las caídas del ánimo y los deseos de "tirar la toalla". En una palabra, traté de poner a prueba una lógica constructivista del conocimiento y de los lazos sociales.

Para mantener el equilibrio inestable entre sus miembros, hubo necesidad de invertir mucho tiempo en procesos de aclaración de los malentendidos que surgían en el camino, con un espíritu de negociación y conciliación que apuntaba a sanear el ambiente emocional requerido para continuar. En cuanto a mi estilo de liderazgo, busqué ingeniosamente las maneras de minimizar las distancias que separan al maestro formador del maestro en formación, tratando de ser un miembro más del equipo, potenciando los aciertos y los talentos de cada uno de sus miembros. Como autor del libreto, me preocupé porque se dieran las condiciones requeridas para su ejecución, pero una vez que estuvimos en el escenario metodológico autolimité mi papel al de un consueta que no busca aparecer en el escenario, sino facilitar la ejecución del libreto.

En el decurso de esta doble y compleja construcción, vale la pena distinguir dos momentos de inducción que trazaron el rumbo (sentido) del proyecto y crearon las condiciones requeridas para integrar el equipo que se encargaría de su diseño y ejecución. Suscitaron entusiasmo y compromiso, y dejaron un

saldo de actitudes y predisposiciones que dotaron al equipo de una dinámica interna, que involucraba las competencias cognitivas de los maestros en un clima emocional positivo para salir adelante con el proyecto de investigación.

El primero de estos momentos tuvo lugar antes de la elaboración y presentación del proyecto ante el Idep, y el segundo ocurrió una vez se conoció su aprobación y se aseguró la financiación para ejecutarlo.

- ¿En qué consistió el primer momento de inducción? Básicamente en un conjunto de conversatorios dirigidos por la doctora Celia Spraggon, también profesora de la Universidad de los Andes, en los que se leyeron y comentaron los textos del maestro Estanislao Zuleta, sugeridos por el rector: *Sobre la lectura*[16], *Elogio de la dificultad*[17] y *De las tres metamorfosis*[18], con la ayuda de una guía de comprensión elaborada por la doctora Spraggon[19].

Un primer desarrollo de la teoría sobre la lectura esbozada por Nietzsche y continuada por Zuleta fue elaborado por la doctora Spraggon, y fue publicado en el primer informe de investigación presentado por Aluna al Idep, bajo el título de *Elementos para una teoría de la lectura*.

Y un segundo desarrollo sobre esta teoría, titulado *Los lectores rumiantes de Nietzsche*, lo encontramos posteriormente, ya avanzado el proyecto, en el libro *Oficio de maestro*, de nuestro colega Fernando Vásquez (2000: 87-90).

Estas tres lecturas y el trabajo de exégesis, realizado durante estos conversatorios, marcaron la tonalidad para afinar los "instrumentos" y fueron como el *leitmotiv* del proyecto. Por su medio, los maestros llevaron al primer plano de su conciencia la crucial importancia de la lectura y la escritura para introducir a sus estudiantes en los códigos fundamentales de la modernidad. Y fue esta toma de conciencia la que llevó a una primera formulación del objeto de estudio del proyecto: la lectura y la escritura (primer enfoque de la mirada).

Esta formulación sería precisada por sugerencia mía, durante mi intervención en la fase final de estos conversatorios. La idea que puse a consideración del grupo era que el proyecto de investigación debería centrar su atención, no sobre las prácticas de la lectura y la escritura en general, sino sobre las prácticas

[16] Una conferencia dictada por el maestro Zuleta en la Universidad Libre de Bogotá, en 1978, en *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva.* Bogotá, Procultura, 1985.

[17] Una conferencia del mismo maestro, durante el acto mediante el que la Universidad del Valle le otorgó el título de Doctor Honoris Causa en Psicología.

[18] Un texto mimeografiado en el que Zuleta desarrolla las conocidas metáforas del camello, el león y el niño en *Así habló Zarathustra*, de Nietzsche.

[19] En la lectura de los pasos sugeridos para este ejercicio de comprensión, que debe terminar en la producción de un ensayo por parte del lector, se observan los siguientes: a) identificar las ideas principales, b) identificar la argumentación que sustenta esas ideas, c) explicitar la posición personal frente al autor, d) pensar en qué medida el tema tratado aporta a la comprensión de un problema sentido, y d) explicitar la vivencia personal del lector durante el ejercicio de lectura y durante la escritura del ensayo (Ver mimeo al respecto, elaborado por la doctora Spraggon).

de enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto escolar, con el fin de que el grupo de maestros, inicialmente entusiasmados con el proyecto, aprovechara la oportunidad para investigar sus propias prácticas pedagógicas. Esta sugerencia llevó a una segunda formulación del objeto de estudio, que fue la que se consignó en el proyecto presentado al Idep (primer reenfoque de la mirada).

Veremos que, más adelante, cuando estábamos ya desarrollando el proyecto, y como resultado de la interlocución entre los maestros, todos ellos representantes de diferentes campos disciplinarios, el objeto de estudio recibió una tercera formulación: de una atención centrada en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, nos desplazamos a centrar la atención sobre las prácticas de formación de lectores y escritores, en diferentes ámbitos disciplinarios (segundo reenfoque de la mirada)[20]. Que el investigador se toma su tiempo en centrar su mirada y que, en consecuencia, la construcción del objeto de estudio es un proceso, más o menos lento, es una evidencia de nuestro proyecto.

- El segundo momento de inducción se realizó bajo mi responsabilidad, una vez conocida la aprobación del proyecto presentado al Idep. La idea en esta oportunidad fue organizar un Seminario con tres objetivos fundamentales: a) suscitar una reflexión sobre la naturaleza de su oficio como mediación entre el sujeto y la cultura, b) aprender a manejar las categorías básicas para adelantar un proyecto de investigación, y c) esbozar un primer plan de acción con su respectivo cronograma.

En cuanto al primer objetivo, trabajamos la significación de categorías absolutamente clave del oficio: educación, pedagogía, didáctica y cultura. Conceptualizamos a la educación como una práctica constructora, deconstructora y reconstructora de cultura. Sostuvimos que tanto el maestro, en cuanto sujeto individual, como la escuela, en cuanto organización, son mediaciones que se interponen entre el sujeto y la cultura. E insistimos en que las relaciones pedagógicas están orientadas por un proyecto pedagógico, explícito o implícito que, en última instancia, es un arbitrario cultural (Pierre Bourdieu).

En cuanto al segundo objetivo, trabajamos la significación de categorías clave para ejercer el oficio de investigador: proyecto, diseño, objeto de estudio, teoría, métodos y técnicas, etc. Y me esforcé por mostrar la diferencia entre la investigación propia de las ciencias experimentales y la investigación propia de las ciencias socioculturales, en donde ubiqué la investigación empírica en educación.

20 Ésta será una de las características de este proyecto; no un agregado de maestros investigando, cada uno por su lado, un objeto de estudio diferente, sino un equipo de maestros, pertenecientes a diferentes campos de conocimiento, investigando un único objeto de estudio.

En cuanto al tercer objetivo, propuse un modelo ágil de organización destacando dos ideas fuerza: a) es absolutamente necesaria una distribución de tareas que permita claridad sobre las responsabilidades que cada cual tiene ante el grupo, y b) no obstante esta división del trabajo, todos y cada uno de los miembros del grupo estarán más preocupados por la responsabilidad compartida de salir adelante con el proyecto, que por marcar las diferencias de estatus o de jerarquía ante sus colegas. Diseñamos colectivamente el primer plan de acción para un semestre, y procedimos a elaborar el correspondiente cronograma. Todo proyecto debe trabajar, inevitablemente, con la variable tiempo, concebido como uno de sus más importantes recursos.

Antecedentes y condiciones adversos

Para los efectos de este trabajo, llamaré "adversos" aquellos antecedentes y condiciones que pesan como un lastre sobre el entusiasmo, la buena voluntad y la preparación intelectual de los maestros que conformaron el equipo de investigación[21]. Aunque no siempre conscientes, afectan, como es lógico, el punto de partida del proyecto, como una especie de déficit, con el que es preciso arreglárselas si se quiere salir adelante.

Como puede verse en la nota 21, sólo dos de los maestros seleccionados para el proyecto tenían título de maestría, sólo tres recibieron formación específica en educación y ninguno tenía experiencia en investigación. Y, como todos los profesionales que han obtenido un título de licenciatura, pasaron por un sistema de formación que privilegia los discursos a expensas de la formación para la "práctica".

Lo que se llama "práctica" en las facultades de educación es un pariente pobre, con posición marginal en el currículo. No existen anillos retroactivos entre las facultades de educación y las escuelas reales, y los practicantes afirman que sus facultades o universidades no les ponen atención a las prácticas, que las tienen completamente descuidadas y que, finalmente, son más un requisito formal, que una oportunidad de entrenamiento.

[21] Según el informe de avance, los siguientes maestros participaron en el primer semestre: Maryi Valderrama, licenciada en Filosofía de la U. de los Andes, investigadora principal; Claudia Torres, licenciada en Lenguas modernas de la U. Javeriana, magistra en Lingüística Aplicada, de la U. Distrital; Astrid Torregroza, licenciada en Matemáticas y Física de la U. del Magdalena; Jacqueline García, licenciada en Química y Biología y magistra en Docencia de la Química, de la Universidad Pedagógica Nacional; José Luis Pava, licenciado en Sociales; Hernando Cadena, administrador de la Universidad de Miami; Víctor Eduardo Fernández, licenciado en Electrónica y Electricidad, de la UPN, ingeniero de sistemas de la U. Católica, y Carlos Eduardo Chávez, técnico en videograbación. Según el informe final, los siguientes maestros ingresaron en el segundo semestre de trabajo: Irma Moreno, licenciada en Educación Física, de la UPN; Mauricio Muller, licenciado en Química, de la UPN; Luis Alberto Torres, diplomado en Teología, y Carlos Andrés Manrique, licenciado en Filosofía de la U. de los Andes. Estos últimos remplazaron a Jacqueline García, José Luis Pava y Hernando Cadena, que terminaron su contrato de trabajo con el colegio al finalizar el primer semestre del proyecto.

En consecuencia, el déficit de formación para la práctica de la educación pesa negativamente sobre estos maestros. Ellos son conscientes de ese vacío y lo reconocen. Pero lo que ellos necesitan, y muchos ya han comenzado a buscar, no lo encuentran en las facultades de educación existentes.

> Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los Centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar (Donald Schön, 1992: 21).

El segundo antecedente negativo tiene que ver con el hecho de que los maestros parecen apresados en una aparente paradoja: quieren promover un cambio cultural diferido, cambiando a los estudiantes para que cambie la siguiente generación, pero se resisten, consciente o inconscientemente, a cuestionarse y a provocar un primer cambio cultural en sí mismos. Son muchos ya los resultados de investigación que demuestran que los obstáculos de la educación radican más en la insuficiente preparación profesional de los maestros que en la insuficiencia de talento por parte de los estudiantes y que, aún más grave, la deserción escolar no es un simple accidente del proceso, sino un resultado de la cultura escolar vigente.

El tercer antecedente negativo que pesa sobre los maestros, sobre las instituciones escolares y sobre un proyecto de investigación como éste, es el que tiene que ver con la ausencia de políticas de cualificación permanente de los maestros. Son contadas con los dedos de una mano las instituciones educativas que le dan importancia a la elaboración de estas políticas. En la mayoría de los casos son los maestros, movidos por el interés de superarse, los que deben sacar de su ya exiguo salario el dinero necesario para participar en programas de cualificación, ofrecidos casi siempre por instituciones universitarias. Esto parece sorprendente en un momento en el que las teorías organizacionales y gerenciales se ponen de acuerdo en que el capital más importante de una empresa es el capital cognitivo, y su más importante inversión, la que se hace en la cualificación permanente de sus empleados.

Los directivos más tolerantes, muy pocos, conceden permisos y negocian horarios, bajo la presión permanente de maestros que solicitan autorización para participar en tal o cual proceso de cualificación. Para ello, obviamente, deben abandonar el recinto escolar y suspender sus actividades y responsabilidades cotidianas que, normalmente, se cruzan con los horarios propios de las instituciones educativas.

Un cuarto antecedente negativo, que se evidenció como un gran obstáculo para superar la dispersión y el aislamiento, a raíz del último proyecto de investigación sobre la cultura escolar, es que los maestros experimentan (experimentamos) una gran dificultad para trabajar en equipo. La formación para

el trabajo en equipo estuvo ausente de los currículos que orientaron nuestros procesos de formación. Situación que se refuerza y se reproduce con una falsa idea de autonomía profesional y con una notable incompetencia para alcanzar acuerdos sobre intencionalidades compartidas[22].

El teatro: el poder de una metáfora

Los maestros, acostumbrados a manejar los "códigos restringidos" de sus respectivos campos disciplinarios, encontraron un lenguaje común en la metáfora del teatro, ya conocida en la historia de las ciencias sociales. La primera forma de reflexión sobre la sociedad y sus complejos vericuetos fue el teatro griego. Y, desde entonces, las categorías propias del teatro hacen carrera en todos los intentos de autocomprendernos como seres en interacción. Categorías como escenario, actor, acto, papel, libreto, autor, bambalinas, consueta, telón de fondo, etc., forman parte del discurso sociológico, antropológico y lingüístico de la ciencia occidental.

En la búsqueda de un nombre diferente para denominar su actividad en el aula, marcada por la expresión "dictar clase", con sus inevitables connotaciones de discurso unidireccional, de razón monológica, de discurso autoritario e incluso de "dictadura", los maestros se fueron encontrando, sin quererlo, con la metáfora del teatro, se autodefinieron como actores y empezaron a referirse al aula como a su escenario de acción.

Consecuentes con esta metáfora, comenzaron a entender que la clase no es otra cosa que un "libreto", elaborado y puesto en escena por ellos mismos. Es el libreto el que determina qué tipo de drama va a representarse, cuáles son los papeles más importantes y cuáles, finalmente, serán los actores que lo pondrán en escena. Es el libreto el que determina la escenografía, los telones de fondo, la luminotecnia y el vestuario de los actores; es decir, las condiciones y los instrumentos de la actuación. Todos los libretos son elaborados de antemano, aunque nosotros, algunas veces, los improvisemos sobre la marcha. El aula es el escenario en donde esos libretos se validan o pierden vigencia.

Cada persona en ese escenario es un actor con un papel específico. La tradición autoritaria le otorga un papel protagónico al maestro y un papel secundario y pasivo a los estudiantes. Pero no necesariamente debe ser así; el teatro moderno está preocupado por incorporar el "público" a la actuación. Y podría pensarse que los estudiantes pueden representar un papel protagónico, según el tipo de libreto elaborado por el maestro. Si éste diseña un libreto en el que se reserva el papel

[22] *Véase* Ávila y Camargo, *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá, Ediciones Anthropos, 1999, pp. 269-274.

protagónico, la responsabilidad de la puesta en escena es exclusivamente suya. Pero si diseña un libreto en el que traslada el protagonismo a los estudiantes, la responsabilidad de poner en escena la obra corresponde a estos últimos. Y, según el caso, el libreto mismo puede ser ampliado y corregido por los estudiantes.

Los maestros hemos subvalorado la importancia del libreto. Unas veces porque no le hemos dedicado el tiempo que se merece su elaboración; otras, porque lo hemos improvisado sobre la marcha, con un poco de irresponsabilidad. Y, en otras ocasiones, porque nos hemos concentrado en el contenido del drama, descuidando las condiciones y los instrumentos de actuación.

Con frecuencia hemos vivido la experiencia de que un libreto, preparado con la suficiente dedicación y buena voluntad, es no sólo cuestionado, sino transformado en el aula misma: una pregunta inesperada, una inquietud naciente, un nuevo interés, una dificultad cambia por completo lo que se había planeado. Es entonces cuando reconocemos la importancia de la planeación y la previsión de todos los factores que pueden aparecer durante la puesta en escena, a sabiendas de que nunca se podrán cubrir todas las posibilidades. En todo caso, el diseño del libreto se revela como algo de fundamental importancia para la cualificación de las prácticas pedagógicas.

El grupo le atribuyó un gran valor a esta metáfora, no sólo porque facilitó la comunicación entre especialistas de diferentes disciplinas, sino especialmente porque cuadra muy bien con una epistemología no positivista de la práctica, que sustituye la racionalidad técnica por la racionalidad constructivista. Casi sin darse cuenta, la metáfora trasladó a los maestros a otra concepción de la práctica pedagógica, en donde el libreto tiene la prioridad lógica sobre la puesta en escena, y en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser preconfigurado desde el lenguaje (diseño), y ser sometido a discusión antes de ponerlo en escena, como si se tratara de un proceso de experimentación.

La premisa de la racionalidad técnica

La premisa de la racionalidad técnica es el supuesto fundacional del modelo vigente de formación profesional. Esta premisa, "durante mucho tiempo ajena a un examen crítico", puede formularse como sigue: que la competencia profesional resulta de una aplicación del conocimiento producido por las diferentes disciplinas científicas a los problemas propios de su práctica. Profesional, según este modelo, es el que sabe hacer uso del conocimiento científico para resolver los problemas a los cuales tiene que enfrentarse en su práctica.

La racionalidad técnica no es otra cosa que una epistemología de la práctica, como la llama Donald Schön (1992). Es decir, una cierta manera de concebir

la práctica profesional que se revela al examinar la estructura de los currículos de formación profesional: primero un vasto "menú" de conocimientos provenientes de los más diversos campos disciplinarios (unos 5 ó 6 semestres) y luego, en los últimos semestres, iniciaciones tímidas a la "aplicación" de esos conocimientos a los problemas propios de su campo de acción. "La racionalidad técnica, epistemología de la práctica que más abunda en este tipo de centros (superiores de formación), considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica" (Schön, 1992: 9).

La alternativa metodológica que puse a prueba en este proyecto, y que resultó ser una auténtica innovación, se inspira en los trabajos de Donald Schön, y está concebida como una metodología de formación para una práctica reflexiva, semejante a la formación para la práctica en profesiones como el arte, la arquitectura, el diseño industrial y otras, en las que sus talleres de formación básica están centrados en el arte del diseño[23]. Como alternativa metodológica apela a otra epistemología de la práctica, que sustituye la premisa de la racionalidad técnica (aplicación de conocimientos producidos en otros campos disciplinarios) por la premisa de una racionalidad constructivista que elabora el conocimiento adecuado para resolver sus problemas, a partir de una reflexión colectiva de los pares sobre los dilemas de su práctica. Esta forma de reflexión colectiva puede considerarse también como una experimentación compartida y, en las tradiciones de formación profesional citadas, siempre ha estado acompañada por un tutor.

"¿De qué otro modo pueden los Profesionales aprender a ser inteligentes, si no es precisamente a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?" (Schön, 1992: 11).

Los principios orientadores de la metodología

En la búsqueda de una metodología para investigar las propias prácticas pedagógicas de los maestros tuve un especial cuidado en diseñar un proceso que, en alguna manera, supliera los cuatro antecedentes negativos que pesaban sobre el proyecto. Primero que todo, que nos ayudara a suplir el déficit de formación específica para la práctica educativa; segundo, que le diera prioridad a una intervención de los maestros sobre su propia cultura, para contribuir a solucionar la paradoja del cambio cultural diferido; tercero, que nos ayudara a solucionar el problema de la cualificación de los docentes

23 La categoría diseño, clave en este proyecto, nos permitió ahondar en la comprensión de la práctica pedagógica, estirándola hacia atrás, como un proceso que se preconfigura en el diseño y se despliega en su ejecución.

en ejercicio, sin sacarlos de su ámbito institucional, es decir, *in situ*. Y cuarto, que nos ayudara a descubrir vivencialmente el carácter estratégico del trabajo en equipo, como la unidad fundamental del trabajo en las organizaciones modernas (Senge).

Acudimos entonces a tres principios, de carácter pragmático, para orientar el diseño de la metodología:

- Aprender haciendo. Un principio tomado del pedagogo norteamericano John Dewey que, para los efectos de nuestro proyecto, lo tradujimos de la siguiente manera: sólo se aprende a investigar investigando.
- Mejorar el hacer reflexionando. Un principio tomado de E. Durkheim, para quien la pedagogía no es otra cosa que una "cierta manera de reflexionar" sobre los problemas de la práctica educativa.
- Potenciar la reflexión mediante la interlocución entre pares. Un principio que valora el trabajo en equipo, que tiene sus antecedentes en la metodología TED, diseñada por los investigadores del PIIE (Santiago de Chile), pero también en otras corrientes pedagógicas, como la pedagogía institucional (Lourau).

El trabajo en equipo: la interlocución crítica

> El aprendizaje en equipo es vital porque la unidad fundamental de aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo.
>
> Peter Senge,
> 1992.

Si hay alguna evidencia que quedó absolutamente clara, a raíz de mi último proyecto de investigación sobre la cultura escolar, fue que los maestros no saben (no sabemos) trabajar en equipo. Una de sus recomendaciones finales dice literalmente:

> Si como lo hemos señalado, la incompetencia para el trabajo en equipo es el obstáculo principal que hay que remover en el cuerpo magisterial, se impone la necesidad de diseñar modelos de reeducación y resocialización de los maestros que apunten a la configuración de saberes, actitudes, disposiciones y predisposiciones para el trabajo en equipo (Ávila y Camargo, 1999: 274).

Sobra decir que esta recomendación estaba presente y pesaba enormemente al diseñar una forma de trabajo colectivo con los maestros investigadores. En este sentido fue clave la adopción de un modelo ágil de organización (ver numeral 3

de este trabajo) completado con un procedimiento metodológico que combinaba la responsabilidad individual con la responsabilidad colectiva, en un escenario que llamamos los "talleres de reflexión".

La expresión "interlocución crítica entre pares", de Fabio Jurado, nos vino como anillo al dedo para referirnos a lo que esperábamos lograr en los talleres de reflexión: socializar el trabajo individual. Él la define como "ese atreverse a socializar la experiencia con una actitud dispuesta a remover, si es el caso, dispositivos que pueden no haber sido los más apropiados en la descripción analítica" (Jurado, 1999: 70). Es decir, poner en común, con una actitud abierta a la recepción de observaciones y sugerencias, y a la crítica en general. Ejercicio de hablar, pero también ejercicio de escuchar.

Los talleres de reflexión fueron eso: escenarios de interlocución crítica entre pares, con la que se potenciaba la reflexión individual. Los maestros definitivamente entendieron que para conversar sobre sus propias experiencias debían acabar con el aislamiento a que han sido abocados por la organización escolar en vigencia, y debían fracturar la supuesta intimidad que construyeron en el aula, como en una especie de refugio, en donde podían hacer las cosas a su manera, sin la eventual intromisión de colegas y directivos.

El intercambio de maneras de ver y de pensar, que ocurrió en el equipo, puso en evidencia las particularidades de cada maestro y los intereses que lo acompañan desde sus propios campos de conocimiento. En ciertos momentos fue ocasión de tensiones, de difícil manejo, que no hay por qué ocultar[24]. Al comienzo, la pluralidad de voces pudo dar la impresión de lindar con el caos, pero a medida que se fue avanzando en la capacidad de escuchar, se comenzó a entender que lo que allí ocurría era, nada más y nada menos, que la construcción cooperativa de un saber colectivo, a partir de una interlocución constructiva y crítica que favorece un sistema colegiado de responsabilidad profesional.

El monólogo interno, que se tejió en simultaneidad con el diálogo fue, sin lugar a dudas, un elemento esencial de crecimiento cognitivo. Las preguntas, los cuestionamientos e incluso las objeciones del otro, así sorprendan o desconcierten en un primer momento, quedan operando en la subjetividad de cada uno de los participantes, alimentando un monólogo interno que prolonga el efecto de los talleres de interlocución, más allá del momento en que terminan.

En suma: los maestros comenzaron a romper el mito de la privacidad de sus aulas, y comenzaron a superar la fragmentación y el aislamiento en que se encuentran. Se decidieron a exponerse, en el doble sentido que tiene esta palabra. Se expusieron porque asumieron los riesgos propios de la crítica, y

[24] En un momento bastante tenso, la doctora Celia Spraggon tuvo que interrumpir la dinámica metodológica para hacernos una magistral intervención sobre el manejo del conflicto.

se expusieron porque sacaron fuera de sus aulas lo que hacen, con el fin de construir un horizonte compartido.

Investigando sus propias prácticas estaban simultáneamente fortaleciendo su integración como gremio y cualificando su formación profesional *in situ*, es decir, en y desde su propio ámbito de trabajo. Alrededor de la reflexión y de la interlocución sobre su propia práctica se fueron construyendo categorías, modos de representación y modos de actuar compartidos, que configuraron al grupo como una comunidad de sentido y afianzaron sus lazos de solidaridad como gremio magisterial, conquistando un cierto reconocimiento frente a sus directivos y colegas. En suma: se generó una identidad colectiva como resultado de un proceso de comprensión creciente de la dignidad de su oficio frente a la sociedad, que podría ser el punto de partida para ampliar su campo de influencia sobre el gremio magisterial, por la vía de un movimiento social.

Es evidente, en consecuencia, que la disciplina del trabajo en equipo, tal como la plantea Peter Senge en su libro *La quinta disciplina* (1992: 20), fue la clave metodológica del proyecto.

Un ciclo de Aluna

Hasta aquí hemos mostrado cómo una metáfora nos ha trasladado (metáfora significa traslación) desde una concepción de la práctica pedagógica como acción de "dictar clase", a una concepción de la misma como diseño de un libreto y como puesta en escena orientada por el libreto, dos categorías que se refieren mutuamente. ¿Cómo convertir esta concepción en procedimiento? ¿Y cómo convertir el procedimiento en una forma cooperativa de reflexión e interlocución crítica?, es lo que vamos a explicar ahora. El ciclo procedimental que vamos a presentar no nació hecho de una vez; fue el resultado de un borrador que contenía lo esencial y que se fue puliendo en el decurso del proceso. Todos y cada uno de los pasos son necesarios para convertir esta concepción en procedimiento. Damos primero una visión global y luego procederemos a ampliarla.

1. Diseño de los libretos para la puesta en escena. Es el momento de planificación de la "clase". Un diseño por maestro.
2. Socializar los libretos en el Taller de reflexión (I), con el fin de recibir retroalimentación por parte de los pares. Se hace una grabación del taller.
3. Reajuste y reescritura del diseño, con base en la retroalimentación.
4. Puesta en escena del libreto (clase), simultáneamente registrada en video por un técnico en videograbación.

5. Autoobservación de la puesta en escena, con la ayuda del registro audiovisual.
6. Elaboración de un *paper* que recoge las principales conclusiones de ese proceso de autoanálisis. Un *paper* por maestro.
7. Distribución de todos los *papers* a todos los miembros del equipo para su lectura, previa al Taller de reflexión (II).
8. Lectura de los *papers* ante todos los pares, ilustrada con muestras de la videograbación, con el fin de recoger retroalimentación y proceder a una reflexión colectiva (Taller de reflexión II). Videograbación simultánea de todo el taller.
9. Elaboración colectiva del Informe correspondiente a este ciclo, con base en los siguientes insumos: registro del taller de reflexión sobre diseños, registro del taller de reflexión sobre los *papers*. Con la elaboración de este informe se cierra lo que hemos denominado "un ciclo" de Aluna.
10. Inicio del siguiente ciclo.

Como puede observarse, el método lleva al grupo a combinar formas de trabajo individual (pasos 1, 3, 4, 5 y 6) con formas de trabajo grupal (pasos 2, 7, 8 y 9). Cuando los miembros del grupo están trabajando individualmente en el diseño, en su clase, o en la elaboración de sus *papers*, están en un momento de dispersión. Cuando los miembros del grupo se reúnen, en los talleres de reflexión, para trabajar colectivamente sus diseños o sus *papers* e intercambiar apreciaciones mutuas, están en un momento de integración. La combinación de los procesos de trabajo individual, en la dispersión, con los trabajos grupales, en la integración, es lo que hemos llamado un ciclo de trabajo.

Los pasos 1, 3, 6 y 9 son ejercicios escriturales. Los pasos 2, 4 y 8, ejercicios orales de interlocución. Muchos de ellos se hicieron para comentar los ejercicios lecturales que nos ayudaron a construir un horizonte teórico (entre 10 y 15 páginas promedio), con base en textos seleccionados de Ávila, Brunner, Cassani, Vásquez, Jurado, Díaz, Torrado M.C., Jaramillo y Negret, Zuleta, Geertz, Chomsky, Vygotsky, Goodman, Leone, Nietzsche, Nichols, Schön, Senge y otros.

A ellos hay que añadir, obviamente, los 40 ejercicios de práctica pedagógica (5 ciclos por 8 maestros). Y, por lo menos, ocho talleres de socialización que organizó el proyecto, con los profesores del colegio que no formaban parte de Aluna, con los colegios de la localidad, con la Pontificia Universidad Javeriana y con el mismo Idep, que pueden considerarse, con razón, como una prueba fehaciente de su impacto sobre el entorno educativo.

La lógica interna de este ciclo de trabajo

Si se examinan con detención los pasos que estructuran este procedimiento metodológico, podemos concluir que hay una lógica interna que corresponde a otra epistemología de la práctica. Para mejorar la práctica no privilegiamos la evaluación de la práctica, sino el diseño de la práctica. No privilegiamos la reflexión sobre los resultados, sino la reflexión sobre el proceso. Sólo en un momento posterior a la puesta en escena volvemos sobre ésta, pero no propiamente para evaluarla, sino para reconstruirla.

Diseñar

La epistemología de la práctica que aquí hemos adoptado, más cercana a las disciplinas relacionadas con el arte del diseño, nos conduce a prolongar la práctica hacia atrás y a darle una gran importancia al proceso de diseño del proceso, que sería el equivalente de la planificación de la clase. Esto nos conduce a privilegiar la planificación con respecto a la evaluación y el proceso con respecto a los resultados.

Escribir

Para socializar el libreto con los pares es preciso escribir. Claro, también podría hacerse por medio del discurso oral, pero nosotros hemos privilegiado el discurso escrito. Éste nos da la oportunidad de pensar dos veces qué es lo que queremos socializar. Y nos obliga a poner en el lenguaje escrito las ideas que tenemos sobre el proceso. Nuestros pares, además, tienen una base para hacer su retroalimentación. El maestro debe reconocer que reflexionar sobre su práctica exige rigor y disciplina sostenida, y que es preciso dejar atrás el miedo que genera el papel en blanco. Se abandona el lugar común de "llenar las parcelaciones". Escribir, entre otras cosas, es una tecnología para poner afuera nuestro pensamiento y ordenarlo.

Cada maestro lleva por escrito un diario de campo, donde registra su sentir frente al desarrollo de su propia práctica y del proceso de la investigación como trabajo colectivo.

Socializar

El proceso de socialización potencia la reflexión que cada maestro ha hecho, con la retroalimentación de sus pares, y ocurre en el escenario de lo que hemos llamado un taller de reflexión. La metáfora del taller hace alusión al carácter constructivista del trabajo que allí se realiza. Se trata de una construcción coope-

rativa de conocimiento. Durante las socializaciones, los maestros presentan sus "papeles de trabajo", que son leídos, analizados y retroalimentados por el grupo de investigación de manera periódica, dejando una videograbación del taller.

El propósito de la metodología es lograr identificar y poner en evidencia los supuestos que subyacen a la práctica y los factores que obstaculizan el proceso de aprendizaje para proponer alternativas de cambio. Sin embargo, pocas veces uno como individuo llega a ser consciente de esos supuestos. En el diálogo con el otro se pueden identificar, y es en el diálogo como pueden construirse alternativas.

Si el maestro investigador toma en serio la retroalimentación de sus pares, normalmente debe volver a reescribir sus diseños antes de la puesta en escena. Cada cual está en libertad de tomar de esta retroalimentación lo que le parezca razonable.

Comparar

La información socializada es procesada desde diferentes frentes de análisis para evidenciar puntos convergentes y divergentes en las diferentes experiencias. Se escuchan y contrastan los diversos puntos de vista y la variedad de concepciones acerca de cómo debe ser el acto pedagógico. Se reconocen las convergencias y se evidencian aquellas que emergen como fortalezas, como factores facilitadores del aprendizaje. De la misma manera, se señalan las divergencias y se las analiza en su dimensión de facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Generalizar

Una vez que se han puesto en evidencia los supuestos que permean la práctica docente, se buscan los puntos positivos convergentes del análisis, para señalarlos como relaciones regulares y recurrentes que permiten pasar a un nivel de mayor generalidad.

Proponer

Con los resultados de la generalización, se pueden sentar las bases para elaborar estrategias alternativas de diseño y ejecución de la práctica pedagógica que permitan mejorar los resultados.

Poner en escena

La metáfora del teatro nos lleva a concebir al maestro como actor que pone en escena un libreto del cual es autor. Ya hemos señalado que como autor

puede atribuirse un rol protagónico o puede distribuir el protagonismo entre sus estudiantes. Puede diseñar un libreto en el cual él es el único actor o en el que todos sus estudiantes actúan con un papel activo. Puede salir al escenario o actuar entre bambalinas como consueta discreto. Son múltiples las modalidades de actuación. Pero, además, como director de la puesta en escena, tiene que adelantarse a prever y organizar el ambiente escenográfico (J. Dewey), la luminotecnia, los telones de fondo y el instrumental requerido para el trabajo. El maestro es un organizador de actores, de procesos, de ambientes y de herramientas.

Autoobservarse en el registro audiovisual

Si la observación ha sido la herramienta fundamental de la ciencia, ¿cómo inventar la manera de que el maestro pudiera autoobservar su propia práctica? El desarrollo tecnológico nos ponía una herramienta fabulosa en las manos: la videocámara. Por medio de ella podíamos ver la clase en diferido. Nos lanzamos a llevar la cámara a los salones de clase, asumiendo los riesgos correspondientes. Al principio tenía aires de intromisión, pero con el tiempo se fue haciendo "invisible". Fueron muchas las sorpresas que se dieron los maestros al verse en la videograbación. Descubrieron un cierto desajuste entre la imagen que tenían de sí mismos y la que les mostraba la cámara. Comenzaron a tomar conciencia de sus tics, de sus muletillas, de sus movimientos en falso, del ruido como polución sonora que no se oye, pero que está presente, de los vacíos de organización, de los estudiantes que se automarginan del proceso. En fin, comenzaron a entender que la videograbación era un ayudante indispensable para reflexionar sobre su propia práctica.

Como resultado de esta reflexión, a partir del video, viene un nuevo ejercicio escritural: lo hemos llamado un *paper*. Allí contamos cómo nos vimos en el video, qué fortalezas y qué debilidades encontramos en la puesta en escena y cuáles, a nuestro juicio, serían los reajustes que habría que hacer para mejorar.

Y viene de nuevo la socialización. Distribuimos los *papers* con anterioridad al taller de reflexión para su lectura previa. Y luego, en el escenario del taller, viene la interlocución crítica y la recolección de retroalimentación. Una vez más, cada maestro investigador se siente en libertad de recoger lo que le parece razonable. Se deja un registro audiovisual del taller.

Elaboración del informe de ciclo

Para cerrar el ciclo, el grupo se distribuye el trabajo para construir un informe de ciclo, equivalente a un informe de avance en cualquier proceso de inves-

tigación. Sobra decir que éste es también un ejercicio escritural, esta vez a muchas manos, y sobre todo a muchos cerebros. El informe se concibe como un verdadero trabajo de grupo, en el que todos y cada uno de los maestros investigadores debe aportar su contribución. En este informe tratan de recuperarse los principales aprendizajes del proceso.

La premisa de las precomprensiones subyacentes a la práctica

Si la premisa de la racionalidad técnica es el supuesto fundacional del modelo vigente de formación profesional, la premisa de las precomprensiones subyacentes a la práctica pedagógica es el supuesto fundacional del modelo de investigación que hemos puesto a prueba. Toda la dinámica del modelo está orientada a develar la estructura de la práctica, desmontarla analíticamente y reconstruirla pieza por pieza. La práctica pedagógica, como cualquier otra práctica, está guiada por concepciones (o preconcepciones), hondamente arraigadas e inconscientemente asentadas en nuestros hábitos profesionales, que pre-configuran la elaboración del libreto (diseño) y la puesta en escena (clase). Dichas concepciones son imágenes que el maestro tiene de sí mismo y de su práctica, del joven y de su cultura, de la institución y de su contexto. Imágenes que son más inconscientes que conscientes.

Todas nuestras prácticas, y no sólo la pedagógica, están orientadas (condicionadas) por imágenes que podemos llamar preconceptos, precomprensiones, presupuestos, escondidos tras las bambalinas del lenguaje que circula en nuestro medio. Los autores difieren ligeramente en la manera de nominarlas, pero coinciden ampliamente en señalar el papel que desempeñan en relación con la acción.

Bruner las llama "teorías intuitivas cotidianas", "nociones de pedagogía popular" o "presupuestos psicológicos populares". Según él, hay que llevar a los maestros "a pensar explícitamente en sus presupuestos psicológicos populares para sacarlos de las sombras del conocimiento tácito". También las denomina creencias populares "necesitadas de un poco de deconstrucción, si es que se van a apreciar sus implicaciones" (Bruner, 2000: 64-67).

Senge las denomina "modelos mentales"; según él, "los modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y de actuar. A menudo no tenemos conciencia de nuestros modelos mentales o de los efectos que surten sobre nuestra conducta". "El problema surge cuando los modelos mentales

son tácitos, cuando existen por debajo del nivel de conciencia. Al no tener conciencia de ellos, no los examinan, y como no los examinan, los modelos permanecen intactos" (Senge, 1999: 17 y 225).

Geertz los llama "programas culturales", "estructuras culturales" o "esquemas culturales"; según él, a diferencia de los genes, tienen origen intersubjetivo. "Los esquemas culturales suministran programas para instituir los procesos sociales y psicológicos que modelan la conducta pública" (Geertz, 2000: 91).

El impacto de estas imágenes sobre nuestros modos de actuar es mucho mayor de lo que imaginamos, precisamente porque afectan la manera de mirar y de abordar lo que sucede en nuestro alrededor, y porque derivan gran parte de su fuerza de su carácter inconsciente. De ahí la importancia de "exhumarlos" con la ayuda de la reflexión y la discusión colectiva. "... La disciplina de trabajar con los modelos mentales empieza por volver el espejo hacia adentro, y aprender a exhumar nuestras imágenes internas del mundo, para llevarlas a la superficie y someterlas a un riguroso escrutinio..." (Senge, 2000: 18).

Las características del modelo de investigación

No teníamos la más mínima intención de inscribirnos ni de matricularnos en ninguna escuela, tendencia o corriente de investigación. Sin embargo, resultamos inscritos en una corriente de investigación que tiene ya un camino recorrido, a partir del momento en que el profesor Stephen Corey y otros maestros de la Universidad de Columbia (New York, 1950) lanzaron el movimiento por un maestro investigador, y publicaron "una obra sobre investigación-acción como método para mejorar las prácticas escolares"[25]. La inscripción, sin embargo, no nos dispensa, sino, al contrario, nos incita a preguntarnos por la especificidad de lo que hicimos. Terminamos, entonces, haciendo un esfuerzo por explicitar las características más sobresalientes de nuestro modelo de investigación:

a. Parte de una comprensión de la cultura escolar como un ámbito simbólico estructurado por la interacción entre las subculturas de sus actores protagónicos y, en consecuencia, orienta todo su esfuerzo a develar y revelar todo el conjunto de precomprensiones subyacentes a la práctica pedagógica, como una condición ineludible para la transformación de dicha cultura.

[25] *Véase* Bernardo Restrepo, "Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia", ponencia presentada en el marco del Congreso Nacional de investigación-acción educativa, Medellín, abril 26 y 27 de 2002. Fue mi participación en este Congreso la que me llevó a caer en la cuenta de las significativas convergencias entre nuestro proyecto y esta corriente de investigación. Y fue, sobre todo, la relectura de la ponencia citada la que me llevó a precisar las características más sobresalientes del modelo implícito en nuestro proyecto.

b. Se inspira en tradiciones académicas que le dan una altísima valoración a la reflexión de los maestros sobre sus propias prácticas.
c. Se inspira en tradiciones académicas que le otorgan una altísima valoración al arte como componente esencial de la competencia profesional y, en consecuencia, relievan la importancia del diseño, como preconfiguración lingüística de la práctica, en un libreto que puede ser sometido a la discusión de los pares y de los maestros veteranos, antes de ponerlo en escena, como si se tratara de un proceso de experimentación.
d. A diferencia de otros modelos de investigación-acción, de carácter individual, éste es un modelo cooperativo. Las prácticas pedagógicas de los maestros investigadores fueron plurales y particulares; cada maestro trabajó en su campo de conocimiento específico, con su didáctica específica. Pero el proyecto de investigación era uno solo, el objeto de estudio era uno solo, el procedimiento metodológico fue uno solo, las teorías que se utilizaron fueron las mismas para todos.
e. No se trata, en consecuencia, de un agregado de maestros investigando, cada uno por su lado, un objeto de estudio diferente, sino de un equipo de maestros, pertenecientes a diferentes campos disciplinarios, investigando un único objeto de estudio, transversal al currículo.
f. Nuestro modelo apunta a solucionar cuatro problemas clave de la cultura escolar, ya identificados en investigaciones previas: déficit de formación específica para la educación, tendencia a transformar la cultura de los estudiantes y no la de los maestros, predominio de un modelo de cualificación profesional que saca a los maestros del ámbito de ejercicio de su práctica, e incompetencia para el trabajo en equipo.
g. Requiere la presencia de un maestro de maestros que tenga experiencia en investigación, y que tenga facilidad para enseñar a investigar investigando. No es un investigador externo que imparte unas instrucciones generales, pone a los maestros en formación a recoger información y, finalmente, se reserva el proceso de interpretación. No, el maestro de maestros, en este caso, colabora en el diseño del proceso, le hace un seguimiento discreto a su ejecución, colabora en la escritura de los informes, pero no sustituye a los maestros en las responsabilidades que se han asignado. Su relación es obviamente pedagógica, pero se parece más a la de un tutor que a la de un enseñante; facilita, guía, potencia talentos y lecturas, induce mayéuticamente las palabras que están "en la punta de la lengua" de los maestros en formación.
h. El modelo se ha inventado una manera de objetivar la práctica, por medio de la videograbación, para que el maestro se pueda autoobservar y autocriticar en diferido.

i. Como la autoobservación y la autocrítica son también una experiencia singular del maestro, ésta debe ser traducida al lenguaje para convertirse en saber comunicable a sus colegas, en los escenarios de interlocución. El saber pedagógico pasa, necesariamente, por la escritura. Quienes han demostrado una mayor habilidad escritural, han demostrado una mayor habilidad para objetivar su práctica, desentrañar sus supuestos y proponer alternativas.
j. Enseñando a objetivar sus propias prácticas, el modelo inventa una manera muy particular y pertinente de cualificar a los maestros en ejercicio, sin sacarlos del ámbito institucional de su ejercicio profesional. De este modo cuestiona, de paso, pero radicalmente, el modelo vigente de formación profesional, poniendo en evidencia las limitaciones inherentes a la "premisa de la racionalidad técnica".
k. Finalmente, supone un enfoque y un estilo construccionista de la cultura escolar, socioconstruccionista de los lazos sociales y constructivista del conocimiento.

Bibliografía

Ávila, Rafael. *La educación y el proyecto de la modernidad*. Bogotá, Colección Pedagogía siglo XXI, 1998.

————., y Camargo, Marina. *La utopía de los PEI en el Laberinto Escolar.* Bogotá, Colciencias-Ciup-UPN-Piie, en coedición con Ediciones Anthropos, 1999.

————. *La cultura: modos de comprensión e investigación*. Bogotá, Colección Pedagogía siglo XXI, 2001.

Bogoya, Daniel y otros. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Editorial Unibiblos, 2000.

Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura.* Madrid, Visor Ediciones, 2000.

Coll, César. *Acción, interacción y construcción en situaciones educativas*. Madrid, Paidós, 1996.

Chomsky, Noam. *El lenguaje y el entendimiento*. México, Planeta-Agostini, 1992.

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa, Barcelona, 1993.

Goodman, Kenneth. *On reading.* Scholastic Inc., New Cork, 1996.

Jaramillo, Adriana, y Negret, Juan Carlos. *La lengua escrita y el constructivismo.* Alegría de Enseñar, Volumen 3, No. 11, abril, 1992.

Jurado, Fabio. *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela.* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Leone, Juan Pascual. *Piaget, Vygotsky y la función del símbolo*. Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano. Memorias I Encuentro Internacional y IV Nacional, Universidad de Manizales, RED y Cinde, 1997.

Nichols, Michael. *El arte perdido de escuchar. Aprender a comprendernos y a mejorar nuestras relaciones.* Barcelona, Ediciones Urano S.A., 1998.

Nietzsche, Friedrich. *Así hablaba Zaratustra.* Bogotá, Colombia, Editorial Panamericana, 1993.

Restrepo, Bernardo. *Cultura investigativa y maestro investigador, aprendizaje de una experiencia*. Ponencia Congreso Nacional de Investigación-acción educativa, Medellín, abril 26 y 27 de 2002.

Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, Ediciones Paidós, 1992.

Senge, Peter. *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Barcelona, Editorial Granica, 2000.

Vásquez, Fernando. *Oficio de maestro*. Bogotá, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

Zuleta, Estanislao. "Sobre la lectura", en *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá, Procultura, 1985.

————. *El elogio de la dificultad y otros ensayos.* Bogotá, Fundación Estanislao Zuleta, 1994.

La historia política a través de sus actores, historias con sentido

Adolfo León Atehortúa Cruz

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Presentación

A riesgo de caer en la anécdota, pero con la convicción de que el camino recorrido es útil para quienes empiezan, el presente escrito intentará mostrar los aportes y las enseñanzas que dos investigaciones ofrecen con respecto a las teorías, miradas y métodos con que puede abordarse el análisis de la violencia en un contexto regional y próximo[26]. El propósito de su publicación en este texto no es otro que participar en la discusión que el Grupo de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, Sujetos y nuevas narrativas", pretende promover en torno al tema. Su conclusión más importante constituye una propuesta en desafío: además de ubicar a los actores en la historia, indagar sobre la producción de situaciones históricas por actores.

Historia política e historia oral

En busca de pequeños espacios en los que pudiera constatarse el cruce de las diversas manifestaciones de violencia padecidas por Colombia a lo largo de su historia, nos aproximamos en 1988 al municipio de Trujillo, ubicado en la cordillera Occidental, en su tránsito por el departamento del Valle.

En pleno auge del estudio, publicado con el título *Colombia: violencia y democracia*[27], las investigaciones acerca del fenómeno protagonizaban diversas discusiones. Ya no se hablaba de la Violencia, con mayúscula y en singular, sino de las violencias, con minúscula y en plural. Violencias resultantes de una compleja red de interacciones y causas múltiples; violencias consideradas en el juego de diversos factores de operación, entrelazada y simultánea sobre todos los ámbitos de la vida social: variedad de expresiones que "no excluyen, pero sí sobrepasan, la dimensión política".

[26] Se trata de *El poder y la sangre. Las historias de Trujillo, Valle* y *sueños de inclusión. Las violencias en Cali, años 80,* Bogotá, Universidad Javeriana Cali - Cinep, 1995 y 1998, respectivamente.

[27] *Véase* Comisión de Estudios sobre la Violencia: *Colombia: violencia y democracia.* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1987.

La idea central de nuestra investigación, en ese orden, giraba en torno a la necesidad de trabajar sobre "laboratorios geográficos y sociales" que permitieran un estudio histórico y en vivo de esas múltiples violencias y sus interacciones. Al fin y al cabo, Trujillo las tenía todas: las viejas y las nuevas, las comunes y las políticas, las del gamonal y las de la guerrilla, la de los narcos y la de los paras.

Trujillo era un municipio sin archivo. Las actas del Concejo Municipal, por ejemplo, se utilizaron para envolver carne en los años cincuenta. No por ignorancia o negligencia: fue un proceso deliberado para borrar las huellas de la intervención de liberales en la fundación del municipio. Después de ello, tampoco se necesitó de archivo: los procesos de decisión en la vida del pueblo fueron siempre verbales y sujetos a la voluntad del gamonal del pueblo, *Don* Leonardo Espinoza. Por consiguiente, la memoria tenía que captarse en forma oral y, en ese sentido, se empezó por entrevistar a los pobladores más ancianos.

La referencia personal se utilizó como estrategia y no como concepto. Era claro que los ancianos no querían hablar de la historia violenta de su pueblo, pero les fascinaba contar su propia vida. Rememoraban la forma como llegaron con sus padres a la tierra; la tenacidad con la que construyeron sus fincas; el coraje del machete para domar la naturaleza; la manera como creció el pueblo. Entrados en confianza, caían en la historia política y en la violencia; aparecía el gamonal con su trono de sangre y sus vidas de gato; las guerras por el poder y el poder de la guerra; las disputas políticas y la tragedia económica. No podían eludirlo porque todo hacía parte de la cotidianidad del municipio. Se enredaban en su relato y brindaban lo que en principio habían negado: historias orales sobre política y violencia.

En diciembre de 1989, a instancias del padre Tiberio Fernández Mafla, entrevistaba a una de sus ancianas feligreses cuando llegó una mujer más joven. Inundó el espacio con su presencia y se tomó la palabra. Hablaba sin parar sobre su vida, sobre su madre y su matrimonio. En ese momento capté su intervención como una historia loca, individual y sin sentido; algo insulso que había cortado la historia paciente y estructurada que ofrecía la abuela. Para un historiador de profesión, formado entre la academia, la Escuela de Annales y el marxismo, el individuo no podía ser el centro de la "historia oral"; el objetivo no era la reconstrucción de los transcursos personales, sino la posibilidad de develar con esas fuentes los procesos de evolución seguidos por la sociedad. Intenté cambiar la escena, pero fue imposible; la cortesía primaba y no tenía forma de detener la grabadora. La mujer completó la primera cara del casete y cambió, ella misma, al otro lado. Ni siquiera preguntó si podía hacerlo, y no tuve más remedio que asentir y permitir que continuara con su exposición. En verdad, algunas veces sonreí y en otras me aburrí. La campana sonó felizmente

cuando, al mirar su reloj, la mujer se enderezó instantánemente: "Bruta, nos cogió la tarde para la misa", dijo, y se llevó a la anciana.

El casete, por razones de la inercia, se guardó junto a las demás grabaciones realizadas hasta que éstas y la investigación entera fueron interrumpidas. La intervención del ELN en una de las zonas más apartadas de Trujillo, así como la consecuente respuesta del Ejército Nacional y de los paramilitares, no sólo obligaron a abandonar definitivamente el pueblo: los sucesos posteriores y sobre todo el asesinato del padre Tiberio y las amenazas contra quienes intentábamos levantar la voz por el respeto a los derechos humanos, nos obligaron también a abandonar la investigación y a guardar todo lo obtenido en un rincón de San Alejo.

A mediados de 1990, decidí cambiar el escenario de Trujillo por el de un barrio de Cali: Siloé. Parecía más amable y era más cercano. No tenía todas las manifestaciones de violencia que se encontraban en Trujillo, pero guardaba una historia reciente particularmente intensa. La idea era pensar e intervenir en la problemática de la violencia juvenil en la ciudad, pero no sólo desde el ámbito restringido de los modelos tradicionales de las ciencias sociales, sino desde la perspectiva amplia y poco explorada de los procesos y modelos culturales. El trabajo de campo invitaba de nuevo a examinar con entrevistas las formas de socialización que adoptaban los jóvenes en la familia, en la escuela, en la calle, en el "parche". Sólo que, en esta ocasión, dejamos a un lado las teorías de la historia y la historiografía, para acercarnos a otro tipo de lecturas. Sin duda, el trabajo emprendido era más próximo a la antropología y a la sociología.

Las nuevas lecturas y el debate individuo-sociedad

La primera de las nuevas lecturas fue una trilogía norteamericana sobre la delincuencia urbana: *The jack-roller: a delinquent boy's own story*, *The natural history of a delinquent career* y *Brothers in Crime*, escritas por un sociólogo de la Escuela de Chicago[28]. Con un lenguaje sencillo, las tres obras ensayaban el método biográfico para identificar, a partir de los relatos juveniles, las relaciones causales de sus acciones. Shaw se acercó al escenario con tres propósitos: primero, conocer a través de una historia de vida al común de los actores, sus concepciones y puntos de vista; segundo, explorar las experiencias de vida del actor para comprender e interpretar sus actitudes del presente, y, finalmente,

28 C. R. Shaw. Chicago: University of Chicago Press. 1930, 1931 y 1936, respectivamente. La primera de las obras fue reproducida en 1966.

aprehender el ambiente sociocultural frente al cual se forma, actúa y reacciona el actor en estudio.

Por esta vía, otra serie de lecturas vendrían en cadena. Empecé con biografías etnográficas como *The life of a Nootka Indian,* uno de los más trascendentales textos en la historia de la antropología en donde el autor, Edward Sapir, en lugar del tradicional interés por el grupo social o por la cultura, condensó una profunda preocupación por el individuo (Sapir, 1942). En este género observé también a *Juan de Chamula,* de Ricardo Pozas (Pozas, 1952), revelada como un auténtico clásico: a través del relato de un solo sujeto, el autor logró la construcción de una "pequeña monografía sobre la cultura de los Chamula" y sus diversos conflictos por el cambio de valores en la transformación de sus estructuras sociales. Continué con *The professional thief by a professional thief* (Sutherland, 1937), una célebre obra de la Escuela de Chicago en los años treinta, en la que un ladrón profesional relata con fidelidad la cultura y el mundo oculto de los ladrones. De allí fue fácil pasar a una obra cuyo título evidenciaba por sí mismo la nueva dirección de los estudios sociológicos: *El regreso del actor,* de Alain Touraine (1987), y, a partir de allí, entrar a fondo en el debate individuo-sociedad, que abrumaba a las ciencias sociales al final de los ochenta e inicio de los noventa.

La cuestión, para empezar, nos remitía a Marx. Su *Contribución a la crítica de la economía política* dio lugar a interpretaciones economicistas y mecanicistas que hicieron historia en el marxismo de los años sesenta y setenta. Pero en las *Tesis sobre Feuerbach* o en su epistolario, Marx dejó profundas huellas sobre la producción de las ideas, las representaciones y la conciencia, entrelazadas directamente con la actividad de la vida real (Marx y Engels, 1976). La supuesta contradicción fue resuelta con increíble lucidez por el historiador inglés Edward Thompson y su clásico libro *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. La formación de la clase ocurre en la experiencia colectiva, pero también en la individual; es un "fenómeno histórico que unifica acontecimientos separados y sin relación aparente, tanto en la objetividad de la experiencia como en la conciencia" (Thompson, 1989).

Precisamente, fue este falso debate de las dicotomías en el estudio sociológico lo que condujo a Alain Touraine a criticar las ilusorias tentativas de analizar al actor social por fuera de sus referencias al sistema social, o a la inversa, con un sentido funcionalista, ocuparse de un sistema sin actores. La propuesta de Touraine, por el contrario, sugería remplazar una representación de la vida social basada en nociones de sociedad, evolución y rol, por otra donde las nociones de historicidad, movimiento social y sujeto ocupen el mismo lugar central, como lo intenta en su libro sobre América Latina, *La palabra y la sangre*

(Touraine, 1988). En su concepto, quienes tiendan a ver en cualquier aspecto de la vida social la presencia implacable de una dominación, deben recordar que los actores sometidos participan también en la cultura y, por consiguiente, pueden luchar contra la dominación social que somete a esa cultura. Quienes, en forma limitada, ven solamente en las relaciones sociales la aplicación de valores y normas generales, deben recordar igualmente que entre las orientaciones culturales y las formas de organización se interponen relaciones de dominación social detectables en toda práctica social. Y, finalmente, a quienes explican un hecho social por su ubicación en una evolución histórica, Touraine opone la idea según la cual las sociedades están cada vez menos "en" la historia, y que ellas mismas producen su existencia histórica por su capacidad económica, política y cultural de actuar sobre sí mismas y de engendrar su porvenir y hasta su memoria (Touraine, 1987: 2002).

La propuesta obtuvo a principio de los noventa múltiples discusiones y desarrollos[29]. Sin embargo, con ella se encontraron otros autores en diversos ángulos. Antes que el propio Touraine, Norbert Elias había enfrentado con su obra la oposición clásica entre individuos y sociedad. En *La sociedad de los individuos,* por ejemplo, el mundo social es un tejido de relaciones. El individuo no es una entidad exterior a la sociedad, ni la sociedad algo externo al individuo; uno y otro recuperan y viven su sentido en la interdependencia. Cada acción de un soberano establece al mismo tiempo una dependencia en relación con los sujetos a quienes se dirige, pues éstos pueden oponerse a sus actos y reaccionar de manera imprevisible. Individuo y sociedad no son figuras antagónicas: el concepto de individuos se refiere a hombres interdependientes, pero en singular, y el concepto de sociedad a hombres interdependientes, pero en plural. Su concepto de configuración se aplica a las formaciones sociales más diversas. La diferencia entre unas y otras obedece a las cadenas de interdependencia más o menos largas y más o menos complejas que ligan a los individuos que las componen[30]. De él dirá Michel Wieviorka (1965): "Elias rehúsa escoger entre una aproximación centrada en el individuo y un enfoque holista que explica todo a partir de la sociedad considerada en su conjunto. Encuentra inaceptable que se separe el análisis del funcionamiento social del análisis histórico del cambio o de la reproducción".

Una de las más importantes ideas de Elias será desarrollada con amplitud por Anthony Giddens. Para Elias, la representación de un yo separado, exterior

29 En 1995, en Cerisy (Francia) tuvo lugar un coloquio en homenaje a Alain Touraine; el resultado de las disertaciones fue un voluminoso texto que reunió a treinta y cinco autores. François Dubet y Michel Wieviorka (dir.), *Penser le sujet*. París, Fayard, 1995.

30 Norbert Elias, *La société des individus.* París, Fayard, 1993. Con respecto a la obra de Elias, ver Alain Garrigou y Bernard Lacroix (dir.), *Norbert Elias. La politique et l'histoire*. París, La Découverte, 1997.

a la sociedad, tal y como la conocemos hoy, se ha formado históricamente. Nuestra concepción familiar, de la infancia; nuestra imagen de hombre y de mujer, se han formado históricamente, como histórica es la problemática de la conciencia del *yo* y de la interioridad. Las obras de Giddens refieren tales aspectos: "Las propiedades estructurales de los sistemas sociales son a la vez condiciones y resultados de las actividades realizadas por los agentes que forman parte de esos sistemas" (Giddens, 1984: 444). Es un proceso cíclico dual que presenta la estructura social desde el ángulo del movimiento; una sociología de las estructuras sociales y de la acción, similar a la propuesta por Touraine para descubrir y analizar, allí donde los mecanismos de funcionamiento y cambio social conservan suficiente autonomía en relación con el poder estatal, nuevos actores, nuevos conflictos y sobre todo nuevas propuestas. Por eso subraya la importancia de estudiar la relación de pareja, la historia del niño y la evolución de la intimidad, por ejemplo, para aislar elementos simples de análisis dentro de la complejidad histórica.

En palabras de Touraine, el objetivismo nos llevó a relacionar ante todo las conductas del actor con su posición en el sistema social. Éstas deben comprenderse ahora por el conocimiento del lugar que ocupa en las relaciones sociales a través de las que se produce la historicidad. Ambas formas pueden parecer similares. Pero en el primer caso se separa el significado y la conciencia, mientras en el segundo se afirma que el significado debe entenderse a partir de una acción normativamente orientada, es decir, interpretando la conciencia, pero sin romper con ella (Touraine, 1987: 51). Para François Dubet, tal propósito no será sólo asunto de *historicidad*. Lo será también de *experiencia*. Una actividad cognitiva que permite al actor una manera de construir la realidad, pero también de experimentarla y verificarla; una combinación de lógicas de acción que vinculan al actor con las dimensiones del sistema. El sujeto se manifiesta de la manera más banal y menos "heroica" en la construcción de la experiencia individual en la cual los individuos colocan en orden los significados a fin de concebirse como los autores de su propia vida. Por tanto, el actor también está dividido y su *yo* disociado, reserva crítica que impide al individuo identificarse con su rol y posición (Dubet, 1984: 52).

El seguimiento al debate se hizo riguroso y se puso a la orden del día por una razón adicional. En 1990, Álvaro Camacho y Álvaro Guzmán habían presentado su obra *Colombia: ciudad y violencia* (Camacho y Guzmán, 1990). Se trataba de una reflexión acerca de la violencia en Cali durante la década de los ochenta, que era, igualmente, mi tema de trabajo. Sin embargo, consideré desde un principio que la obra de los Álvaros se había dedicado a poner de presente el carácter cuantitativo del fenómeno con las actas de defunsión y las noticias de

prensa, y no había observado los trasfondos reales de esa violencia. Acudir a los actores, reconstruir sus vivencias y aproximarse a las relaciones sociales concretas que forjan su personalidad y sus visiones del mundo era otro procedimiento para levantar un diagnóstico global y cualitativo del problema.

El retorno a la investigación y sus conclusiones

En este estado de cosas, en 1995 ocurrió un evento inesperado. El presidente Ernesto Samper hizo explícito y público el reconocimiento de la responsabilidad directa del Estado en los crímenes de Trujillo y se comprometió a la enmienda. Ese mismo día consideré que las condiciones podían ser favorables para la publicación del libro y recibí el aliento del padre Javier González, vicerrector de la Pontificia Universidad Javeriana en Cali, para que me dedicara exclusivamente a escribirlo. Las noches que acongojado pasaba en vela, pensando en la deuda que tenía con el cura Tiberio y con aquellos que rindieron su testimonio antes de ser asesinados, llegaban a su fin.

Del cuarto de San Alejo salieron todos los documentos y casetes que había recaudado sobre Trujillo y volví a examinarlos en detalle. Entre ellos apareció el relato de la mujer que interrumpió a la anciana en aquella tarde de diciembre de 1989, y que no recordaba tras el paso del tiempo. Lo encontré sencillamente extraordinario, con una riqueza intrínseca que permitía alumbrar la redacción total del texto que me proponía. Al describir su vida, la mujer dejaba en claro el devenir histórico de la sociedad en que transcurría; a su lado pasaban la geografía, el tiempo y la naturaleza; deambulaban la infraestructura productiva y la economía. Pero, más allá todavía, su relato resaltaba las divisiones sociales y el poder; mostraba la cultura, la familia, la escuela y la violencia en todas sus dimensiones. Era una Colombia rural, en medio siglo de historia, a la luz de un testimonio femenino.

No pude volver a verla. Indagué por ella sin éxito, pero pude comprobar la verdad en algunos episodios que parecían inverosímiles: los veintitrés hermanos que ayudó a criar desde pequeña, el marido asesinado quizás por accidente en uno de los apagones con balacera de Trujillo, y la pérdida de su primogénito, asesinado a los dieciséis años para quitarle el salario. La última parte de su historia no alcanzó a contarla porque tuvo que ir a misa. Hubiera sido interesante porque, según supe después, su segundo marido murió a manos de los esbirros de Leonardo Espinosa.

Años después he leído nuevamente su relato. Tal vez, en frío, no me parece tan fantástico. Por el contrario, puede ser corriente al compararlo con otras

historias mucho más increíbles de esta Colombia desgarrada. Sin embargo, en su momento, tuvo un significado importante. Al tomarlo en su contexto, con una base teórica más consolidada y con un conocimiento más profundo de la sociedad y del pueblo de Trujillo a lo largo de su historia, el testimonio resultó realmente orientador.

En la primera reflexión que efectué acerca de su contenido, el devenir de Trujillo desfiló ligado a la política. Observé que, en lo fundamental, todo pasaba por la política: desde el acceso a la tierra o el derecho a un permiso para el comercio, hasta la definición de la condición social y la ciudadanía. La política en Trujillo constituyó la más radical fuente de acción y motor, para mal o para bien, de toda su evolución y desarrollo. Los habitantes del municipio, en una u otra forma, por participación o por omisión, fueron sus actores, y muchas de las situaciones descritas en sus narraciones conjugaron la medida como se representaba la política. En este caso, la historia oral era la mejor fuente para acercarse al objeto de conocimiento y comprenderlo: el transcurrir de la política tenía que verse a través de los actores.

La estructuración del universo político en Trujillo no pasó por una dominación social previamente establecida. Por el contrario, fue en ese proceso de estructuración en donde simultáneamente se construyó la realidad del poder y del dominio social, con una participación imborrable de los individuos. A cada uno de los personajes más importantes del pueblo corresponde una lógica que fue advertida con el título de los capítulos del libro: "Ernesto Pedraza: ¿El poder para qué?"; "José J. Ríos: el poder para el conservatismo"; "Leonardo Espinosa: el poder para mí" y "Las nuevas violencias y las redes de poder local: ¿El poder para quién?". Una vez más, pero en esta ocasión a través de los protagonistas en primera plana, la historia política de Trujillo resultaba descifrable.

En Trujillo, la política no sólo se apodera de lo cotidiano y permite la dominación local con una fuerte autonomía; se destina a reproducir una representación simbólica de lo social y, al lado de la violencia, convierte la escasa construcción de Estado en un proceso secular que pasa por las formas y manifestaciones de esa violencia y que, en la práctica, territorializa el poder a través del control de una red que recurre al asesinato y a la coacción generalizada.

Tal como lo advierte Daniel Pécaut, la memoria ayuda a construir la manera como se perciben los fenómenos actuales y banaliza su significado como si fuera parte del orden de las cosas: "Puesto que la violencia impide la acción colectiva y obliga al repliegue del individuo sobre sí mismo, esta individualización negativa nos devuelve nuevamente la herencia de las desventuras de la disolución del tejido social" (Pécaut, 2001: 220).

Precisamente, en este último aspecto, la investigación sobre Trujillo me condujo de nuevo a la continuación del estudio sobre las violencias en Cali, cuya hipótesis buscaba señalar la persistencia de la violencia política como constante histórica y explicativa en nuevos tipos de acción social urbana.

Sin duda, la política llegó a muchos sectores marginales de Cali por fuera y en contra del Estado. La influencia de la oposición, del MRL y de la Anapo, así como la abstención por desconfianza frente a los políticos tradicionales, fue medida por múltiples encuestas y resultados electorales[31]. Así surgió, igualmente, el Movimiento Cívico de José Pardo Llada, en 1978, y el apoyo a Henry Holguín diez años más tarde. Con alta dosis de populismo radial, uno y otro se acercaron a los estratos populares para reivindicar el descontento. Sin embargo, fue en 1984 cuando los rostros juveniles del desarraigo se asomaron a las ventanas de la ciudad con una simpatía abierta por el M-19, o con actos macabros como la masacre del Diners.

Como respuesta, en lugar de pensar en la dotación de los servicios públicos, en las escuelas, en la pavimentación de calles, en alternativas a la problemática social, el Estado llegó a través de oscuros actos y masacres. Enfrentados a una situación que consideraban en extremo peligrosa, miembros de los cuerpos armados del Estado, motivados por el silencio o el consentimiento explícito de ciertos sectores de la elite y el apoyo financiero de los narcos, decidieron ensayar el exterminio. Al tiempo que en los muros de la ciudad se pedía una "Cali limpia, Cali linda", escuadrones de la muerte asesinaban en los barrios a centenares de jóvenes, izquierdistas, pobres y discriminados.

La acción insensible de los escuadrones de la muerte construyó un conflicto de mayores dimensiones, cuyos frutos aún hoy se recogen. Las autoridades regionales no se percataron: delante de ellas, o con ellas, los narcos tuvieron un motivo más para trazar alianzas con sectores militares.

Al seguir los estudios acerca de la violencia en Cali durante los últimos años ochenta e inicio de los noventa, se encuentra, entonces, la existencia de un nuevo tipo de violencia política que, al responder a múltiples formas de dominación, decide el exterminio de todo aquel que ofrezca peligro, real o supuesto, al "nuevo orden social", "limpio y entre iguales", que se sueña construir o se idealiza. Un "nuevo orden social" en el que no caben los jóvenes de "parches", los comunistas, los mendigos, los viciosos, los travestidos, los invasores, los "desechables"; todos ellos víctimas de una violencia política que pretendió ocultarse bajo el pretexto de "ajustes de cuentas entre delincuentes", agravada por el poder de los narcos y la multiplicación de los "traquetos".

[31] P. Morcillo *et al*., "Estudio de la abstención electoral en las elecciones de marzo de 1968 en Cali", en *Boletín Mensual de Estadística*. Cali, diciembre de 1969, No. 221. J. McCamant y J. de Campos. "Colombia Política 1971", en *Colombia Política*. Bogotá, Dane, 1972.

Esta situación, que no puede contar en detalle la estadística y que no se refleja en las actas de defunción, resulta nítida en los relatos de los actores. La violencia creció con experiencias y necesidades arrojadas por la vida cotidiana. Los jóvenes, particularmente, encontraron en el "parche" la posibilidad más clara de construir los espacios sociales y los referentes de identidad que la sociedad tradicional les negaba; buscaron a través de la fuerza el reconocimiento que la ausencia de una democracia real les arrebataba, e hicieron de la violencia el instrumento que los mostró ante la ciudad con sus angustias y representaciones.

Como puede concluirse, las investigaciones regionales en torno a la violencia, de ayer y de hoy, poseen enorme validez e importancia. No sólo desde el punto de vista descriptivo y empírico o en sus conjugaciones históricas con el conocimiento y análisis de la realidad nacional en que se inscriben. Su fortaleza reside, igualmente, en el carácter de laboratorio que adquieren sus diversos escenarios y en la construcción teórica y metodológica que propician. Tanto en Trujillo como en Cali, los relatos de los actores resultaron importantes para conocer la historia política o hurgar en las complejidades de la violencia.

* * *

Apéndice

A mí me trajeron de Pereira a los seis años. Llegamos a pagar arriendo en una pesebrera que quedaba en "La Cuchilla". Llegamos en carro hasta el río Cauca y allí nos subimos en un planchón que se movía por unos cables que lo amarraban a cada orilla. Tuvimos una desgracia: ese planchón se balanceaba tan horrible que los corotos se cayeron al río y quedamos sin ropa, sin ollas y sin nada. Mi papá fue a hablar con don José Ríos y con el doctor Pedraza y le dejaron poner un kiosquito con plástico en la plaza. Era una tiendita. Mi mamá le ayudaba con negocios de ganado. Mejor dicho, era la que manejaba la plata. Compraba terneros en las ferias y los vendía más caros. Con el tiempo mi papá progresó y compramos una finquita.

A mis hermanos les enseñaron a trabajar desde muy pequeños. Barrían el patio, cogían y ponían a secar el café, cargaban leña, hacían de todo. A mí me tocaba la comida, atender los chiquitos, lavar la ropa y por la noche uno no podía acostarse sin rezar el rosario. ¡Ay del que se quedara dormido rezando el rosario! Era la pela más berrionda. Por eso al otro día llegábamos a la escuela, entrábamos por la mañana, nos persignábamos y cuando menos pensábamos estábamos roncando del cansancio. Entonces ¡tas! nos despertaba un reglazo el hijuemadre.

En la escuela lo castigaban a uno mucho. Lo cogían del pelo, le daban azotes y le quebraban reglas. Pero yo justifico eso porque era una niña muy indomable. Algunas recibían castigo porque no daban las lecciones; otras, porque robaban juguetes, lápices o comida. A mí me pegaban porque dañaba los cuadernos y porque era muy peliona y ladrona. Yo les robaba el "algo" a las compañeras y no estudiaba nada porque llegaba a la casa a hacer oficio. Póngase a ver que mi mamá tuvo veinticuatro hijos y a mí me tocó atender los últimos. Eso era una máquina reproductora, a cada rato salía con trillizos.

A mis hermanos y a mí nos castigaban muy duro. Nos amarraban a un palo y nos pegaban con un rejo, pero es que veníamos de una raza muy ebria. Después de que nos castigaban, nos dejaban amarrados y vomitados y cagados y todo y no nos dejaban entrar a dormir en la casa. A sol y lluvia. Luego, al otro día, se sentaban a desayunar al lado de uno y no le daban un bocado. Era una tortura completa. Mi mamá, por ejemplo, era de las que castigaba hasta el cansancio, le daba y le daba. Y era tan descarada que cuando se cansaba, se sentaba a tomar agua y volvía y empezaba. Yo, francamente, perdí la cuenta de los juetazos. Lo único que pensaba era esto: ¡Deje y verá! Yo algún día me caso y todos los azotes que mi mamá me ha dado se los cobro a mis hijos; me voy a desquitar con ellos. Y así fue. Era la ignorancia. Al mayorcito le pegué una pela tan verraca que lo puse a chorrear sangre y lo dejé arrastrándose. Cómo sería que mi mamá me lo quitó y me dijo que si le volvía a pegar así me hacía meter a la cárcel. ¡Qué pecado! Mi Dios me perdone porque ese muchachito fue buen hijo. Lo que pasa es que yo vivía muy llena de complejos. Yo me casé y no pude convivir con mi esposo. Él me embarrigaba y ahí mismo se iba. Como que no le gustaba verme embarazada porque desaparecía. Cuando calculaba que ya estaba otra vez lista, volvía y me empacaba y volvía y se iba. Se largaba del pueblo dizque a buscar trabajo, pero no aparecían ni giros ni hombre. Cuando ya calculaba que había salido, volvía a lo mismo. Yo creo que no alcanzaba a tomarme una aguapanela de la dieta cuando ya estaba otra vez embarrigada. Yo no decía nada porque a mí me tocaba recibirlo para cumplir con la iglesia. En esos tiempos el marido era sagrado. Se lo daba Dios a uno y era para toda la vida.

La verdad es que yo me casé sin quererlo. Me casé de huida de la casa, para evitar el garrote de mi mamá y dejar de ser la cenicienta. Como era la burra del trabajo, busqué la forma de que alguien me sacara. Entonces, al primero que me miró ahí mismo le dije que sí, pero que nos casáramos. Tenía catorce años y era inocente de la vida. Esa noche del matrimonio hubo baile y bailé hasta el cansancio. Yo dije: empezó el desquite, ahora sí voy a hacer lo que me dé la gana. Pero ¡qué va! Ese señor se emborrachó y se puso fastidioso. Lo dejé

en la fiesta y me acosté en la cama de mi mamá porque la fiesta fue en la casa. Al otro día, cuando abrí los ojos, ese señor estaba acostado sobre mis piernas. Entonces pegué un grito y salí corriendo y le dije a mi mamá que ese señor era un descarado y ella me dijo que no, que no fuera boba, que ese era el marido que mi Dios me había mandado, el que me había dado la iglesia; que de ahora en adelante tenía que compartir la vida con él y tenía que hacer todo lo que él dijera y dejarme hacer todo lo que él quisiera. Esa noche se metió en la cama con unos calzoncillos horribles, largos, bombachos, amarrados a la rodilla y me invitó a un trago. Lo único que dijo fue: "Venga, mija, para que aprenda"... Me desperté llorando y permanecí encerrada todo el tiempo de la pura vergüenza. Antes de cumplir quince años ya estaba en embarazo.

Yo creo que ésta es una historia triste, pero así conocí la vida. Yo recapacité cuando mataron al tipo ese y entonces el hijo mayor empezó a ver por mí y a trabajar como un verraco para mantenernos. Me daba mucho pesar y me decía: "Para qué nos pega, mamá, si así no más llevamos una vida muy sufrida". A él lo mataron cuando tenía dieciséis años y entonces me volví a casar para empezar de nuevo. ¡Pobrecito mi niño! Lo más triste es que yo estoy segura que así más o menos ha sido la vida de muchas mujeres en Trujillo. Yo estoy segura que no he sido la única porque me consta. Lo que pasa es que les da pena contar su historia, se la callan, se resignan y se ponen a sufrir por dentro" (Atehortúa, 1995: 73-74).

Bibliografía

Atehortúa Cruz, Adolfo. *El poder y la sangre. Las historias de Trujillo-Valle.* Cali, Pontificia Universidad Javeriana, Cinep, 1995.

————. *Sueños de inclusión. Las violencias en Cali, años 80.* Bogotá, Universidad Javeriana Cali, Cinep, 1998.

Camacho, Álvaro y Guzmán, Álvaro. *Colombia: ciudad y violencia.* Bogotá, Ediciones Foro Nacional, 1990.

Comisión de Estudios Sobre la Violencia: *Colombia: violencia y democracia.* Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1987.

Dubet, François. *Sociologie de l'expérience.* Paris, Actes de la recherche en sciences sociales, junio de 1984.

Elías, Norbert. *La société des individus.* Paris, Fayard, 1993.

Giddens, Anthony. *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration.* París, PUF, 1984.

Marx, C. y Engels, F. *Obras escogidas.* Moscú, Progreso, 1976.

McCamant, J. y Campos, J. "Colombia política, 1971", en *Colombia política.* Bogotá, Dane, 1972.

Morcillo, P. "Estudio de la abstención electoral en las elecciones de marzo de 1968 en Cali", en *Boletín Mensual de Estadística,* Cali, diciembre de 1969, No. 221.
Pécaut, Daniel. *Guerra contra la sociedad.* Bogotá, Planeta-Espasa Hoy, 2001.
Pozas, Ricardo. *Juan Pérez Jolote.* México, Fondo de Cultura Económica, 1952.
Sapir, Edward. "The life of a Noortka indian", en *Queens Quaterly,* No. 28. Reproducido en *Navaho texts.* Iowa, Lingüistic Society of America, 1942.
Shaw, C. R. Chicago, University of Chicago Press. 1930, 1931 y 1936, 1966.
Sutherland, E. H. *The professional thief by a professional thief.* Chicago, The University of Chicago, 1937.
Thompson, E. P. *La formación de la clase obrera en Inglaterra.* Barcelona, Crítica, 1989.
Touraine, Alain. *El regreso del actor.* Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1987.
————. *La parole et le sang. Politique et société en Amérique Latine.* Paris, Odile Jacob, 1988.
Wieviorka, Michel. Prólogo a: *Logiques de l'exclusion.* Norbert Elias, John L. Scotson. Paris, Fayard, 1965.

Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica.

Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo

Darío Betancourt Echeverry

Profesor Universidad Pedagógica Nacional
(† 1999)

> Pienso que andamos siempre a la caza de algo escondido o sólo potencia o hipotético, cuyas huellas, que asoman a la superficie del suelo, seguimos. Creo que nuestros mecanismos mentales primarios se repiten, desde el Paleolítico de nuestros padres cazadores y recolectores de frutos a través de todas las cultura de la historia humana. La palabra une la huella visible de la cosa invisible, con la cosa ausente, con la cosa deseada o temida, como un frágil puente improvisado tendido sobre el vacío.
>
> Ítalo Calvino

Todos tenemos imágenes y recuerdos abstractos que son difíciles de encuadrar en recuerdos reales o vividos; muchas veces nos encontramos en un lugar, y los objetos, la distribución del espacio, etc., nos produce la sensación de que ya hemos estado allí. Pero hay siempre una serie de imágenes abstractas (en el tiempo y en el espacio), que difícilmente corresponden con los recuerdos vividos.

¿Cuáles son, pues, los roles necesarios para conservar completos nuestros recuerdos y las condiciones en que reposan y son evocados por nuestro espíritu?

No es suficiente que se participe de una reunión con otras personas para que más tarde, cuando alguien evoque delante de uno esas viejas acciones, de repente se transformen en recuerdo. Es verdad que tales imágenes que nos son impuestas por nuestro medio modifican la impresión que habíamos guardado de un hecho pasado o de una persona conocida. Es posible que dichas imágenes reproduzcan inexactamente lo pasado y que los recuerdos aparecidos de repente y que se encuentran delante de nuestro espíritu muestren una expresión exacta, y a los recuerdos reales se añade así una masa de recuerdos ficticios; pero inversamente, es posible que los testimonios de otros sean exactos y que ellos corrijan y completen mis recuerdos, al mismo tiempo que ellos se vayan incorporando a los nuestros, pues en uno y otro caso nuestra memoria no opera como una *tabula rasa*, de tal manera que los testimonios de los otros son impulsados a reconstruir nuestros recuerdos.

De una u otra manera se nos presenta aquí una mezcla de lo que podríamos llamar memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. La memoria está, pues, íntimamente ligada al tiempo, pero concebido éste no como el medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia.

La memoria individual existe, pero ella se enraíza dentro de los marcos de la simultaneidad y la contingencia. La rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones de solidaridades múltiples en las que estamos conectados. Nada se escapa a la trama sincrónica de la existencia social actual, y es de la combinación de estos diversos elementos que puede emerger lo que llamaremos recuerdos, que uno traduce en lenguaje.

La conciencia no es jamás cerrada sobre ella misma, no es solitaria. Nosotros estamos en direcciones múltiples, como si los recuerdos se situaran en un punto de señal o de mira, que nos permite ubicarnos en medio de la variación continua de los marcos sociales y de la experiencia colectiva histórica. Es lo que tal vez explica por qué en los periodos de calma o de fijación momentánea de las estructuras sociales, los recuerdos colectivos son menos importantes que dentro de los periodos de tensión o de crisis.

El recuerdo se sitúa así como la frontera, como el límite, en la intersección de varias corrientes del pensamiento colectivo, hasta el punto que nos resistimos a remover (traer) los recuerdos, los eventos que nos conciernen sólo a nosotros.

La obra de Halbwachs (1968) nos ayuda a situar los hechos personales de la memoria, la sucesión de eventos individuales, los que resultan de las relaciones que nosotros establecemos con los grupos en que nos movemos y las relaciones que se establecen entre dichos grupos, estableciéndose así una distinción, como en seguida veremos:

- Memoria histórica: supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado.
- Memoria colectiva: es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos.

Dentro de estas dos direcciones de la conciencia colectiva e individual se desarrolla otra forma de memoria:

- Memoria individual: en tanto que ésta se opone (enfrenta) a la memoria colectiva, es una condición necesaria y suficiente para llamar al reconocimiento de los recuerdos. Nuestra memoria se ayuda de otras, pero no es suficiente que ellas nos aporten testimonios.

Creemos que la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica se construyen desde la experiencia. En este sentido nos apoyamos en la noción de experiencia, a partir de la tradición y la costumbre desarrollada por E. P. Thompson[32].

En efecto, para él en los procesos de construcción de la conciencia representa un papel muy significativo la noción de experiencia, en sus dos momentos fundamentales: la experiencia vivida y la experiencia percibida. La primera involucra aquellos conocimientos históricos sociales y culturales que los individuos, los grupos sociales o las clases ganan, aprehenden al vivir su vida, elementos que se constituyen en los nutrientes de sus reacciones mentales y emociones frente al acontecimiento. De otra parte, la experiencia percibida comprende los elementos históricos, sociales y culturales que los hombres, los grupos, las clases, toman del discurso religioso, político, filosófico de los medios, de los textos, de los distintos mensajes culturales, en una palabra, del conocimiento formalizado e históricamente producido y acumulado.

La experiencia surge "espontáneamente" en el ser social, pero ella no brota sin pensamiento; surge porque los hombres son racionales, piensan y reflexionan sobre lo que les acontece a ellos y a su mundo; dentro del ser social se produce una serie de cambios que dan lugar a la experiencia transformada; dicha experiencia produce presiones sobre la conciencia social, generando nuevos y mejores cuestionamientos (Thompson, 1981: 16-65).

De otra parte, es bueno dejar de lado los planteamientos de Dubet, que al estudiar la experiencia social en acción, nos dice que la noción más común de experiencia es ambigua y vaga, fundamentalmente porque evoca dos fenómenos contradictorios que de todas formas vale la pena ligar.

En primer término, la experiencia es una manera de comprobar, de ser invadido por un estado emocional suficientemente fuerte, de tal manera que el actor no se pertenece verdaderamente, pudiendo entonces descubrir una subjetividad personal. De esta manera permanentemente se habla de experiencia estética, amorosa, religiosa, etc., pero esta representación de lo "vivido" es también ambivalente: de un parte, aparece como total individual hasta el extremo de "inefable", "misteriosa" e "irracional", manifestación romántica del "ser" único y de su historia particular. De otro lado, la experiencia puede ser

[32] Entre sus diversas obras encontramos:

E. P. Thompson *Miseria de la teoría*. Barcelona, Crítica, 1981, pp. 16-22.
– *Costumbres en común*. Londres, Merlín, 1991.
– *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Crítica, 1989.
– *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona, Crítica, 1980.

En el mismo sentido, puede verse: Romero, L. "Los sectores populares urbanos como sujetos históricos", en *Revista Proposiciones,* N.º 19, Santiago de Chile, Ediciones Sur, 1990.

Walter Benjamín. *Para un crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, 1991.

concebida como el recubrimiento de la conciencia individual por la sociedad, como este "trance" original de lo social del que hablaban Durkheim y Weber, en el que el individuo olvida su yo por fundirse en una emoción común, aquella de "gran ser" que no es más que la sociedad percibida como una emoción, o aquella del amor engendrado por la emoción carismática.

A esta representación emocional de la experiencia se yuxtapone un segundo sentido: la experiencia es una actividad cognitiva; es una manera de construir lo real y sobre todo de "verificarlo", de "experimentarlo". La experiencia construye los fenómenos a partir de las categorías del entendimiento y la razón.

Evidentemente, para el sociólogo, estas categorías son ante todo sociales, son unas "formas" de construcción de la realidad. Desde este punto de vista la experiencia social deja de ser una "esponja", una manera de incorporar el mundo a través de emociones y sensaciones, para tornarse en una manera de construir el mundo (Dubet, 1994: 93).

Ahora bien, algunos investigadores, como Philippe Ariès (1993), plantean que la historia se compone de dos esferas, la esfera de lo visible y la esfera de lo invisible. En la primera, se tiene en cuenta la historia del Estado, de la política, del derecho, del mercado económico, de las relaciones sociales, de los discursos lógicos, de la escritura, de la ideología, de la cultura erudita, del dominio de la conciencia clara, mientras la segunda, ignorada hasta hace poco por los historiadores, se había constituido en un espacio de médicos y psicólogos. Ésta hace relación al inconsciente colectivo, al espacio de la naturaleza y la cultura, entre lo biológico y lo mental.

Nos sitúa, pues, en el complejo campo de lo escondido, de lo secreto en los recuerdos de la memoria, para referirse a ese espacio velado, nublado y confuso, al que nos encontramos cuando tratamos de vivir un recuerdo. Es, pues, la esfera de lo invisible, lo velado y lo escondido, lo oculto de nuestros recuerdos, lo que Michel Vovelle ha dado en denominar el inconsciente colectivo. Un sistema, al decir de Ariès, que reúne tres características:

a. Coherencia por un periodo dado.
b. De representaciones comunes a toda la sociedad.
c. Que no se expresa porque se concibe no consciente, y cuando se torna muy consciente los recuerdos son a toda hora considerados como de naturaleza inmutable, misteriosa y extraña que escapan a la influencia humana (Ariès, 1993: 35).

Entrevistas y relatos

Ahora bien, una serie de charlas, conversaciones, diálogos, narraciones y entrevistas realizadas entre 1990 y 1995, con diversos personajes de poblaciones

de la cordillera Occidental del Valle del Cauca, en el marco de una investigación de largo aliento sobre las organizaciones de tipo mafioso, modernización violenta y criminalidad enriquecedora 1965-1997, despertaron algunas reflexiones sobre las relaciones existentes entre recuerdos, relatos, experiencias e historia. Nos vamos a referir tan sólo a algunos apartes de dichos relatos, para develar algunos de los aspectos velados y escondidos de los recuerdos que se han tratado de esbozar en la primera parte. Veamos un fragmento del relato de "Pecas":

> Vea, esto es una organización muy compleja que maneja mucho billete y que para uno entrar en ella se necesita que lo enganchen a través de alguien de mucha confianza, ojalá mediante un "traqueto" que apenas esté empezando, para que uno logre ganarse la amistad, para que le suelten a uno trabajitos, misiones, etc. Alguno de los trabajos puede ser directamente sobre asuntos de narco un oficio bien, como para pintar una casa, cuidar una finca, etc. Entre otras cosas, la semana pasada estuve cuidando una quinta del patrón en el lago Calima...[33].

Se advierte cómo el narrador cuenta la historia de manera impersonal, para recaer luego sobre su propia experiencia. Sin embargo, aquí lo impersonal no es más que la experiencia yuxtapuesta de lo que el narrador conoce; es su memoria individual relatada, a partir de los saberes de su medio, como memoria colectiva. Veamos ahora elementos del relato de "El Mono". En ellos la memoria individual atrae lo colectivo a través de comparaciones, sin que esto lo aleje de su propia experiencia:

> Y pensar que ahora me encuentro aquí de cuidandero en una casa de los Urdinola, achacado y enfermo. Hasta hace unos dos años nos reuníamos en bares y cafés de La Unión, Zarzal, el Victoria y el Dovio, con muchachos (polos), que trabajan como sicarios para las mafias, y hacíamos comparaciones entre la vida de los "pájaros" y la de los sicarios de ahora (las poblaciones que más producen sicarios son las de la cordillera y el piedemonte del Valle). Hay elementos que se mantienen o son constantes, en una u otra violencia, la diferencia es que ahora hay más plata y mejores armas y carros. Yo pienso que los "pájaros" éramos más frenteros que los de ahora, que no saben muy bien por qué es que matan, nosotros teníamos un ideal, defender la supervivencia de los conservadores[34].

Los aportes de estos dos relatos nos remiten de nuevo a la utilización de la memoria individual y colectiva como fuente primaria para hacer historia en cierto tipo de comunidades o en acontecimientos que presentan escasas fuentes documentales escritas. Dichos relatos registran los gestos y las actitudes de lo cotidiano del ayer, de hombres y mujeres que vivieron la vida plena con sus

[33] Charlas y entrevistas con "Pecas", Buga - Valle, julio de 1994.

[34] Charlas y entrevistas con "El Mono", Roldanillo, Valle, mayo de 1990.

virtudes y defectos, son sus sueños y frustraciones en su lucha cotidiana por la existencia; estos relatos nos enfrentan otra vez a la discusión entre el papel que desempeñan los recuerdos individuales y colectivos en la construcción de la memoria histórica, a partir de los relatos, las narraciones y las experiencias recogidos por el historiador, como constructor de documentos históricos. Pero, no obstante su valor testimonial e histórico, es indudable su utilidad para la investigación social. Es mucho más plena cuando se puede contrastar con otras versiones o cuando claramente se presentan como versiones de situaciones vividas por hombres y mujeres que registraron en los recuerdos las versiones de la realidad que les tocó vivir.

Ya Walter Benjamin, en un magnífico ensayo que lleva por título *El narrador*, nos había dicho:

> La experiencia que se transmite de boca en boca es la fuente de la que se han servido todos los narradores. Y los grandes entre los que registran historias por escrito son aquellos que menos se apartan de sus textos, del contar de los numerosos narradores anónimos. Por lo pronto estos últimos conforman dos grupos múltiplemente compenetrados. Así la figura del narrador adquiere su plena corporeidad sólo en aquel que encarne a ambas; "cuando alguien realiza un viaje puede contar algo", reza el dicho popular, imaginando al narrador como alguien que viene de lejos. Pero con no menos placer se escucha a alguien que honestamente se ganó su sustento, sin abandonar su tierra de origen y conoce sus tradiciones e historias... La Edad Media, muy particularmente, instauró una compenetración en la constitución corporativa artesanal. El maestro sedentario y los aprendices trabajan juntos en el mismo taller, y todo maestro había sido trabajador migrante antes de establecerse en su lugar de origen o lejos de allí. Para el campesino o marino convertido en maestro patriarcal de la narración, la corporación había servido de escuela superior. En ella se aunaba la noticia de la lejanía, tal como la refería el que mucho ha viajado de retorno a casa, con la noticia del pasado que prefiere confiarse al sedentario (Benjamin, 1971).

El anterior análisis sobre la narración, con sus dos categorías de narradores, es apenas uno de los tantos aportes a tan compleja problemática que desarrollará mucho más en historias y relatos (Benjamin, 1991). Aquí Benjamin irrumpe como padre de los fragmentos breves y las narraciones cortas, tomadas de las historias narradas y contadas que, aun cuando nos resuelvan mucho de la naturaleza mental de los hombres y mujeres, siguen manteniendo mucho de los elementos velados y escondidos que no logramos recompensar al hacer memoria de nuestros recuerdos individuales y colectivos.

Vuelvo sobre el principio, en algunos de los relatos. Como puede apreciarse, estos pedazos de recuerdos perdidos en la bruma de los años, aun cuando incompletos, velados y con trozos perdidos o escondidos, se consti-

tuyen en la fuente actual de reconstrucción de un pasado vivido con dureza por unos hombres y mujeres que en su momento lucharon por salvaguardar su precaria existencia.

La narración y la entrevista como fuente de investigación histórica

Es indudable que la historia oral se enmarca dentro de una versión de historia popular, historia que pretende acercar los límites de la historia a la vida de las personas en los términos de R. Samuel (1984); es una historia que ha subordinado lo político a lo cultural y a lo social, una historia que se ha desarrollado básicamente al margen de las instituciones de enseñanza, y que ha tomado a la comunidad y a su oralidad como base para sus investigaciones y reivindicaciones. Es una historia que hace énfasis en el pueblo, en la cultura y en la vida cotidiana.

Tradicionalmente, la historia les ha dado mucho más peso a las fuentes escritas, desconociendo la potencialidad que las fuentes orales encierran. Es indudable que las fuentes orales son una rica veta para la investigación histórica hasta el punto de que hay sociedades, grupos étnicos y comunidades que por varias razones sólo cuentan con este recurso como único mecanismo para transmitir sus conocimientos, tradiciones y saberes, por lo que éstas se erigen en única fuente posible para reconstruir su pasado o para estudiar aspectos de la vida social, económica, política y cultural.

Pero la utilización de las fuentes orales como elemento de investigación histórica es mucho más antigua de lo que se piensa (sumarios judiciales, casos policiales y otras declaraciones son consignadas a partir de los relatos de un testigo); en nuestro país, la historia social y los estudios sobre la violencia con frecuencia han hecho uso de estos recursos. Sin embargo, por la ideologización y sobrevaloración que comúnmente las acompañan, por el populismo que ha invadido a muchos de dichos estudios, por el enfrentamiento entre populismo y academia, que subyace en muchas investigaciones de este tipo, por el exagerado énfasis dado a la experiencia vivida y por la manera como se han obtenido, tratado, utilizado y archivado las fuentes orales, sin parámetros claros, se plantea a la investigación histórica una serie de nuevos retos.

Como lo han demostrado Raymond Williams y Néstor García Canclini (1989), las llamadas culturas populares, las historias orales y las narraciones también están "impregnadas" de las contaminaciones ideológicas, y no son tan puras como algunos creen. De igual manera, Jerry White ha dicho que uno de los peligros de las fuentes orales es que en cierta medida encierran una visión

romántica del pasado y del presente. Yo agregaría que hay en muchos de los trabajos que recurren a este tipo de fuentes un exagerado y crítico "culto" al pueblo, como respuesta a las visiones heroicas y elitistas de las historias patrias. La afluencia de trabajos de todo tipo, que recurren sin ninguna criticidad a las fuentes orales, a mi modo de ver, caen en un "populismo peligroso", en tanto que al esforzarse por ver al pueblo, sus líderes y protagonistas en sus acciones como triunfantes, sobredimensionan sus acciones y sus luchas, interpretando como revueltas y triunfos lo que es resistencia o contestación, lo que en últimas genera derrotismo y cansancio entre los mismos sectores sociales que se pretenden reivindicar.

Autores como Samuel, Thompson, Burke, Hall, White y Joutard[35], entre otros, han insistido en los múltiples problemas que presenta el uso de las fuentes orales. El que trabaja las fuentes orales es más militante que historiador; es un romántico que se encuentra al pueblo tal y como es, sin la pantalla de los libros; los archivos orales son provocados y construidos en muchos casos con preguntas que contienen las respuestas; no son lo mismo los espacios masculinos que los femeninos; no es lo mismo el relato para el paisano, o para con quien se tienen afinidades culturales, ideológicas, políticas, etc., que para con extraños; el sitio o el lugar de la entrevista o el relato tiene mucha más importancia que la que comúnmente se le asigna.

Como lo anota Joutard, hay que asumir en su totalidad la subjetividad de la constitución del documento:

> Asumir la subjetividad quiere decir, en primer lugar, indicar claramente las condiciones de cada proyecto, o sea la perspectiva general buscada, la guía implícita o explicita de la entrevista, las circunstancias precisas de cada encuentro, preparación del informante, lugar de la grabación, participaciones secundarias, desarrollo e incidentes. Esta es la primera serie de informaciones que deberían figurar en la libreta de encuesta del historiador, y es una vez más una práctica tomada de la etnología. Esta libreta incluirá también todo lo que no se graba, gestos del interlocutor, ambiente, detalles significativos; por ejemplo, el caso de una historia de vida, fotos y papeles de familia mostrados por la persona, o en el caso de trabajo sobre el recuerdo de acontecimientos históricos, bibliotecas que se poseen sobre el problema tratado, diarios leídos... (Joutard, 1986: 303-304).

Ahora bien, no vamos a discutir aquí los problemas técnicos y las inhibiciones que generan en la persona entrevistada la grabadora, la cámara fotográfica o de video, o la postura frente a los que plantean que se debe usar solamente la libreta de apuntes, o tomar versión oral del relato para ser posteriormente contado. Con todo, lo que se observa a primera vista es que el trabajo con las fuentes

[35] Ellos se han movido más en el campo de la investigación de la historia popular.

orales presenta muchos más problemas, dudas, subjetividades y falsificaciones de las que comúnmente se aceptan.

En este sentido, vamos a plantear algunas preguntas y dudas relacionadas con la manera como se obtienen los relatos, las entrevistas y las narraciones, para problematizar sobre ellas:

1. ¿El narrador o entrevistado es "oficial", es decir, es un narrador que se asume o es aceptado como tal frente a la comunidad o grupo, o es alguien que se ha escogido desprevenidamente y asume las veces de narrador o contador de historias o hechos?
2. ¿El que recoge las narraciones, o la versión oral, es directamente el investigador o la ha tomado de una tercera persona? ¿La narración ha sido grabada de viva voz o ha sido escrita a medida que era contada, sin cambiar en lo posible los modismos?
3. ¿Dónde quedará depositada la grabación o el escrito vivo de la narración para posteriores verificaciones?
4. ¿La narración va a ser utilizada como memoria viva, para escribir un libro o para contrastar con otras fuentes sobre determinado acontecer o suceso?
5. ¿El narrador vive en su medio o las historias contadas han sido captadas en otro lugar?
6. ¿El narrador ha contado infinidad de veces la historia que se quiere recoger?

De todas maneras hay algo paradójico en las narraciones, las entrevistas y las historias orales, pues la mayoría de las veces se hace el esfuerzo de lograr el relato o la narración de un acontecimiento o un suceso, para luego ponerlo por escrito desvirtuando el significado, el contexto, los gestos y los tonos de la voz del narrador, tornándolo un documento escrito mucho más convencional y frío.

La narración y el relato son útiles y necesarios a la investigación histórica, pero mucho más cuando pueden ser contrastados con otras fuentes, como los documentos escritos o las versiones orales. De cara a la narración histórica, la narración utiliza de manera muy imprecisa y ambigua las categorías de espacio y tiempo. Es fundamental diferenciar claramente, en las versiones orales, el momento de la construcción del documento (la entrevista) de la manera como se archiva la misma, y finalmente del momento de análisis y su utilización.

En las historias orales no puede perderse de vista que el narrador se mete continuamente en las historias e involucra sus vivencias, percepciones e ideologizaciones en el relato que cuenta. En tal sentido, Jotard ha dicho: "No llegaremos a cansarnos nunca de repetirlo; lo que la encuesta oral nos da antes que nada no son informaciones sobre los hechos, sino sobre las representaciones mentales" (Joutard, 1986).

Tampoco se puede perder de vista que la historia oral básicamente hace énfasis en lo local y regional, los pequeños detalles de la vida cotidiana, y pierde la perspectiva nacional e internacional, cayendo en cierta medida en un "primitivismo romántico", que celebra lo natural, lo ingenuo y lo espontáneo.

En este sentido, es necesario llamar la atención de la manera como las versiones de la historia que se quieren construir para una comunidad y un pueblo se logran, en cierta medida, a partir de versiones de narraciones y relatos orales. Tal es el caso del libro *Memoria de tres encuentros*, en donde las versiones de la violencia del cincuenta en un lugar tan azotado como el Valle del Cauca, y pese a que uno de los encuentros (el de 1986) fue en plena "Violencia de limpieza del Valle", dichos relatos no hacen referencia a estas expresiones de violencia y se quedan en las versiones oficiales y oficiosas de las mismas.

El manoseo de los relatos y las narraciones lo vemos en muchas versiones periodísticas y libros de entrevista, que descontextualizan los hechos y fabrican y falsifican las versiones originales de los narradores. La investigación y el trabajo con las comunidades no es patrimonio de nadie, pero no deja de sorprender que una serie de personajes (escritores, periodistas y cuenteros) anden ahora, sin ningún inventario crítico, sobrevalorando la "voz" del pueblo, contra las fuentes escritas, contra el academicismo y las llamadas historias de elite. Esa paupérrima forma de llamar la atención va en sentido contrario a las intenciones que conlleva la elaboración de un trabajo serio.

Bibliografía

Ariès, P. "Le secret", en *Essais de mémoire*. Paris, Seuil, 1993.

Benjamin, Walter. *Para un crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, 1991.

————. *Historia y relatos*. Barcelona, Península, 1991.

————. "Le narrateur", en *Mythe et Violence*. TI, Paris, Éditions Donoël, 1971.

Dubet, F. *Sociologie de l'expérience.* Paris, Seuil, 1994.

García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México, Grijalbo, 1989.

Halbwachs, M. *La mémoire collective*. Paris, Puf, 1968.

Joutard, P. *Esas voces que nos llegan del pasado*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

Samuel, R. *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona, Crítica, 1984.

Thompsom, E. P. *Miseria de la teoría*. Barcelona, Crítica, 1981.

————. *Costumbres en común.* Londres, Merlín, 1991.

————. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Crítica, 1989.

_____. *Tradición, revuelta y conciencia de clase*. Barcelona, Crítica, 1980.

Algunos elementos para la investigación en historia

Absalón Jiménez Becerra

Profesor Universidad Distrital
Francisco José de Caldas

> Y porque tengo la suerte de saber que en esta sala hay jóvenes decididos a consagrar su vida a la investigación histórica, les digo con plena conciencia: para hacer historia volved la espalda resueltamente al pasado, vivid primero, mezclaos con la vida. Con la vida intelectual, indudablemente, en toda su variedad. Sed geógrafos, historiadores. Y también juristas, sociólogos y psicólogos; no hay que cerrar los ojos ante el gran movimiento que transforma las ciencias del universo físico a una velocidad vertiginosa. Pero hay que vivir también una vida práctica. No hay que contentarse con ver desde la orilla, perezosamente lo que ocurre en el mar enfurecido. Cuando el barco esté amenazado no seáis como Panurgo, que se ensució de varonil miedo, ni tampoco como el pobre Pantagruel, que se contentó con elevar los ojos al cielo, abrazó el palo mayor, e implorar. Hay que arremangarse como el hermano Juan. Y ayudad a los marineros en la maniobra.
>
> Lucien Febvre,
> Combates por la historia, 1992.

Las anteriores palabras de Lucien Febvre, ante un auditorio de jóvenes estudiantes interesados por la historia, resultan ilustrativas en lo que respecta al objetivo del presente artículo, cuyo interés es aportar algunos elementos iniciales de carácter metodológico en cuanto a una lógica de investigación en historia. De esta manera, la disertación que a continuación se presenta se divide en tres partes: la primera discutirá los elementos fundamentales de una lógica de investigación en historia; en un segundo momento se tocará el problema de las fuentes y sus recientes novedades; y en tercer lugar se discutirá un punto que, aunque polémico, es necesario: la subjetividad en la historia. Así, pues, partiendo del principio de que es imposible improvisar historiadores, los elementos que se desarrollan a continuación son el fruto de una serie de lecturas, apuntes, discusiones en grupo con los estudiantes y conclusiones para tener en cuenta en los cursos de metodología que se dictan en los niveles de pregrado.

La lógica de investigación en historia

En primer lugar, cuando se habla de la historia, en términos metodológicos, resulta persuasiva la discusión que esta disciplina ha generado en el marco de las ciencias sociales. Para historiadores como E. P. Thompson, la historia es *una humanidad venida a ciencia*; para otros, preocupados por la forma, como Handey White, es una disciplina *mitad arte y mitad ciencia*. Así pues, se reconoce que la historia, y particularmente la historia política alemana del siglo XIX, en el marco de la conformación de las ciencias sociales modernas, fue la primera de las disciplinas que se acercó al método científico. Immanuel Wallerstein, en este contexto, da a conocer que la historia se consolida con intenciones ideográficas; es decir, sus propósitos son más explicativos en torno de los acontecimientos del pasado, no siendo su prioridad el establecer hipótesis, leyes o teorías (Wallerstein, 1999: 18), aspecto que se ha mantenido hasta la actualidad. La historia, ante todo, sigue buscando la verdad en el pasado, pero no tiene la intención de establecer leyes o teorías.

En efecto, si la historia como disciplina parte con estas características –una ciencia social con método investigativo, pero que no busca leyes o teorías–, nos podemos apegar a la definición dada por uno de los fundadores de la Escuela de Annales, Lucien Fevbre, para quien la historia *es el estudio científicamente elaborado del pasado* o, mejor, en sus propias palabras:

> La historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas a otras (el postulado es de sociología), actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades (Fevbre, 1992: 40).

Al partir de este principio, el trabajo en historia, al ser científico, se acerca a un *método de investigación* y, por ende, a un problema investigativo, aspecto que demanda además el establecimiento mínimo de una *hipótesis* de trabajo. No obstante, el carácter de las hipótesis de trabajo en historia debe ser comprendido como el uso de pequeñas herramientas o *pequeños bisturíes* que sirven para indagar el pasado. Para L. Fevbre, la historia, con estas características, debía ser problematizante, aspecto que se definió como *la historia problema*, acompañada de otra característica: el principio de la *interdisplinarierdad* en la historia y en las ciencias sociales en general.

La historia, como *objeto* inmediato de investigación, estudia el pasado humano; se interesa por el hombre en sus múltiples funciones, diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y confluyen en un modo de vida.

Para abordar desde esta perspectiva la metodología de investigación en historia, resulta ilustrativo rastrear algunos de los principios establecidos, entre otros, por el historiador inglés Edward Palmer Thompson, quien en su clásica obra *Miseria de la teoría* (1981: 65), sugirió un conjunto de pequeñas fórmulas para tener en cuenta en lo que respecta a una *lógica de investigación en historia, cuyo a*specto se hace necesario en la medida en que *las maneras de escribir la historia son tan diversas, las técnicas empleadas por los historiadores son tan variadas, los temas de investigación son tan desiguales y, por encima de todo, las conclusiones son tan polémicas y tan duramente controvertidas dentro de la propia profesión que resulta difícil aducir una coherencia disciplinaria.*

A pesar de lo anterior, la historia como una de las disciplinas más antiguas, con tres mil años de ejercicio, ha logrado consolidar su propia lógica de investigación disciplinar y su propio *tribunal de apelación* mediante el que se ha conseguido instaurar un consenso metodológico apropiado a fenómenos que están siempre en movimiento y que revelan continuamente contradicción, pero cuya evidencia se puede hallar en contextos específicos y particulares en el pasado, e interpretados desde el presente. En este máximo *tribunal de apelación* se ha logrado establecer una *lógica histórica*, entendida como un método lógico de investigación adecuado a los materiales históricos, concebido, en el mayor grado posible, para contrastar *hipótesis relativas* a estructuras y relaciones de *causación histórica*[36].

Así, pues, E. P. Thompson manifiesta que

> el discurso de la demostración de la disciplina histórica consiste en un *diálogo* entre *concepto y dato empírico*, *diálogo* conducido por *hipótesis* sucesivas, por un lado, e investigación empírica por otro. El interrogador es *la lógica histórica*; el instrumento interrogativo, una *hipótesis*; el que contesta es el *dato empírico* con sus propiedades concretas (Thompson, 1981: 67).

El anterior principio básico de la metodología de investigación en historia exige de los historiadores un esfuerzo, ya sea inquietante, de problematización o de trabajo previo, antes de llegar a cualquier tipo de archivo o escenario en el que se encuentran sus fuentes o datos empíricos. De tal modo, el historiador se apropia de manera previa de la realidad pasada o coyuntura histórica que va a investigar. Partiendo de lo anterior, al historiador, antes de la consulta de los datos empíricos, se le sugiere elaborar una hipótesis, o pequeñas hipótesis

[36] Desde esta perspectiva, también compartida por Edward H. Carr, el estudio de la historia es el estudio de las *causas*. El historiador se pregunta continuamente el porqué de los hechos, y mientras espera dar una respuesta no hay descanso para él. Por lo demás, siente una compulsión profesional a reducir a un orden las causas establecidas, a instituir cierta jerarquía causal que fijará las relaciones entre unas y otras, con el fin de esclarecer la causa básica. Proceso que termina desarrollando el historiador, pues hablar de causas en la historia es hablar de multicausalidad. Ver Edward H. Carr, *¿Qué es la historia?* Barcelona, Ariel, 1999, p. 148.

de trabajo, que le permitan desarrollar un *diálogo* o disertación con dichas fuentes. Sin duda, el historiador, una vez inicia su trabajo, nunca llega de manera *virginal* ante las fuentes, esperando que ellas hablen por sí mismas; es el historiador quien se apropia de ellas, las diserta y problematiza por medio de una pequeña pregunta o inquietud investigativa.

En esta propuesta de *diálogo* que desarrolla el investigador ante las fuentes, *la o las hipótesis* no son más que observaciones organizadas que permiten establecer cierto tipo de afirmaciones, preguntas o relaciones de causalidad, que con intenciones de indagación abordan el pasado para explicarlo en el presente.

La habilidad del investigador en historia consiste en mantener este *diálogo* en un ambiente de equilibrio entre las *hipótesis* y los *datos empíricos*. La verdad es que el historiador, al igual que cualquier otro investigador, se debe mover de manera equilibrada en el *filo de la cuchilla*, entre el concepto y el dato empírico, entre la teoría y la realidad, entre la categoría construida de manera previa y la consulta de la fuente. Por consiguiente, ni la hipótesis o concepto puede subordinar la realidad, ni la realidad puede hablar por sí misma, despreciando cualquier tipo de conceptualización y diálogo con la teoría.

Para comprender la lógica de la investigación en historia, resulta sugerente tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. El objeto inmediato del conocimiento histórico se compone de los *hechos o datos empíricos*, que tienen una existencia real; no obstante, en la *lógica cognoscible* del historiador toman corporeidad.

De la anterior afirmación se deriva que los acontecimientos ocurrieron; no obstante, es el historiador, mediante la manera como problematiza el pasado, quien crea los hechos. En buena medida, la historia consiste en un cuerpo de hechos verificados, que dependen de una cuestión de *interpretación* (Carr, 1999: 56). Al respecto resulta ilustrativa la discusión de Eric Hobsbawm con François Furet en el libro de los *Ecos de la Marsellesa* (1992), en el que se suscita una polémica en torno de los acontecimientos de la Revolución Francesa. Para Hobsbawm, lo acontecido en la Francia posterior a 1789 es un proceso revolucionario liderado por la burguesía como nueva clase media, que materializó al liberalismo como ideología y propuesta económica, produjo un poder político ampliado y reafirmó la idea de una historia universal.

De otro lado, para Furet, la Revolución, como tal, no es más que un invento de los historiadores jacobinos y marxistas, pues hechos como la Toma de la Bastilla no produjeron grandes cambios y más bien atrasaron a Francia en su camino hacia la consolidación como democracia moderna. Para este historiador, los hechos ocurridos en el periodo comprendido entre 1789 y 1830 en nada

cambiaron a la Francia monárquica y tradicional del siglo XVIII; el sistema económico siguió siendo el mismo, la monarquía mantuvo su presencia en la sociedad francesa y la burguesía y el capitalismo en Francia se consolidan sólo después de 1840.

Desde la disyuntiva planteada por Furet, en momentos en que se celebraba el bicentenario de la Revolución, Hobsbawm nos aclara a los historiadores que ante los acontecimientos no existe discusión. En efecto, la Toma de la Bastilla ocurrió, como la irrupción del Tercer Estado, la declaración de los derechos humanos, la Asamblea Nacional, el Calendario, la guerra de 1792 entre la Francia revolucionaria y la coalición europea, la presencia de Napoleón, etc. Sin embargo, es en la manera como el historiador pregunta e interpreta los hechos –y en este caso, una suma de hechos– como se puede concluir lo ocurrido en la historia vista como un proceso.

Hobsbawm, al observar e interpretar la historia de esta manera y preguntarse acerca de la incidencia política de los acontecimientos franceses, concluye que éstos no se pueden leer de manera independiente a lo que se terminaría de materializar, no sólo en Europa, sino en el mundo a mediados del siglo XIX: la consolidación de la burguesía y el capitalismo. Los acontecimientos franceses aportaron, de manera sustancial, en el fortalecimiento de un proceso que, preguntado de cierta manera por los historiadores, terminó siendo revolucionario y universal.

Por lo demás, en este sentido, resultan ilustrativas estas palabras de Edwar H. Carr: "El historiador y los hechos se son mutuamente necesarios. Sin sus hechos, el historiador carece de raíces y es huero; y los hechos sin el historiador, muertos, falsos y sin sentido" (Carr, 1999: 76). De esta manera, la historia es vista como un proceso continuo de interacción entre el historiador y los hechos, un diálogo sin fin entre presente y pasado.

2. El conocimiento histórico es, por naturaleza, provisional e incompleto, aunque no por ello falso; selectivo aunque no por ello arbitrario, y limitado y definido por las preguntas formuladas a los datos empíricos o fuentes y, por tanto, sólo verdadero dentro del campo así definido.

Parece oportuno aclarar, en este aspecto, que el conocimiento histórico, al ser una expresión más del conocimiento social, comparte con éste sus características en el sentido de permanecer en una situación de continua construcción; por ello, es provisional e incompleto. Cualquier investigación histórica puede ser rediscutida posteriormente por otro historiador que, mediante otro tipo de preguntas o hipótesis, aborde de manera problemática esa misma coyuntura histórica o ese mismo pasado. Cada época o cada investigador puede proponer

nuevas preguntas a los datos históricos. En este sentido, la historia, considerada como la suma de los productos de la investigación histórica, cambiará y deberá hacerlo con las preocupaciones de cada generación.

El conocimiento histórico también es selectivo en el sentido de que es el historiador quien establece los temas o problema por investigar, establece el tipo de fuentes, archivos y escenarios investigativos, y plantea las hipótesis o preguntas con el objetivo de desarrollar el *diálogo* investigativo. Así, pues, el historiador es necesariamente selectivo. Por lo demás, este proceso no es arbitrario, sino más bien responde a una relación subjetiva del investigador con la realidad y con el pasado histórico que busca estudiar, abordado con una intencionalidad. En efecto, el historiador, antes de investigar el pasado se ha apropiado de un presente que le correspondió vivir, y que como una coyuntura más y como suma de múltiples presentes, cuenta con sus propias lógicas epistemológicas de apropiación de la realidad y de disertación frente al pasado.

Por otro lado, el conocimiento histórico es limitado y definido por el tipo de hipótesis o preguntas establecidas a los datos empíricos o fuentes, cuya relación establece y define *la validez* del conocimiento histórico. Por consiguiente, los datos empíricos pueden responder sólo a cierto tipo de preguntas formuladas por el investigador. Aspecto que al llevarse a cabo de manera adecuada valida el conocimiento histórico. En este sentido, al ser el principal *tribunal de apelación* la misma historia, las fuentes no pueden ser sobredeterminadas por las preguntas o hipótesis de investigación, pues esto invalida cierto tipo de trabajos. Los datos empíricos a los que acude el historiador tienen la propiedad de invalidar las teorías que no están conformes con aquellos. Por ejemplo, la intención hipotética de adecuar el marxismo a realidades históricas particulares (caso de trabajos como *La lucha de clases en la sociedad muisca*) o la especulativa intención en la historia colombiana de buscar proletarios donde no han existido, o establecer indicios del ideal o pensamiento anarquista presionando de manera poco equilibrada las fuentes, representan ciertos casos de invalidez que pueden sufrir las investigaciones en historia.

Lo que busca aclarar el anterior planteamiento es que cualquier tipo de noción, categoría, hipótesis o teoría utilizada en la investigación histórica, por una relación de *causación*, debe ser sometida a un *diálogo* disciplinado con los datos empíricos, comprobando que dicho concepto o categoría funciona. Para E. P. Thompson, sin duda los datos empíricos cuentan con unas características y propiedades determinadas, definidas por un tipo de preguntas apropiadas. La verdad es que la relación entre el conocimiento histórico y su objeto no puede entenderse en ningún caso en términos que supongan que uno es función del otro. El instru-

mento interrogativo y la respuesta son mutuamente determinantes, y su relación sólo puede entenderse como diálogo (Thompson, 1981: 69).

Las fuentes

> Herodoto de Turios expone aquí el resultado de sus búsquedas, para que las cosas hechas por los hombres no se olviden con el tiempo y que las grandes y maravillosas acciones no pierdan esplendor.
> Los nueve libros de la historia

Con la anterior mención del más antiguo libro de historia del mundo occidental, inicia Marc Bloch la discusión en torno de los documentos y testimonios puestos por el pasado a disposición de los historiadores, que, a su vez, se encuentran condenados a conocerlo únicamente por sus rastros. "En este sentido, la diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fábrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él" (Bloch, 1997: 55). No obstante, una de las tareas más difíciles con las que se enfrenta el historiador es la de reunir los documentos que cree necesitar y sin los cuales no podría fundamentar ningún tipo de investigación.

De esta manera, si el objeto inmediato del conocimiento histórico se compone de los datos empíricos, como se dijo en la primera parte, es decir, *las fuentes*, es importante aclarar que los datos y documentos son esenciales para el historiador, pero éstos por sí solos no constituyen historia. Sin embargo, la historia parte de una materia prima que el historiador trabaja con sus propias herramientas. Esa materia prima suele llamarse *fuentes.* Podríamos definir como tales, parodiando a Tuñon de Lara, "todo documento, testimonio o simple objeto que sirve para transmitir un conocimiento total o parcial de los hechos pasados" (Tuñon de Lara, 1984: 18).

Frente a la diversidad de fuentes y testimonios, es necesario que el historiador logre una clasificación práctica y operativa. Así, pues, mientras la prensa es una fuente importante para los dos últimos siglos; la internet, la fuente oral, la fotografía y la filmografía representan una serie de fuentes adecuadas para los que investigan el presente; los hallazgos arqueológicos, los restos monumentales, las piedras y los pergaminos se convierten en las fuentes dominantes para época remotas.

En general, las fuentes se pueden clasificar así:

En primer lugar, en escritas (manuscritas o impresas), en donde se encuentran los documentos públicos (de carácter político, económico, jurídico y estadístico); también, la prensa diaria y semanal; revistas, memoria y correspondencia manuscrita o impresa.

En segundo lugar, se pueden clasificar los testimonios orales: entrevistas estructuradas o en profundidad, individual o colectiva, las historias de vida, los testimonios y las charlas informales.

En tercer lugar, en la actualidad podemos ubicar a las nuevas tecnologías lideradas por la internet y fuentes magnetofónicas, tema que desarrollaremos más adelante.

En cuarto lugar, se encuentran las iconográficas: fotos, cine, diagramas, planos y mapas; y las obras plásticas: pintura, escultura, arquitectura, restos arqueológicos, monumentos y obras.

Otras fuentes, como la literatura, instrumentos del trabajo y útiles de la vida diaria, representan en ocasiones un testimonio o un vestigio importante del pasado.

En la actualidad, la reflexión de las fuentes se aplica incluso a la ausencia de los documentos, a los silencios de la historia. De tal modo, se debe elaborar un inventario de *los archivos del silencio*, y hacer la historia a partir de los documentos y de las ausencias de los documentos (Le Goff, 1991: 107). Ahora bien, a pesar de la anterior clasificación de las fuentes, que en lo fundamental sigue respetando la jerarquía establecida por Ranke, ocupando el primer lugar las fuentes oficiales, es decir, las escritas, es necesario flexibilizar dicha clasificación y establecer algunos cambios de acuerdo con la percepción de nuestro tiempo. En este sentido, se sugiere la siguiente clasificación:

Escritas (Manuscritas e impresas)	Documentos públicos	Políticos (actas de sesiones del parlamento), económicos (presupuestos del Estado), jurídicos (decretos y normas de carácter constitucional, civil, penal), cuantitativos (estadísticas, censos), etc.
	Documentos privados	De carácter familiar, hacendatario, industrial o empresarial, contabilidades (libros de cuentas, fotografías, *información de baúl).*
	Prensa: diaria, semanal	Revistas, memorias, correspondencia o impresos.
Fuentes orales	Entrevistas, historia de vidas y testimonios	Entrevistas estructuradas o en profundidad, individuales o colectivas; las historias de vida, los testimonios y las charlas informales.
Nuevas tecnologías	La Internet, fuentes magnetofónicas y demás medios masivos de comunicación	Fuentes y bibliografía de todo tipo, acceso a la información de manera inmediata.
Iconografías	Gráficas Obras plásticas	Fotografías, cine, diagramas, planos, mapas. Pintura, escultura, arquitectura, restos arqueológicos.
Otras fuentes	Elementos que dan testimonio del pasado	La literatura, instrumentos de trabajo y útiles de la vida diaria.

Por lo demás, y pese a las últimas innovaciones tecnológicas que más adelante trataremos de manera especial, la búsqueda y el hallazgo de *fuentes* no son una tarea fácil, sino que demandan un esfuerzo, *un espíritu detectivesco* e innovador en cuanto a la búsqueda de pequeños *indicios* o *pistas* que permitan reconstruir el pasado. Dicha búsqueda de indicios se hace necesaria en cuanto el conocimiento histórico se enfrenta de manera continua a un pasado incompleto en el que sobreviven apenas unos datos. Efectivamente, la historia es un gigantesco rompecabezas en el que faltan numerosos trozos, y mediante la pesquisa de las fuentes, el historiador las consulta, y sumado esto a una dosis de *imaginación*, que descubra las relaciones ocultas entre las piezas del pasado y de éstas con el presente, es como se pueden reconstruir o recrear esos vacíos.

En la actualidad, las fuentes formales del historiador, por lo general se encuentran previamente clasificadas o compiladas en archivos públicos, haciendo parte de ellos las bibliotecas, los catálogos de museos y repertorios bibliográficos de toda índole. Dentro de los archivos públicos existen los de carácter histórico y administrativo. En este sentido, la gran mayoría de información, en torno de la historia antigua o medieval, se encuentra compilada y clasificada en archivos históricos europeos; o en nuestro caso, la gran mayoría de información en torno de la historia colonial o del siglo XIX se encuentra clasificada en el Archivo General de la Nación, en archivos públicos regionales o en la Biblioteca Nacional. Para el caso del siglo XX, los pocos archivos públicos que existen compilan ante todo la prensa nacional y regional, o de manera fragmentada la historia administrativa del país en el aún precario Archivo de Presidencia de la República. En este sentido, prevalece una subordinación del historiador al tipo de fuente existente, que se encuentra previamente clasificada en los pocos archivos públicos que hay en el país[37].

Por otra parte, los archivos privados cuentan con un origen y contenido de carácter particular (familiar, hacendatario, industrial o empresarial, entre otros); son, además, de difícil acceso, y dependen para su consulta del visto bueno del propietario. Dichos archivos son importantes debido a que poseen información que no se consigue en los archivos públicos: contabilidades, libros de cuentas, fotografías, *información de baúl*. Por lo general, este tipo de archivos no ha pasado por un proceso de clasificación de los documentos existentes, a lo sumo se encuentran en un orden cronológico.

En cuanto a su recopilación, en nuestros días la fotocopia y el microfilme han simplificado la tarea material de reproducir la fuente una vez que ha sido hallada, pero existen todavía lugares donde el historiador tiene que copiar los

[37] Medófilo Medina denunció, hacia mediados de la década del noventa, la insostenible situación de descansar la investigación de la historia política del siglo XX en los periódicos *El Tiempo* y *El Espectador,* demandando la ampliación de la pesquisa a otros archivos y a otras fuentes (Consultar: *Historia al final del milenio, ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá, Universidad Nacional, 1994: 481).

documentos de manera tradicional a mano, de acuerdo con el escenario o lugar donde se encuentre desarrollando la investigación.

En lo que atañe al tratamiento de las fuentes de tiempos muy alejados a los nuestros, el historiador comienza por asegurarse de la autenticidad de los documentos y de su verdadera fecha. En palabras de Tuñon de Lara, desarrolla un proceso de categorización "en una especie de 'rejilla' en la que tomando puntos de referencia y de comparación se podrá tener idea de su autenticidad y veracidad" (Tuñon de Lara, 1984: 20). Para esto existe el examen paleográfico y lingüístico del texto, la identificación de las instituciones o acontecimientos que puedan servir de referencia. En este sentido, todo dato o documento que se encuentre debe insertarse en una serie cronológica y en un conjunto sincrónico.

De otro lado, el historiador de épocas recientes, de manera particular el historiador del *tiempo presente*, no puede quejarse por la escasez de las fuentes. Como lo da a conocer Eric Hobsbawm, lo que caracteriza al historiador contemporáneo es el tremendo exceso de fuentes primarias, más que la escasez de las mismas (Hobsbawm, 1989: 20); esto lo obliga a clasificar la información, descartar los muchos datos que para el historiador, de acuerdo con su interés, son carentes de importancia, extraer los pocos datos relevantes y convertirlos en hechos históricos.

Así, pues, en la clasificación del tipo de fuentes dadas a conocer anteriormente, además de las formales, ante todo las escritas, han tomado fuerza en épocas recientes otro tipo de fuentes como las orales, la internet y las nuevas tecnologías en general. En este sentido, se reivindica en un alto grado de importancia la *fuente oral*, que ha logrado superar cierto tipo de escepticismo, imponiéndose no solamente como una técnica de recopilación de información, sino que representa en la actualidad una concepción más democrática en la investigación. Para los investigadores tradicionales, obsesionados por la documentación, la desconfianza por la fuente oral se da por tres razones: la fuente oral no cuenta con una evidencia física, no es un objeto; por lo anterior, no garantiza una precisión cronológica; por tanto y como tercer elemento, la fuente oral se ocupa de temas tangenciales (Gwym, 1997: 151).

No obstante las anteriores críticas, para *los historiadores del presente,* la fuente oral poco a poco se ha ido convirtiendo en una necesidad en la medida en que las ciencias sociales tradicionales habían descuidado algunos temas de investigación y a actores sociales subalternos que no habían dejado evidencia escrita en el tiempo pasado y presente. En efecto, la historia oficial es la historia de los sectores letrados, de los que al saber leer y escribir manejaron una relación de poder y, por tanto, dejaron huella de su pasado. Afortunadamente, los secto-

res iletrados, mediante la tradición oral, la narrativa, el recuerdo y los refranes, entre otras muchas expresiones, han luchado por mantener su memoria.

La fuente oral se puede definir como una evidencia que se obtiene de personas vivas portadoras de una experiencia, que han hecho parte o son testigos de un conjunto de relaciones e imbricaciones sociales, expresadas en tradiciones y costumbres, reivindicaciones, luchas y formas de resistencia, que se han logrado mantener en la experiencia individual de los actores y en la memoria colectiva de las comunidades. De igual manera, la *fuente oral* y el tipo de historia que de ella se desprende, reivindica la comunicación entre el historiador y los protagonistas de la historia y rescata la popularidad y los saberes populares (Vega y Castaño, 2000: 8).

Efectivamente, en el ámbito nacional, la *historia social* en los años ochenta, a la vez que reivindicó la voz de los sectores subalternos e iletrados (campesinos, trabajadores, informales, mujeres, negros, indígenas y mulatos, entre otros), demandó en la metodología de investigación en historia un proceso de flexibilización y modernización que contemplara la posibilidad de vías y fuentes investigativas alternas. La verdad es que mediante la fuente oral se trasciende la relación sujeto-objeto de las ciencias sociales tradicionales, y se pasa al plano sujeto-sujeto, en la que se reivindica la subjetividad de los actores y en la que no sólo el investigador es portador de una experiencia y un saber (ante todo el saber académico), sino que en el entrevistado existe una percepción de la realidad, una experiencia y un saber popular válido de ser escuchado y estudiado por la historia.

La fuente oral, vista como uno de los principales elementos que ayudan a perfilar una *historia del presente,* no está exenta del mismo diálogo que desarrolla el historiador con las demás fuentes. El historiador debe establecer exactamente los sucesos fundamentales de los que se ocupa en su investigación, pero esta pretensión no se puede aplicar de manera mecánica a la fuente oral. Ésta, por lo general, debe ser contrastada con otras entrevistas y otras fuentes; no obstante, en la fuente oral la principal ventaja es la posibilidad de recrear hechos, acontecimientos y situaciones del pasado que la fuente escrita es incapaz de ilustrar. En este sentido, son un buen ejemplo, con respecto a las ventajas de la fuente oral, las investigaciones de Arturo Alape basadas en testimonios, destacándose entre otras *El Bogotazo. Memorias del olvido*[38]. Por lo demás, en esta investigación se ilustran situaciones y se recoge una serie de percepciones que la fuente escrita, entrando aquí la prensa oficial y los archivos judiciales,

[38] Arturo Alape, *El Bogotazo. Memorias del olvido*, Bogotá, Círculo de Lectores, 1985. También se destacan del mismo autor *Noche de pájaros*, Bogotá, Planeta, 1984; *Las vidas de Pedro Antonio Marín. Manuel Marulanda Vélez. Tirofijo*, Bogotá, Planeta, 1989; *Tirofijo: los sueños y las montañas*, Bogotá, Planeta, 1994.

no logran dilucidar frente al más grande acontecimiento social ocurrido en Colombia en el siglo XX.

En consecuencia, resultan ilustrativos los planteamientos que en este sentido desarrollaron Renán Vega y Ricardo Castaño, citando a Philippe Joutard. Ellos afirman:

> Reconstruir atmósferas es tan importante, y a veces más significativo, que establecer con precisión la cronología de un acontecimiento, ya que implica captar las pulsaciones de la mentalidad colectiva, las dimensiones de la cotidianidad, los alcances de los mensajes ideológicos y políticos; en una palabra, el sentir colectivo de una clase social o de una parte representativa de la misma, así como de sus características culturales (Joutard, 1986: 16).

Por otro lado, en la *historia presente* las nuevas tecnologías están revolucionando el acceso a la bibliografía y a las fuentes de la historia, desbordando las limitaciones del papel para la investigación y publicación, y posibilitando nuevas comunidades globales de historiadores[39]. La internet cobra importancia como una nueva y poderosa herramienta contra la fragmentación del saber histórico, si se utiliza de acuerdo con su identidad y posibilidades, esto es, como una forma interactiva de transmitir información instantánea de manera horizontal a una gran parte del mundo. La generalización de la internet en el mundo universitario y en el conjunto de la sociedad, como en la educación de los jóvenes, irá imponiendo una nueva historiografía como factor relevante de la transición paradigmática entre el siglo XX y el siglo XXI.

Por lo demás, como lo afirma el documentalista y bibliógrafo José Antonio Moreiro, otro de los aportes principales del computador es la gestión exacta y rápida de enormes cantidades de información, y el impulso de nuevos sistemas (sistemas de gestión de la información, bases de datos, etc.). Hoy no puede entenderse la actividad documental lejos del cultivo de las bases de datos y del procesamiento automático de los textos y de las imágenes. El computador es el apoyo permanente del documentalista para almacenar y recuperar los datos; las posibilidades de la informática tienen así un interés indudable para él (Moreiro, 2001: 22).

En términos generales, a pesar de estas novedades metodológicas, y como lo recomienda Alfonso Torres Carrillo, todo tipo de documento o fuente debe pasar por una serie de operaciones analíticas, desarrolladas por el historiador, que estén referidas al conocimiento y la crítica de las fuentes (crítica externa)

[39] En este sentido, es interesante el papel que desempeñan en la actualidad el grupo *Historia a debate*, liderado por Carlos Barros, en Santiago de Compostela, España, y el grupo liderado por Mario P. Díaz Barrado, *Historia presente*, en la Universidad de Extremadura. Ellos han logrado aglutinar a un número importante de historiadores en el mundo, discutiendo por medio de la internet este tipo de temas, desarrollando reflexiones metodológicas y conceptuales, y dando a conocer los resultados de sus investigaciones. Consultar por Internet la página de *Historia a debate* o la de *Historia presente*.

y para averiguar los conocimientos históricos a partir de ellas (crítica interna). Por un lado, la crítica externa comprende tres operaciones:

- La crítica de restitución, que busca eliminar errores de copia de un documento original.
- La crítica de procedencia, o conjunto de procedimientos para determinar fecha, lugar de origen y autor del documento.
- La clasificación crítica de los textos, que tiene como objeto distinguir los testimonios directos de los indirectos.

La crítica externa de las fuentes aún es válida en la actualidad, pues no podemos trabajar con datos que no sabemos si son auténticos, o con documentos de los que desconozcamos su origen temporal, geográfico y social.

La crítica interna de las fuentes busca verificar su veracidad intrínseca, luego de apreciar su contenido y el sentido de su texto. Comprende básicamente dos operaciones: la interpretación y la crítica de exactitud.

La interpretación o hermenéutica de las fuentes aspira a encontrar el contenido y sentido del texto, a partir de las consideraciones idiomáticas y las convenciones sociales de la época en que fue escrito o se produjo el documento.

La finalidad de la crítica de exactitud es el establecimiento veraz de los hechos. Hay que mantener una actitud de sospecha sistemática de los documentos, pues muchos de ellos fueron hechos para modificar versiones de los acontecimientos (Torres, 1993: 193-194).

En consecuencia, debemos afirmar que ningún documento es inocente; todo documento debe ser juzgado. El historiador debe saber discernir la falsedad y evaluar la credibilidad de un documento, debe disertarlo y desmitificarlo. Los documentos no se convierten en fuentes históricas sino después de haber sufrido un tratamiento que los reivindica o los desmiente como fuente fundamental de la misma historia.

Historia y subjetividad

> No me siento nada embarazado, cuando formulo los resultados de mi propia investigación histórica, por ofrecer juicios de valor sobre el pasado, ya sea abierta o activamente o bajo la forma de ironías y apartes.
>
> E. P. Thompson,
> Miseria de la teoría, p. 72.

Si partimos del principio de que es el historiador quien crea los hechos por medio del tipo de preguntas o pequeñas hipótesis con que interroga a las fuentes, y que sus conclusiones son selectivas, incompletas y provisionales, en la medida

en que cada generación aborda de manera diferente y con diferentes necesidades el pasado, se concluye que la historia pasa por la subjetividad del historiador y por una relación dialéctica con un continuo presente.

Al hablar de *la subjetividad* nos referimos a la relación que cada individuo tiene con su entorno social, que, por lógica, es diferente. En esta medida, cada uno de los historiadores, al tener un diferente origen, una diferente biografía, familia, formación escolar, clase social y nacionalidad, entre otros muchos aspectos, desarrolla una diferente lectura de su presente, que se convierte en el principal puente para abordar el pasado. Cada historiador tiene su propia vida desde la cual examina el mundo. En este sentido, la subjetividad es vista como un conjunto de percepciones que un individuo o grupo tienen de su presente o de un determinado proceso histórico. Como es obvio, el historiador, como cualquier investigador social, por medio del mundo llega al conocimiento y no al revés.

Por otro lado, remitiéndonos a Hugo Zemelman, por medio de la subjetividad podemos indagar una amplia gama de aspectos de la vida social (espaciales, económicos, políticos, culturales, generacionales, corporales), ritmos temporales y escalas espaciales diferentes, desde los que se producen y reproducen redes de relación social, más o menos delimitadas, que desarrollan elementos culturales distintivos, a partir de los que los individuos refuerzan sus vínculos sociales internos y construyen una identidad colectiva que tiende a ser constante frente a otras (Zemelman, 1997).

Reiteramos, dicha subjetividad va tomada de la mano con el tipo de presente que le correspondió vivir al historiador. De igual modo, su presente, como suma de múltiples presentes, ha sido caracterizado por diferentes contextos culturales, grados de subjetividad e intersubjetividad de cada uno de los historiadores que lo precedieron. En efecto, los historiadores, al igual que la historia, son hijos de su tiempo, siendo el principal puente para interpretar el pasado el presente mismo. La verdad es que el historiador investiga el pasado con los ojos de su época, acompañado de una carga de subjetividad, buscando las claves para comprender su presente.

De esta manera, los hechos en la historia nunca nos llegan en estado puro; siempre hay un gran filtro y *una refracción al pasar por la mente de quien los recoge*; de ahí que el primer interés sea preguntarnos por el historiador que los escribió y no por el libro que contiene los datos. En consecuencia, resultan sugerentes las aclaraciones de Hayden White, que se define a sí mismo como un analista de la escritura histórica, y para quien la historia es una estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa. Así, pues, la historia, en sus estructuras gramaticales, se encuentra acompañada de un modo de tramar

(romántico, trágico, cómico y satírico), un modo de argumentación (formista, mecanicista, organicista y contextualista) y un modo de implicación ideológica (anarquista, radical, conservador o liberal) (White, 2001: 39).

En una de sus obras centrales, *Metahistoria*, White aborda las elaboraciones y los estudios tanto de historiadores del siglo XIX en Europa (Michelet, Ranke, Tocqueville y Burckhardt), como de filósofos de la historia (Hegel, Marx, Nietzsche y Croce), identificando diferencias de forma en sus estructuras gramaticales, y ¿por qué no?, de fondo, en lo que respecta a la discusión de subjetividad planteada anteriormente. Cada uno de ellos elabora la trama de sus escritos de manera diferente, maneja una visión de la argumentación y, ante todo, la implicación ideológica, desde la que construyen sus escritos, es diferente y en ocasiones opuesta.

Jacques Le Goff, frente a esta obligada discusión, establece una distinción entre objetividad e imparcialidad:

> La imparcialidad es deliberada, la objetividad inconsciente. El historiador no tiene derecho a perseguir una demostración a despecho de los testimonios, a defender una causa sea cual fuere. Debe establecer y hacer manifiesta la verdad. Pero le es imposible ser objetivo, hacer abstracción de sus concepciones de hombre, especialmente cuando se trata de medir la importancia de los hechos y sus relaciones causales (Le Goff, 1991: 32).

En efecto, la objetividad, como una de sus principales responsabilidades, se encuentra mediada por la imagen que de sí mismo tiene el historiador frente al grupo social del que se dice intérprete; su concepción de las causas del cambio social y la perspectiva social de porvenir que orienta su interpretación.

Si la imparcialidad no exige por parte del historiador nada más que honestidad, la objetividad requiere algo más. En este sentido, para Le Goff, la objetividad se constituye poco a poco, "a través de revisiones incesantes del trabajo histórico, las laboriosas rectificaciones sucesivas, y la acumulación de las verdades parciales" (Le Goff, 1991: 27).

Efectivamente, una manera de garantizar la objetividad es tener en cuenta los acumulados de nuestra disciplina investigativa, las continuas confrontaciones a las que se ven avocados el resultado de nuestras investigaciones y las fuentes por nosotros consultadas. Sin embargo, frente a la imposibilidad de dicho objetivo, debemos tener en cuenta que el pasado siempre ha sido, entre otras cosas, el resultado de un razonamiento sobre valores en el que el historiador formula juicios, ya sea abierta y activamente. Finalmente, se reitera que es el historiador quien establece los temas investigativos, indaga, clasifica y problematiza las fuentes, se apropia de ellas, elabora las hipótesis, desarrolla el *diálogo* metodológico y construye los hechos. Sólo nosotros, los que ahora vivimos, podemos dar un sentido al pasado con una intencionalidad desde el presente.

Bibliografía

Alape, Arturo. *El bogotazo, memorias del olvido*. Bogotá, Círculo de Lectores, 1985.

————. *Noche de pájaros*. Bogotá, Planeta, 1984.

————. *Las vidas de Pedro Antonio Marín, Manuel Marulanda Vélez, Tirofijo*. Bogotá, Planeta, 1989.

————. *Tirofijo: los sueños y las montañas*. Bogotá, Planeta, 1994.

Barros, Carlos. *Historia a debate*. Santiago de la Compostela, España, had@cesga. es,http://www.h-debate.com

Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Burke, Peter (editor). *Formas de hacer historia*. Barcelona, Alianza Editorial, 1997.

Carr, Edward H. *¿Qué es la historia?.* España, Editorial Ariel, 1999.

Díaz Barrado, Mario P. *Historia presente*. España, Universidad de Extremadura, www. uc3mes/uc3m/ins/Mu/curri–mario–diaz.html

Fevbre, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona, Ariel, 1992.

Hobsbawm, Eric J. *Los ecos de la Marsellesa*. Barcelona, Crítica, 1992.

_____. *Sobre la historia*. Barcelona, Crítica, 1998.

Joutard, Philippe. *Esas voces que nos llegan del pasado*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

Le Goff, Jacques. *Pensar la historia*. Barcelona, Paidós, 1991.

Moreiro, José Antonio. *Introducción al estudio de la información y la documentación*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, 2001.

Thompson, Edward P. *Miseria de la teoría.* Barcelona, Crítica Grijalbo, 1981.

Torres Carrillo, Alfonso. *Iniciación a la investigación histórica*. Bogotá, Universidad Santo Tomás, 1993.

Tovar, Bernardo, (coordinador). *Historia al final del milenio, ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1994.

Tuñon de Lara, Manuel. *Por qué la historia*. Barcelona, Salvat, 1984.

Vega, Renán y Castaño, Ricardo. *¡Déjenos hablar!.* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, IDEP, 2000.

Wallerstein, Immanuel. *Abrir las Ciencias Sociales*. Madrid, Siglo XXI, 1999.

White, Hayden. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Zemelman, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Colegio de México, 1997.

El acto social de investigar

Gonzalo Sánchez Gómez,

Profesor e investigador del IEPRI
de la Universidad Nacional de Colombia[40].

[40] Intervención del profesor Gonzalo Sánchez Gómez en el lanzamiento del libro de Absalón Jiménez B. *Democracia en tiempos de crisis, 1949-1994*. Bogotá, Planeta, mayo de 2003, acto organizado por el Cedecs, en la Universidad Pedagógica Nacional el día 13 de junio de 2003.

Puesto que el libro que nos congrega, *Democracia en tiempos de crisis,* es el producto acabado de una tesis de maestría, voy a hacer unos cuantos comentarios generales, y quizá elementales, sobre el conjunto de elaboraciones que tiene lugar en el proceso de elaboración de dicho trabajo, dejándole al profesor Adolfo Atehortúa el balance crítico de la publicación.

Una tesis no es –por lo menos no debería ser– un acto solitario. Comencemos por lo primero, la escogencia del tema. La selección del tema tiene desde luego un momento muy personal, el interés propio por el objeto de investigación que puede obedecer a motivaciones muy diversas y concretas: mi trayectoria de vida, mi experiencia política o sindical o a razones de inspiración puramente profesional, una vez adquirido cierto nivel de adiestramiento, de rigor, de capacidad de organizar un material que puedo aplicar a este o a otro objeto en mi desempeño futuro o al contacto con una realidad inmediata, como fue en este caso, el papel central de esta universidad en la reinserción, vía la formación educativa, de importantes núcleos de ex combatientes del M-19 y del EPL. La escogencia del tema es, pues, una vivencia única marcada por el entorno, mi bagaje profesional y mi experiencia de vida.

Pero la selección del tema se hace también en la interlocución básica con alguien que cumple la función de director. El tema, se supone, debe inscribirse dentro de las preocupaciones del director. Y cuáles son las posibilidades de esa relación: que el director desconozca el tema o que sepa tanto que sólo le interese en la medida en que pueda apropiarse de un trabajo que no es el suyo. Por eso la sabia e irónica advertencia de Umberto Eco, que recomienda que el estudiante trabaje un tema en torno al que el director no sepa suficientemente y quiera profundizar; es decir, que el proceso de producción de la tesis se dé en condiciones que lo tornen en un esfuerzo de reflexión claro para ambos, es el ideal. En la vida real ustedes saben toda la gama de variantes que puede tener esa relación: por un lado, el abandono y desinterés del director, la apropiación indebida de los resultados sin citarlos; por el otro lado, el del estudiante, las

inercias y tropiezos de toda índole, incluidos los económicos y emocionales, pasando en casos extremos por la búsqueda de la vía fácil y peligrosa del plagio, sin olvidar desde luego las tantas situaciones en las que verdaderamente se entra con esmero en una fructífera relación pedagógica.

Como otro punto, aparte del director, la escogencia del tema pone al estudiante en una relación forzosa con la gama más amplia de los autores que lo han precedido y que han trabajado teórica o empíricamente el tema. Esto le plantea al estudiante una exigencia fundamental: establecer la diferencia de su producto, el sello de su aporte. Para ello aboco nuevamente a una proclamación de Umberto Eco: la investigación tiene que decir cosas que todavía no han sido dichas o bien revisar desde una óptica diferente las cosas que ya han sido dichas; con esto quiero decir que la misma escogencia del tema es un juego de relaciones.

En lo que respecta a la delimitación, lo deseable es que desde las múltiples entradas que pueda tener el tema, el objeto de investigación esté referido a un punto nodal o a un aspecto crucial de la cuestión planteada. El tema de la ciudadanía, que es el ordenador del texto que tenemos a la mano, puede, a la postre, ponerse en relación, por ejemplo, con los derechos individuales, los derechos colectivos, con los derechos de las minorías, con las identidades, con la construcción de una esfera pública, con la construcción de la nación, etc. Aquí está claramente delimitado por su lugar dentro de una trilogía: *subversión, ciudadanía, democracia,* trilogía que sugiere una asociación entre la violencia y la exclusión, por un lado, la paz y la democracia como contextos de inclusión, por el otro, con niveles de expresión que pueden encontrar resolución en la integración al orden existente o con exigencias de reformulación del modelo de nación que tenemos. En todo caso, y para volver a nuestra reflexión general, es importante poder diferenciar lo que es centro de lo que es periferia de nuestro objeto de investigación. ¿Por qué? Porque es obvio que se nos va a exigir más sobre el primero, sobre el centro, que sobre la segunda, la periferia. En este sentido, la delimitación del tema es la precisión de mis objetivos, pero al mismo tiempo un mecanismo de defensa. Una especie de trinchera frente al director, frente a los jurados, y luego, frente al público para que no se le exijan al texto cosas que no estaban en el objeto de investigación o que no haya podido o pretendido realizar. En términos prácticos esta delimitación se materializa en tres elementos básicos: *el título, la introducción y el índice o plan temático*, pues sobre ellos establece su compromiso el investigador.

De igual modo, otro punto por destacar es la formulación de una problemática y el plan de trabajo. Escogido y delimitado el tema, es preciso construir el conjunto de hipótesis, de preguntas alrededor de la cuestión principal y

las líneas de análisis. En este momento pasa a ser definitiva la capacidad de apropiación de un aparato conceptual, es decir, de reflexión teórica, del conocimiento, de crítica de las diferentes perspectivas e interpretaciones que se han hecho sobre el tema. Apostarle a una hipótesis implica una toma de posición inicial, mi posición frente al tema, así sea todavía elemental y fragmentaria. Para poner a prueba la capacidad explicativa de las hipótesis, nos referimos a su capacidad de dar cuenta de lo real, debo recurrir a la utilización no sólo de los instrumentos conceptuales, teóricos, sino también de los metodológicos y operativos, es decir que tengo que dotar unos elementos de verificación y unos procedimientos de demostración que tienen exigencias propias en cada uno de los campos de las ciencias sociales y en los enfoques adoptados; trátese de análisis histórico, análisis estadístico, análisis de discurso, cada enfoque exige un adiestramiento específico. Si se quiere, lo que tenemos aquí es un proceso comparable al modo de producción en fase, un objeto materia prima sometido a unos instrumentos de producción que construyo yo mismo o que tomo prestados de otros para llegar a una materia segunda, que a su vez se va a convertir en una materia prima para otros que van a reflexionar sobre él. En efecto, el proceso del conocimiento es visto en últimas como un proceso de producción.

Una vez escogido y delimitado el tema, definida la problemática, queda otra pregunta crucial, la de la viabilidad de la investigación. Puede ser que descubramos que ya ha sido investigado el tema, que la documentación y materiales requeridos ya han desaparecido o que hayan sido destruidos, o que los protagonistas que queríamos entrevistar hayan muerto o que por determinadas situaciones políticas sean inaccesibles; en ese caso, o tenemos que cambiar de tema o tenemos que buscar estrategias alternativas de aproximación. Se puede ciertamente reflexionar sobre los actos de ocultamiento, sobre los silencios y volverlos el centro de nuestro análisis. De hecho, y muy a menudo, la reconstrucción del papel de sectores subordinados sólo se puede hacer sobre la base del testimonio que dejan los dominantes, pero en todo caso, leer y analizar silencios es más difícil que leer y procesar documentos.

Por otra parte, asumida la viabilidad de la investigación, normalmente viene el periodo más solitario del investigador, el de la organización del trabajo, de los materiales y el fortalecimiento de las bases teóricas hasta la entrega del producto final que entra en un nuevo proceso de socialización, la lectura del director, de los jurados y la sustentación ante un público más o menos amplio. Pero no es una fase fatalmente solitaria; dependiendo de los escenarios académicos, un proyecto de tesis puede ser incorporado a un grupo de investigación en el que se pueden evaluar colectiva y periódicamente los

resultados parciales y contar eventualmente con recursos que pueden elevar el nivel del trabajo. Es el caso del texto que nos ocupa y que se benefició de su inserción en el grupo *Democracia, nación y guerra*, del Iepri de la Universidad Nacional de Colombia. Aunque por principio una tesis debe estar dirigida a un público amplio, normalmente se queda en unos anaqueles que sólo los especialistas consultan; la dinámica colectiva del grupo incrementa las posibilidades de una potencial publicación. Tal vez resulte obvio, pero lo que queda por sugerir es que este tipo de prácticas socializadoras de grupo en la preparación de una tesis no deberían ser aleatorias, sino que deberían elevarse a la categoría de políticas de posgrado. Mi experiencia en este sentido ha sido francamente gratificante.

Finalmente, cuando la investigación pasa de los simples catálogos de tesis y se traduce materialmente en libro, éste despliega todas sus potencialidades de acto y producto social. En efecto, en la cadena de mediaciones que llevan del libro al lector hay múltiples labores especializadas y profesionalizadas. En primer lugar, está el mundo de la publicidad de los agentes literarios, de los encuestadores y de los divulgadores periodísticos y audiovisuales que convierten potencialmente el saber en producto de interés y alcance social, y en segundo lugar, el mundo de los distribuidores de las bibliotecas, de las redes electrónicas, y sobre todo, el mundo de las librerías y de los libreros, que desde la Edad Media comenzaron a instalarse alrededor de los centros de educación superior. Todos ellos coadyuvan en la tarea de hacer del libro un objeto disponible en el mercado de los bienes culturales. Puesto en el mercado, el libro se enfrenta al debate público, a la notable pluralidad de las lecturas de los intérpretes, al mundo impredecible de los críticos y a su virtual audiencia. Sólo al lado de los lectores, estos últimos, los críticos, son los que se erigen en jueces supremos de la calidad, la pertinencia y el impacto del texto.

La práctica investigativa en ciencias sociales

Se utilizaron las fuentes:
Adobe Garamond, Diotima, Gill Sans y Charter BT

Impreso por D'vinni.
2006