



Revista Científica Guillermo de Ockham

ISSN: 1794-192X

investigaciones@ubscali.edu.co

Universidad de San Buenaventura

Colombia

Ávila, Rafael

La observación, una palabra para desbaratar y re-significar. Hacia una epistemología de la observación

Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 15-26

Universidad de San Buenaventura

Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312257001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La observación, una palabra para desbaratar y re-significar

Hacia una epistemología de la observación

Observation, a word to be undone and re-meant.
Towards an epistemology of observation.

Rafael Ávila

*"La epistemología tiene su encanto
porque en ella está todo por hacer"*
Francisco Osorio (1998)

Resumen

Este texto pretende abrir, con un doble propósito, una ventana para la observación: primero, el de contribuir a cuestionar una concepción y una práctica ingenuas de la observación y, segundo, identificar y someter a examen los supuestos y premisas que la mantienen anclada a la tradición empirista, hoy seriamente cuestionada por las epistemologías constructivistas. En este sentido, se ubica el origen de las prácticas de observación en el ámbito de la vida cotidiana y se pone en evidencia el carácter problemático de trasladarlas al ámbito de las ciencias naturales, primero, y luego al de las ciencias socioculturales. Finalmente, considera la necesidad de reeducar nuestra mirada, no sólo para aprender a observar situaciones educativas sino también para aprender a mirarnos de otro modo.

Palabras clave: Observación, mirada, prácticas de observación, epistemología de la observación.

Summary

This text tries to open, with a double purpose, a window for observation: first, the one of contributing to question an immature conception and practice of observation and, second, to identify and to put under examination the assumptions and premises that maintain observation tied to the empirical tradition, which has been seriously questioned nowadays by the constructivist epistemology. In this sense, the origin of the practice of observation in daily life is found and the issue of moving them in first place, to the field of natural sciences and then to the one of socio-cultural sciences, is evidenced. Finally, it considers our necessity to re-educate the way we observe, in order not only to learn how to observe educational situations, but also how to observe ourselves in a different way.

Key words: Observation, look, observation practices, epistemology of observation.

Los antecedentes

La caída del Muro de Berlín y de las Torres Gemelas nos lleva a pensar que la construc-

• Fecha de recepción del artículo: octubre de 2007 • Fecha de aceptación: marzo de 2008.

RAFAEL ÁVILA. Doctor en Sociología, magíster en Dirección Universitaria. Licenciado en Filosofía y Sociología. Actualmente se desempeña como docente de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

* Texto de la lección inaugural del Seminario sobre la observación y los sistemas observadores en investigación cualitativa, ofrecido a los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, de Bogotá, Colombia, con algunos ajustes hechos con miras a su publicación.

ción de un mundo nuevo se abre paso en medio de temblores, estremecimientos, derribos y remociones de escombros. Algunos ven en estos signos los estertores propios de un paciente en trance de agonía, otros, más optimistas, detectan las contracciones propias de una mujer en trance de parto. Han caído muros, torres, edificios, Estados, ideologías, cosmovisiones hondamente arraigadas, verdades que se consideraban incontrovertibles, etc. Y para colmo, “las bases epistemológicas que sustentaron, durante largo tiempo, nuestros modos de hacer investigación social han tenido importantes e inesperados vuelcos” (Cathalifaud, 1997).

La ciencia occidental, esa tabla de salvación a la cual nos asimos frente al naufragio de la doxa, del dogma y de las ideologías, se encuentra amenazada por tempestades de todo tipo que han estremecido y agrietado su incuestionada hegemonía. Hemos dejado de pensar la ciencia como el resultado de un proceso de acumulación y nos inclinamos a pensarla como un proceso permanente de reconstrucción y reevaluación de paradigmas (Kuhn). Se han removido los fundamentos tradicionales de validación del conocimiento científico (Popper). Las pretensiones de objetividad y de neutralidad (escuela de Frankfurt), el monismo metodológico y la distinción nítida entre ciencia e ideología (Feyerabend).

Nos inclinamos a pensar que nuestros objetos de estudio son más construcciones socioculturales que realidades ontológicas (Berger y Luckmann), y nos parece difícil aceptar que el científico, la teoría, o el mismo objeto de estudio puedan escapar a la condición de estar ubicados en un campo de fuerzas (Bourdieu). “La teoría, a su vez, no es mirada como un conjunto de proposiciones analíticas e incontaminadas por la praxis, sino como parte de la lucha social por el control de los significados” (Gómez, 2000).

El propósito

En estas condiciones, quienes tenemos la responsabilidad de formar investigadores en los niveles de maestría y doctorado, debemos comenzar, por algún lado, a desmontar las

ilusiones que se agazapan en los manuales, en las prácticas y en la misma organización institucional de la investigación. Mi opción ha sido la de abrir una ventana para observar la observación.¹ Las ventanas, no sobra decirlo, se abren para ampliar el campo de observación, para mirar a través de, para mirar mejor, y para dejar entrar aires frescos.

Me acosan las sospechas. En primer lugar, la sospecha de ignorancia sobre la enorme complejidad de las prácticas de observación; en segundo lugar, la sospecha de indiferenciación entre las prácticas de observación en la vida cotidiana y las prácticas de observación “encuadradas” en el ámbito de la ciencia; y en tercer lugar, la sospecha de incoherencia entre los supuestos ampliamente divulgados por los manuales de metodología de la investigación y los giros epistémicos de la ciencia que han contribuido a redimensionar y reposicionar el papel activo del observador en la observación y, por ende, en el modo de producir conocimiento.

Si la observación se redujera a una colocación pasiva del sujeto frente al objeto para dejar que la luz trasladara su imagen a la retina y de allí al laberinto del cerebro, la empresa de observar la observación estaría invalidada de antemano. Se trata de poner bajo la lupa una tradición epistémica que ha insistido en que la ciencia se deriva de los hechos (Chalmers, 1984), en que la observación es el camino privilegiado de acceso a los hechos, y en que el investigador tiene el papel de recoger los datos (cuidado con la metáfora de la recolección). ¿Es que acaso la categoría “hechos”, la categoría “datos”, y la categoría “recolección” son inocentes?

¿No estaremos simplemente ante una imagen del conocimiento que se ha convertido en la imagen del conocimiento? Y que se ha vuelto dominante ¿No estaremos, simplemente, ante una imagen del sujeto que se ha convertido en la imagen del sujeto? Y que se ha vuelto dominante. El asunto es, a la vez, complejo y delicado. Están en juego la concepción y el papel del sujeto, del conocimiento, de la investigación, de la educación. No es una empresa de poca monta la que tenemos entre manos.

1. Me refiero al seminario anunciado en la primera nota de este escrito.

Precisamente porque se trata de algo complejo, el primer propósito de este seminario es el de contribuir a disolver (desaprender) una concepción y una práctica ingenuas de la observación y el segundo someter a examen los axiomas, premisas y supuestos epistémicos que la mantienen anclada a las expectativas de la tradición empirista, hoy radicalmente cuestionadas por la redefinición de la ciencia en las epistemologías de inspiración constructivista. No debe extrañar, por consiguiente, que estos propósitos trasladen el objeto de estudio de este seminario al campo estrictamente epistemológico, más allá de las preocupaciones metodológicas.

¿Por qué las prácticas de observación?

Un primer argumento. La observación ha ejercido y sigue ejerciendo un poder de encantamiento sobre el ser humano que produce la ilusión de evidencia. Los límites entre el embeleso y el embeleco son muy tenues. Basta echar una ojeada a la historia de las diferentes culturas para constatar una prominente regularidad: la construcción de lugares privilegiados para ampliar el campo de la observación (las pirámides, las torres, los miradores, los palcos, los balcones, etc.). Observar o mirar, desde estos lugares, nos da una sensación mixta de poder y de placer. La visión panorámica ha ejercido siempre una especial fascinación sobre nosotros. El desarrollo de la ciencia está ligado a la construcción de observatorios: el observatorio astronómico, el observatorio de ciencia y tecnología, el observatorio de la ciudad, etc. La tecnología nos ha dotado de instrumentos asombrosos para ampliar el campo de la observación. El telescopio, por ejemplo, es una prótesis para observar lo macro, el microscopio otra prótesis para observar lo micro. La ciencia, finalmente, es una prótesis para observarlo todo con cierto rigor.

Puedo aducir, además, otros argumentos para apuntalar la prioridad que atribuyo a las prácticas de observación: los que provienen de mi propia experiencia como investigador y maestro de investigación. Al comparar los modos de hacer ciencia y sus diversas



variaciones, en el campo experimental y en el campo sociocultural, se encuentran dos regularidades:

- Por un lado, se constata que la observación es una práctica transversal a todos los campos del saber (experimentales y socioculturales).² En todos ellos la apertura del proceso investigativo comienza con la observación; como fase previa a la experimentación en las ciencias naturales y como fase previa a la interpretación en las ciencias socioculturales. Aunque no es

2. Con excepción de las ciencias puramente formales, como la lógica y la matemática.

condición suficiente para hacer ciencia, es condición absolutamente necesaria.

- Y, por otro lado, se constata que cada campo del saber diseña su propia modalidad de observación, con rutas diferentes que muestran sus peculiaridades y sus tradiciones específicas, que le dan un color y una tonalidad características a sus procedimientos, sus técnicas, sus rituales, sus hábitos y sus categorías lingüísticas.

Si la observación es una práctica transversal, nuestra eventual contribución a su resignificación puede convertirse en insumo para muy distintos campos del saber. Si es una práctica pre-requerida para apoyar la experimentación y la interpretación, una observación cualificada constituye un buen comienzo. Y un buen movimiento de apertura, como nos lo ha enseñado el ajedrez, nos posiciona ventajosamente para continuar el partido.

Pero, obviamente, para comenzar bien y para continuar bien hay que disolver (desaprender) esa idea (obstáculo epistemológico) según la cual la práctica de investigación es un saber puramente instrumental que opera mecánicamente, orientado por la rigidez de un monismo metodológico, arbitrariamente estandarizado y supuestamente desocupado de premisas.

Una práctica inteligente y profesional de la investigación requiere de un sujeto que haya comprendido la relevancia y la pertinencia de la epistemología y que, por consiguiente, se haya tomado el trabajo de preguntarse por la naturaleza, la génesis, la objetividad y la utilidad del conocimiento. En síntesis: requiere de un sujeto que se haya planteado estas preguntas y le haya dado unas respuestas, así sean provisionales, como una precondition cognitiva para lanzarse a la empresa de producir conocimiento.

La observación en el universo lingüístico

Al intentar un seguimiento de la palabra “observación”, nos encontramos una multiplicidad de acepciones, ligadas a usos diversos en contextos diversos. Se trata de una palabra

polisémica.³ Algunas de sus acepciones aparecen ligadas a contextos de regulación civil o religiosa, otras al contexto de la vigilancia, al contexto de la notificación, al contexto de la reprensión y en fin, ligadas al contexto del análisis:

– Acepciones ligadas al contexto de la regulación.

“Observar los mandamientos, los reglamentos o la ley”. Es la significación más adherida a la estructura etimológica del término. “Ob” significa delante de y “servus” significa esclavo. Es decir: esclavo que se pone delante de su amo para acatar y obedecer sus órdenes. Se usa también la palabra “observancia”, y se habla de “estricta observancia” (acatar al pie de la letra, sin discusión alguna) por contraposición a la observancia con reparos o reservas.

– Acepciones ligadas al contexto de la vigilancia y la seguridad.

Aquí se encuentran paradójicamente tanto las observaciones de objetos o individuos sospechosos de haber cometido o estar a punto de cometer un crimen, como las observaciones y los seguimientos que hace el crimen organizado de sus posibles víctimas.

– Acepciones ligadas al contexto de la recriminación.

También se encuentran expresiones como “hay que hacerle alguna observación” o “ya se le hicieron las observaciones del caso”, las cuales están ligadas al contexto del reproche o la reprensión. Hacer una observación en este contexto, significa hacer saber que se ha incurrido en una infracción, manifestar desaprobación y advertir sobre sus consecuencias.

– Acepciones ligadas al contexto del análisis.

En el ámbito de nuestras instituciones se habla de “formular observaciones” o de “recoger observaciones” sobre algún documento o procedimiento. Observar, en este caso, puede significar detectar una imprecisión o llamar la atención sobre algún aspecto que merece reelaboración o modificación.

3. Estoy insistiendo en el medio académico, en que la producción de significación es una competencia propia del ser humano y que, por consiguiente, no son las palabras las que significan sino los sujetos, los cuales producen significación a partir de contextos institucionales específicos. El repertorio de palabras acumulado en los diccionarios es un registro de los usos, de interés arqueológico.

– **Acepciones propias de la psicología y de la medicina.**

En las cuales se habla de la observación como método clínico. Una observación, dice Claude Bernard (Thines y Lempereur 1975), es una constatación exacta de un hecho, con la ayuda de los medios apropiados para ella. La observación conduce a la formulación de hipótesis y la experimentación a su verificación o falsificación. En el campo de la investigación etnográfica, la observación se considera como la fase previa a la interpretación.

Origen de la observación

Es una verdad incuestionable que la observación tiene su origen en el mundo de la vida cotidiana. Sin haber recibido entrenamiento específico en algún campo profesional o en algún campo del saber todos nosotros, cada uno a su manera, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y con base en ellas construimos conocimiento y experiencia.

Las ciencias experimentales fueron las primeras en trasladarla a su ámbito de investigación, imponiéndole una cierta disciplina. En realidad lo que estas ciencias han hecho es tomar en serio la observación como una base confiable para la formulación de leyes generales, suponiendo un acceso directo a algunas propiedades del mundo.

Su apropiación o traslación al campo de las ciencias socio-culturales (antropología, sociología, economía, etc.) obedece a una segunda importación, a un segundo disciplinamiento y a un segundo desplazamiento de su significación. Importar una práctica significa sacarla de un contexto (des-contextualizar) para ingresarla a otro contexto (re-contextualizar), no sin antes haberla pasado por las “aduanas epistemológicas”, con el fin de descargarla de algunas connotaciones y recargarla de otras.

De modo que la presencia de esta práctica en el ámbito de las ciencias socioculturales no puede ser bien recibida, sin el beneficio del inventario que nos aporte la historia de la ciencia. Es apenas comprensible que una



práctica que ha estado ligada a los avatares del paradigma positivista llegue cargada de supuestos y prejuicios que es necesario desvelar y someter a examen.

El privilegio del sentido de la vista

La cultura occidental ha privilegiado el sentido de la vista para observar y este privilegio se ha extendido al dominio de la ciencia; lo que la ciencia no puede ver se inventa la manera de traducirlo al órgano de

la visión por medio de artefactos. Basta mirar los tableros de un avión, de un automóvil, o de cualquier otra máquina compleja. Todo lo que se oculta a la vista podemos observarlo a través de indicadores visuales. Hoy en día, prácticamente todos los procesos de una máquina compleja pueden observarse a través de monitores. La medicina es paradigmática al respecto, se ha inventado una multiplicidad de ojos mecánicos para penetrar en las cavidades del cuerpo, a través de todos los agujeros que tenemos. No sería atrevido decir que la medicina ha “violado” las entrañas sacrosantas de nuestro cuerpo para hacerlas accesibles al ojo. No hay nada que pueda detener la curiosidad de un ojo clínico.

Precisamente porque el ojo es el instrumento por excelencia de exploración del mundo,⁴ la epistemología de la ciencia occidental, pero sobretodo bajo la versión de las ciencias naturales, está montada sobre el ojo. Se supone que la observación es la vía de acceso a las entrañas del mundo. Y que el ojo es la “vía real” hacia sus propiedades. El verbo ver, el verbo mirar y el verbo observar se traslapan frecuentemente.

La vulgata de esta concepción supone que los rayos de luz procedentes de un objeto llegan directamente a la retina, la cual actúa como una especie de espejo o pantalla en la cual se forman las imágenes del mundo. De esta manera, la observación queda ligada a una concepción especular del conocimiento que ha hecho carrera en nuestro medio. El sujeto no hace nada, es la luz la que lleva las imágenes. La retina las registra. Estos registros son un reflejo del mundo en el sujeto. La luz, y no el sujeto, es la que tiene el papel activo, las imágenes llegan al sujeto “envueltas” en rayos luminosos. No debe extrañarnos, en consecuencia, que la batalla que tuvo que librar la ciencia para abrirse camino en un mundo dominado por el fanatismo religioso, se haya montado sobre la contraposición luz versus tinieblas. La ilustración portadora de la luz se batía contra la oscuridad.

La distinción entre ver y mirar

Todo un conjunto de experiencias, sin embargo, nos han llevado a pensar que, aunque

las imágenes que se producen en las retinas sean relativamente iguales, dos observadores que vean el mismo objeto en circunstancias parecidas no tienen las mismas experiencias visuales, dos observadores que ven la misma escena desde el mismo lugar ven la misma cosa pero interpretan de modo diferente. Más aún: dos observadores presentes en el mismo escenario no ven las mismas cosas. El uno fija su atención en unas cosas, el otro en otras. Un estudiante novato en biología no ve las mismas estructuras celulares que un biólogo experimentado, un estudiante de medicina no puede ver en una radiografía lo mismo que ve un médico experimentado, etc. En consecuencia, la opinión de que nuestra experiencia visual está determinada *únicamente* por las imágenes formadas en nuestras retinas, “llevan demasiado lejos la analogía de la cámara fotográfica”, como dice Alan (Chalmers, 1984).

El que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado, culturalmente socializado, con más o menos experiencia o conocimiento. Es preciso aprender a mirar por el microscopio, es preciso aprender a leer una radiografía. Hay que aprender para llegar a ser un observador competente en ciencia, hay que aprender para llegar a ser un buen observador en la vida cotidiana y hay que aprender para distinguir entre diferentes tipos de mirada. En suma: el sujeto aprende a hacer diferentes usos de sus globos oculares, y puede aprender siempre nuevas formas de mirar. Unas le son estimuladas por la cultura de sus figuras parentales, otras le son vedadas. Pero todas son resultado de aprendizajes realizados en los procesos de interacción con otros sujetos a veces situados en el mismo contexto cultural y, a veces, situados en contextos culturales diferentes.

Este conjunto de experiencias es el que permite fundamentar la distinción entre ver y mirar. “El ver es natural, inmediato, indeterminado, sin intención; el mirar, en cambio, es cultural, mediato, determinado, intencional. Con el ver se nace, el mirar hay que aprenderlo. El ver depende del ángulo de visión de nuestros ojos, el mirar está en directa relación con nuestra forma de socialización” (Vásquez 2002:78). Las múltiples

4. Para darse una idea al respecto, basta consultar la palabra “ojo” en cualquier diccionario. Se encontrará una inmensa cantidad de giros que hacen uso del término, con las más variadas significaciones.

formas de mirar han sido, en consecuencia, aprendidas en nuestro proceso de socialización (la mirada que mata y la que alienta, la que invita y la que intimida, la estimulante y la castigadora, la que desea y la mirona del voyerista, la escudriñadora y la evasiva, la coqueta y la tímida, etc.).⁵

También los miembros de las comunidades científicas, como ya lo hemos afirmado, han tenido que aprender a mirar. Han recibido entrenamiento específico para mirar por el telescopio o por el microscopio, para mirar una radiografía o para mirar una tomografía axial computarizada, para mirar un cuerpo o para mirar un cadáver, para mirar una hoja o un bosque, etc.

El que observa es un sujeto

Hoy en día nos puede parecer extraño, pero la explicación del origen del conocimiento por la acción transportadora de las imágenes, desde el objeto hasta la retina por la luz, generó una epistemología sin sujeto, una observación sin sujeto, una mirada sin sujeto.⁶ En este sentido, la ciencia clásica no tuvo que recurrir a ningún tipo de argucia para deportar al sujeto de la práctica científica: nació sin sujeto y se habituó a trabajar sin él; por esta razón, me imagino, fue una gran sorpresa toparse con el principio de incertidumbre de Heisenberg.

La ciencia sociocultural, en cambio, que había nacido al pie de los sujetos, para intentar su comprensión, se asustó y reculó cuando se topó con las determinaciones. La ciencia experimental, entonces, se ve llevada a reconocer que hay un sujeto implicado en la producción de su conocimiento específico; y la ciencia sociocultural, por su parte, es llevada a reconocer que no hay sujeto sin historia que le preceda y sin condiciones que afecten su campo de acción.

Pero, a diferencia de las posiciones estructuralistas que terminaron disolviendo al sujeto, hoy insistimos en que el sujeto puede reaccionar sobre sus condiciones para continuar inventando nuevos mundos. Por esta razón, tenemos que insistir en que el observador está presente, está implicado, modifica lo que observa por el solo hecho



de observarlo y, aunque parezca una verdad de perogrullo, hay que explicitar que no hay conocimiento sin sujeto, que no hay observación sin observador, que no hay mirada sin sujeto mirador.

Más aún, los sujetos que observan lo hacen desde un punto de vista particular; desde el género al que pertenece su cuerpo, desde su ubicación en un campo de fuerzas, o desde su ubicación en un campo teórico. A este lugar físico o simbólico desde donde el sujeto mira la realidad lo llamamos *perspectiva*. Por su medio, el cuerpo del ser humano, y su ojo por supuesto, se ubican en un lugar

5. El autor se permite recomendar todo el capítulo correspondiente a la semiótica de la mirada, en la obra de Fernando Vázquez, citada en la bibliografía. Es de allí de donde se ha tomado esta inspiradora distinción entre ver y mirar (ver páginas 77 a 88).

6. Esta explicación, sin embargo, significó en su momento un verdadero quiebre epistemológico. Modificó el imaginario sobre el origen de las ideas, secularizándolo. En el lugar que ocupaba la divinidad, como origen del conocimiento y de las imágenes, según la concepción teológica dominante, la física galileana va a colocar la luz como el origen del conocimiento. Nuevo indicador de la posición central de la luz en el movimiento de la Ilustración.

central frente al cual se despliega el horizonte de la mirada,⁷ como ámbito, es decir: como espacio comprendido entre ciertos límites que recortan la mirada y la convierten en mirada parcial.

Puesto que toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores, y desde allí solo es posible tener visiones fragmentadas de la realidad, los sujetos no tienen verdades sino versiones construidas desde un particular punto de vista o perspectiva. Para recorrer diferentes territorios debemos construir diferentes tipos de mapas. Y para que los mapas representen cada vez mejor el territorio, es preciso reunir muchas versiones “encajándolas” como a las piezas de un rompecabezas o s contrastándolas para que se corrijan entre sí y nos faciliten una mejor aproximación a los hechos. Aunque parezca paradójico, “la objetividad nace de la confrontación de las subjetividades” (Postic y De Ketele, 1992).

La mirada objetivante

Todas estas miradas, aun manteniendo una cierta diversidad, tienen un algo en común: todas ellas son objetivantes. Han sido entrenadas para mirar *objetos*. Cuando esta manera de mirar se convierte en habitus, pasa a ser naturalizada; es decir, parece natural pero no lo es. El proceso de aprendizaje desaparece y queda el habitus. Los científicos actúan y miran el mundo a través de sus habitus.

Esta manera de mirar, connatural y habitual en el paradigma positivista, se convierte en obstáculo epistemológico en el paradigma comprensivo. Es por esta razón que nos hemos adelantado a afirmar que es preciso descargarla de ciertas connotaciones, para recargarla de otras, más coherentes con los propósitos de las ciencias socioculturales.

“El profesor Habermas decía que la mirada objetivante era, por decirlo de alguna manera, el núcleo generador y frontal de la epistemología de origen positivista. Y el profesor Foucault se atrevió a comparar la mirada objetivante con la arquitectura de los panópticos en donde todo está armado para que yo pueda mirar sin ser visto” (Ávila, 2001).

Un torreón en el centro, desde donde se vigila. Y, a partir de allí, unos “brazos” de la edificación donde se ubican los objetos de vigilancia, llámense ellos los soldados, los presos o los estudiantes. “Teatro invertido en el cual es el centro el que ve todo cuanto ocurre en el interior, sin ser visto él a su vez” (Borrel, 1975).

Esta potente metáfora del “teatro invertido” revela la arquitectura interior de la mirada objetivante. El sujeto de esta mirada se reserva el centro (etno-centrismo), desde el cual traza una frontera para poner a distancia, para distinguirse del otro reservándose el pedestal de la superioridad, dando origen, en consecuencia, a una relación de poder. No es que no quiera conocer, es que se reserva el conocimiento propio de la regulación y del control. Es la episteme de la subordinación.

De este modo, la mirada objetivante no solamente está en el origen de un paradigma de conocimiento (el positivismo), sino también en el origen de un paradigma de construcción del orden social (el colonialismo). Dicho de otra manera: la arquitectura de la mirada objetivante se despliega en dos planos, distintos pero complementarios, por una parte crea las condiciones para producir, unilateralmente, el conocimiento regulatorio y, por otra, construye una relación de subordinación que asegura su hegemonía en el ámbito político. Los dos se alimentan mutuamente y constituyen el rostro bifronte del dios Jano, guardián de puertas, vigilante de entradas y salidas, puesto de control político y aduana de la episteme occidental.

Aprender a mirar sujetos

Introducir la mirada objetivante en el ámbito de las ciencias socioculturales sería algo así como introducir un principio de distorsión desde el comienzo. La razón es contundente: en este campo de conocimiento observamos sujetos y no objetos. Observamos sujetos que, a su vez, son observadores de... y que frecuentemente se observan mutuamente. Es lo que la epistemología constructivista denomina *observación de segundo orden* y la tradición hermenéutica califica de “segunda lectura” (Giddens, 1997).

7. La perspectiva no es un descubrimiento, es uno de los artefactos (mentefactos) más importantes en la historia occidental. Por su medio, el ser humano construye en el lenguaje simbólico de la geometría un espacio bidimensional que representa el espacio tridimensional, y convierte las distancias en objetos matematizables que prolongan el campo visual, a la vez que lo controlan. Es como si se hubiera hecho visible y controlable el espacio público, en el ámbito simbólico de la cultura. Sobre sugerir el giro que esta invención produjo en la historia del arte y de la arquitectura.

Más aún, podemos ser observadores de nosotros mismos, lo cual significa tener la posibilidad de ser sujetos y objetos de la observación, sujetos y objetos del saber. En este caso, la acción de observar comienza en el sujeto y termina en el sujeto, por medio de un proceso de *reflexión*.

En consecuencia, así como los científicos experimentales construyeron, imaginativamente, la mirada que ellos necesitaban para mirar sus objetos de estudio pertinentes, también nosotros los que trasegamos en el dominio de las ciencias socioculturales, debemos cultivar otra manera de mirar para observar el mundo de la intersubjetividad (*il s'agit de regarder autre chose, autrement*). Ello significa, ni más ni menos, estar dispuestos a emprender la difícil tarea de re-educar nuestra mirada.

Lo que es preciso conservar

Está claro que la mirada objetivante oculta un “cargamento irregular” que no podemos dejar pasar inadvertido en nuestras “aduanas epistemológicas”. Pero, atención, hay dos cualidades de la observación experimental que es preciso recuperar: los científicos experimentales no miran de cualquier manera, lo hacen con atención y con detención.

Mirar *con atención* significa concentrar selectivamente la mirada sobre una sensación (hacer consciente la sensación) y, como ocurre en toda selección, hay que dejar muchas cosas fuera del foco. Es el secreto para construir un objeto de estudio.

Mirar *con detención* implica tomarse su tiempo para observar. La variable tiempo es de gran importancia. Una investigación de calidad se inscribe en una temporalidad de larga duración. Todo lo contrario de una “ojeada” que es mirar a la ligera, y algo muy distinto a mirar de reojo o con el “rabo del ojo”. El mirador, dice Vásquez, degusta, cata, rumia lo que el mirón traga con premura.

El explorador y el detective

Los modelos del explorador y del detective pueden ser de indudable utilidad para aprender a observar. El explorador, con su



espíritu de aventura y su interés por descubrir lo que aún no se conoce y el detective que insiste en recoger las huellas, y hacerle seguimiento a los rastros e indicios, no ponen a nuestra disposición un conjunto de recetas, pero nos sugieren un conjunto de actitudes y predisposiciones necesarias para aprender a investigar.

Primero que todo *agotar la exploración de los signos*; si los datos son insuficientes, las hipótesis pueden ser prematuras. Y segundo, mucho más importante, *atreverse a razonar a partir de los signos*, formulando conjeturas, detectando incoherencias y coligiendo las conclusiones del caso. Es decir, poniendo a funcionar el razonamiento lógico mediante la inducción, la deducción y la inferencia. “Veo que a pesar de ser un buen observador no sabéis razonar vuestras observaciones”, le dice Sherlock Holmes a Watson en “*El carbunclo azul*”.

Aprendiendo a observar situaciones educativas

Dada la prioridad que le acordamos a la investigación de la cultura escolar, en el contexto de esta maestría, lo que más nos interesa es aprender a “observar situaciones educativas”. El actor y la acción siempre están ubicados en una situación, en un contexto. El actor llamado maestro siempre está situado en el ámbito de una institución llamada es-

cuela, un escenario complejo atravesado por diferentes culturas y por diversas tensiones entre actores con intereses diferentes.

¿Como seleccionar entre esta madeja de interacciones, lo que nos interesa observar? ¿Los procesos de interacción? ¿Las relaciones que se configuran? ¿Cuáles? ¿Las que enlazan a maestros y estudiantes? ¿O las que enlazan a maestros con directivos? ¿Los discursos que circulan? ¿Los diferentes tipos de prácticas? ¿Las normas que imperan? ¿Los roles que juegan los actores? ¿Las situaciones conflictivas? Etcétera, etcétera.

Todos estos objetos de estudio pueden mirarse desde afuera o desde adentro. Y, según el caso, habrá que usar una u otra modalidad de investigación. En cualquiera de los casos, el proyecto de formación de investigadores debe crear las condiciones para construir una cierta “familiaridad” con los objetos propios de su campo de saber. Y esto sólo es posible en ambientes adecuados y en períodos de larga duración.

La mirada crítica

La mirada crítica es una herencia preciosa de los maestros de la sospecha (Marx, Freud, Nietzsche, Foucault, Bourdieu, etc) que fueron los primeros en adentrarse en el mundo de las determinaciones y en desvelar las sedimentaciones ideológicas que entorpecen la construcción de una sociedad democrática. Por eso antepusieron el conocimiento liberador al conocimiento regulador e insistieron en la dinámica de las contradicciones.

La mirada crítica, sin embargo, puede degenerar en criticadera, cuando nos apresuramos a juzgar y cuando olvidamos que aquella no es un fin sino un medio para construir propuestas y alternativas. Es preciso complementar la mirada crítica con la mirada propositiva para que el ejercicio de la crítica tenga un sentido constructivo. Cuando esta se apresura a juzgar sin fundamentación suficiente, se convierte en pre-juicio y nos instala en la criticadera, un mal hábito que nos ha acostumbrado a mirar siempre el lado

negativo de las cosas, de las personas, de las instituciones. Y que en lugar de construir es destructivo y desalentador. Tenemos hondamente internalizada una manera de mirar que se fija selectivamente en las sombras y deja fuera de foco las luces.

El gran problema es que con esa misma mirada nos miramos a nosotros mismos, y devaluamos nuestra auto-estima. Nosotros mismos nos encargamos de devaluarnos, porque solamente miramos nuestras sombras. Otro gallo nos cantaría si aprendiéramos a privilegiar nuestras luces. La metáfora del vaso medio lleno o medio vacío es muy aleccionadora al respecto.

Prolongaciones más que conclusiones

Decía, al comienzo, que había optado por “abrir una ventana para observar la observación”, que me animaba el propósito de desmontar ilusiones y verificar sospechas. Que no estaba dispuesto a cohonestar la reducción de la práctica investigativa a un saber puramente instrumental, mecánicamente orientado por la rigidez de un monismo metodológico. Y, sobretudo, que me interesaba reivindicar dos aspectos: a) la inclusión del sujeto en el proceso de construcción del conocimiento (versus exclusión del sujeto como garantía de objetividad en el paradigma positivista), y b) la especificidad de la investigación en ciencias humanas en contraste con la investigación en las ciencias naturales (versus monismo teórico y metodológico).

La comprensión de los sujetos, de la subjetividad y de la intersubjetividad constitutiva del tejido societal, nos impone una doble tarea: a) construir *otra manera de mirar*, más adecuada a la especificidad de las ciencias humanas, y b) imaginar *otra manera de validar el conocimiento*, ya no por la supuesta correspondencia entre los datos y los hechos, sino más bien por la confrontación entre las subjetividades (Postic y De Ketele, 1992). El sujeto no dispone de verdades sino de versiones construidas desde un particular punto de vista (perspectiva).

Explorando el laberinto de la observación he identificado dos fuentes para problematizar la concepción y la práctica de la observación:

- La primera, relacionada con la matriz epistémica, es decir: con las imágenes del mundo y, más específicamente, con las imágenes o representaciones del conocimiento que circulan en nuestro medio cultural y en el medio académico. Se hace necesario pasar de una epistemología sin sujeto a una epistemología con sujeto, que toma en serio su papel, frente a una concepción especular del conocimiento. Se hace necesario pasar de una epistemología objetivista a una epistemología que valora el punto de vista del sujeto y que, en consecuencia, valora la distinción entre verdad y versiones. Se hace necesario pasar de una epistemología que enfatiza la construcción del objeto a una epistemología que valora la construcción de la mirada, es decir: el aprendizaje de la mirada.
- La segunda, relacionada con los procesos de formación de los investigadores. La formación de un investigador de sujetos no puede calcar la formación de investigadores de objetos. Su mirada debe ser educada (o reeducada) de una manera peculiar para aprender a ver las especificidades de su campo de estudio. Este aprendizaje no puede ocurrir en cualquier ambiente. El ambiente “natural” para cultivar el modo de vida propio de los investigadores, es el escenario de los Centros de Investigación y, más específicamente, los grupos de investigación con proyectos en curso.

Es allí, en ese muy específico “locus cultural”, donde el “semillero de investigadores” puede iniciar su socialización en las convenciones propias de la labor investigativa y en su lenguaje específico (tecnolecto), de modo que pueda participar activamente en sus prácticas de interlocución y de experimentación, como también en la gramática de su producción escritural (diseños, infor-

mes parciales, informes finales, resúmenes ejecutivos, etc.).

No son suficientes, en consecuencia, las herramientas teóricas o metodológicas, para formar un sujeto investigador de sujetos. Hay que trabajar, en primer lugar, su dimensión subjetiva, intervenir activamente su imaginario cultural, proceder a una especie de “profilaxis” para sacar a flote las imágenes que tiene de sí mismo y de los otros; y someterlas a examen. Todo un trabajo pedagógico, para disponerlo a reconocer la condición de sujetos en sus investigados. En suma: todo un trabajo actitudinal, para complementar el componente aptitudinal.

El desafío es enorme y, en cualquier caso, tiene que ver más con el imaginario social sobre el conocimiento, y con los ambientes de formación, que con la mecánica procedimental o con la utilización de artefactos. Para trabajar en esa dirección son más necesarias las prolongaciones que las conclusiones. Dejo, entonces, abierta la ventana, para que el esfuerzo conjunto de maestros y estudiantes continúe imaginando las prolongaciones.

Bibliografía

- ARNOLD-CATHALIFAUD, Marcelo. (1997). *Introducción a las epistemologías sistémico-constructivistas*. En: *Cinta de Moebio* No. 2, Diciembre. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- AVILA, Rafael. 2001. *La cultura, modos de comprensión e investigación*. Bogotá: Editorial Antropos.
- _____. (2002). *Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu*. En: *Revista Colombiana de Sociología*, Universidad Nacional de Colombia, Vol. VII, No. 1, Bogotá.
- BORREL, Joan. (1975). *Nacimiento de dos hermanos gemelos, el sociólogo y el maestro de escuela*. En: *Educación y sociología de Emile Durkheim*. Barcelona: Ediciones Península.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura*.

- En: *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- CHALMERS, Alan. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI Editores.
 - GIDDENS, Anthony. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
 - OSORIO, Francisco. (1998). *¿Qué es epistemología?* Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile, Conferencia del 7 de abril en el magíster en Antropología y Desarrollo.
 - POSTIC, M. y DE KETELE, J.M. (1992). *Observar situaciones educativas*. Madrid: Narcea Editorial.
 - THINES, Georges y AGNÈS, Lempereur. (1975). *Dictionnaire general des sciences humaines*. Paris: Editions Universitaires.
 - VÁSQUEZ, Fernando. (2002). *La cultura como texto, lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Universidad Javeriana.