

Las manos del miedo
(Óleo sobre tela, 122x122 cm, 1963-1965)

“El artista no tiene modo de evadirse de su época, ya que es su única oportunidad. Ningún creador es espectador; si no es parte del drama, no es creador”.

Guayasamin

Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en Investigación Social

Resumen:

La reflexión pedagógica, entendida como un ejercicio fenomenológico sobre experiencias vividas, busca explicar los fenómenos, los hechos y las prácticas formativas. Esta reflexión da cuenta de las perspectivas que asumen, replican o transforman los docentes que forman en investigación social. Este artículo explora y cuestiona las prácticas docentes en investigación social, y explica las matrices en las que se configuran las diferentes propuestas.

Después de un análisis crítico sobre los modelos, supuestos y paradigmas formativos, se caracteriza la propuesta pedagógica que busca formar cultura de investigación en los estudiantes universitarios de ciencias sociales y se estudia su configuración, sentidos y articulaciones.

Palabras claves: Investigation, Paradigmas formativos, Fenomenología, Procesos.

Configuration, direction and links of academic training processes in social research

Abstract

Pedagogical reflection, understood as a phenomenological exercise in lived experiences, tries to explain the phenomenons, the facts and the formative practices. This reflection shows the point of view taken, replicated or transformed by those who teach in Social Research. This article explores and questions teaching practices in Social Research, demonstrating the matrixes that constitute the different proposals.

After a critical analysis of the models, assumptions, and formative paradigms, the pedagogical proposal is characterized that tries to generate a research culture in the university level social science students and its configuration, directions and links are studied.

Key words: Researching, process, pedagogical formation, formative practices, phenomenon.

Alfredo Ghiso Cotos: Docente Investigador, Distinción Excelencia Docente 2003, Coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales de la Fundación Universitaria Luís Amigó. Docente de la cátedra de Investigación Social y Diseño Cualitativo en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, Medellín Colombia. **Correo Electrónico:** alfredogh@epm.net.co

Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en Investigación Social

Alfredo Ghiso Cotos

*No hay pregunta tonta, ni tampoco
respuesta definitiva.
La necesidad de preguntar es parte de
la naturaleza del hombre
Paulo Freire*

En-clave

Los discursos acerca de la formación en investigación social hoy, se encuentran atrapados, como muchos otros generados en el ámbito universitario, por las leyes, los estándares de calidad, la acreditación y los tecnócratas que pretenden dirimir, mejor que la comunidad académica, las relaciones entre la teoría y la práctica investigativa. Además de todo lo anterior, hoy como ayer, el debate sobre la formación en investigación social sigue ocupando un lugar privilegiado, sobre todo entre aquellos docentes investigadores que buscan desamarrar su práctica, reflexión y propuestas de planteamientos pedagógicos tradicionales, descontextualizados, sustentados en argumentos y diseños curriculares ajenos a los retos generados por los cambios en las instituciones, las relaciones sociales, las tradiciones (entre ellas las científicas y tecnológicas) y las identidades individuales y colectivas.

Este texto parte de reconocer que:

Uno de los problemas estriba en que nos hallamos atrapados en modelos y supuestos inapropiados sobre la naturaleza y los fines de la investigación, el lugar de la teoría y la relación entre éstas y la práctica. Nuestra tarea, por eso consiste en someter a un escrutinio crítico los modelos, supuestos y paradigmas convencionales e indicar una alternativa más adecuada y útil.¹

¹ Bryant Usher. El triángulo cautivo. Madrid, Morata, 1992, p.22.

En medio de estas tensiones contextuales, argumentativas y operativas levantamos nuestra *reflexión pedagógica*, para explorar y cuestionar las prácticas formativas en investigación social, buscando *develar los sentidos, las matrices en las que se configuran las diferentes propuestas y los modos en que se articulan los contextos, actores, redes y tecnologías*; condiciones éstas, desde las que se diseñan los proyectos y se generan conocimientos en la actualidad.

La reflexión que compartimos pretende dar cuenta, de una manera crítica, de las perspectivas que asumen, replican o cambian los docentes en el área, y también busca expresar, de la manera más clara posible los argumentos que sustentan una propuesta alternativa de formación en investigación social, teniendo en cuenta que: “cuanto más a fondo entremos en la crítica/auto-crítica de las matrices de las que partimos los sujetos implicados, más fácil será dar los primeros pasos”.²

La reflexión pedagógica es un ejercicio fenomenológico sobre experiencias vividas que busca explicar los fenómenos, los hechos y las prácticas tal como se presentan en la conciencia; no se queda en la superficie de los eventos sino que describe los significados que se construyen en el quehacer cotidiano de los docentes en el campo de la investigación social. Este tipo de reflexión, como ejercicio fenomenológico, se realiza desde la perspectiva sociocrítica porque va tras las posibles estructuras de significado de las experiencias pedagógicas vividas, tratando de comprender cómo éstas presionan determinados sentidos y cómo actúan normativamente. De aquí que el concepto de praxis recupere su vigencia, pues se reflexiona sobre lo que sucede en las prácticas, dando cuenta de energías, información, procesos, elementos y nuevas articulaciones que develan la complejidad de nuestras construcciones, propuestas y acciones.

El texto que presentamos puede ser leído como una elaboración sobre el quehacer formativo en investigación social; pero no se cierra en ello, sino que pretende buscar caminos que permitan dar cuenta del conocimiento sobre ese hacer pedagógico, tomando la práctica de docente como objeto de estudio y reflexión. De esta manera indaga por los sentidos, las perspectivas, las estructuras configurativas y las dinámicas de articulación — desafíos, complejidades y paradojas — involucrados en la formación de profesionales en ciencias sociales y humanas.

² Tomas Villasante R. “*Cuatro redes para vivir mejor*”. Tomo 2; Buenos Aires, Lumen Humanitas, 1998, p.45.

1. Configuraciones y modelos que se expresan en la práctica formativa

Los científicos cuando cambian los
paradigmas, ven un mundo
completamente diferente, porque las
palabras y los conceptos han cambiado

J. Ibañez

En la comunidad académica no hay un acuerdo sobre lo que se entiende por *formación*, y menos aun por *formación en investigación*. Se opta, entonces, por una aproximación conceptual desarrollada en la reflexión de la práctica como docente del área de investigación social. Es una noción sustantiva, abierta y con alto grado de provisionalidad, que concibe la formación en investigación social como un *proceso socialmente construido, sistemático y altamente reflexivo, que integra de manera intencionada y crítica el acumulado cultural y científico a las necesidades, intereses y experiencias vitales en las diferentes dimensiones configuradoras de lo humano: la personal, la grupal, la comunitaria-cultural y la institucional; pues brinda las competencias y las herramientas necesarias para que los individuos involucrados estén en capacidad de afrontar la realidad alterando, desde la pregunta y la búsqueda, el flujo inercial (acomodamiento) de los sujetos; y transformando las maneras de comprender, expresar y hacer a partir de una renovada y reinformada red de interacciones y relaciones*. Este concepto, que sin duda propiciará algún debate, orientará, a manera de radar mental, la lectura y reflexión sobre los modelos y propuestas de formación en investigación social.

Partamos reconociendo que todo docente investigador puede diseñar y modelar su práctica educativa. En la mayoría de los casos, también se encuentran en capacidad de referir su quehacer a modelos simples o complejos, construidos en alguna tradición práctica, teórica o teórico-práctica. Estas posibilidades y la conciencia de ellas, permiten que aquellos que se involucran en procesos de formación en investigación de profesionales en las ciencias sociales, puedan hacer distinciones, comparaciones y apreciaciones sobre las bondades de su actuar formativo en uno u otro modelo. A lo largo del proceso de reflexión, algunos docentes llegan a darse cuenta de que ninguna actuación formativa responde exactamente a una configuración particular o a un modelo puro. También, otros descubren que las propuestas formativas que desarrollan no asumen, habitualmente, una configuración o una

modelación teórica previa. Con ello estamos diciendo que “la práctica no implica, ni excluye, el dominio de la lógica que en ella se expresa”.³

Al caracterizar las prácticas formativas se puede descubrir, en todas ellas, una serie de componentes como *el contexto, los sujetos, sus intenciones, los contenidos, las metodologías y los resultados o logros*. Según el estilo pedagógico que se asuma, estos elementos se hacen evidentes, se relacionan de una manera particular y alcanzan niveles de interdependencia y correspondencia desigual y heterogénea.

Cuadro 1. Estilos y componentes de las propuestas y prácticas formativas

Estilos	Instructivo	Tecnología educativa	Procesual constructivo
Componentes			
Contextos			•
Sujetos			•
Ambientes reales y virtuales		•	•
Objetivos	•	•	•
Contenidos	•	•	•
Metodología actividades técnicas	•	•	•
TIC		•	•
Eventualidades			•
Resultados	•	•	•

En el cuadro, se caracterizan tres estilos pedagógicos que inciden en las configuraciones teóricas y prácticas que asumen — explícita o implícitamente — las propuestas de formación en investigación. El primer estilo pone en el centro la intención instructiva:

La actividad del curso se organiza en torno de una secuencia de temas que pretende ser una selección pormenorizada de lo que el alumno debería saber sobre la disciplina. El profesor consume una parte importante del tiempo dando (explicando) los temas, mientras que los estudiantes anotan por escrito la

³ Estas reflexiones asumen argumentos desarrollados por Pierre Bourdieu. *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama, 1997.

información suministrada, para poder después preparar las evaluaciones, controles o exámenes que intentarán medir el aprendizaje.⁴

La instrucción también se refiere a “aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje”.⁵ Lo cierto es que en este estilo no se concibe la práctica instructiva sin una programación establecida que oriente la puesta en secuencia de los contenidos, lo cual busca que el diseño realizado por el docente permita alcanzar los logros de aprendizaje que la normatividad educativa o los acuerdos entre profesores del área establecen. En este estilo pedagógico la atención no está centrada en los sujetos, los estudiantes, en sus expectativas, saberes previos, aptitudes, intereses, necesidades o procesos autoformativos, sino en los contenidos.

El estilo instructivo se caracteriza por la elaboración de un temario de contenidos basado exclusivamente en los productos de las disciplinas (datos, conceptos, teorías) y ordenados según su estructura formal.⁶

El segundo estilo es el de la tecnología educativa, que pone el énfasis en el paquete técnico desde el cual se administran los contenidos de acuerdo con los temas, objetivos, actividades y recursos necesarios; garantizando uniformidad entre todos los docentes que “dictan” determinada materia. El desarrollo de este estilo requiere procesos de capacitación en el manejo del sistema de guías, módulos y esquemas evaluativos, y consolida un tipo de práctica pedagógica estándar.

Es curioso que cuando este estilo no funciona, las administraciones o jefaturas de unidades académicas insisten en que sus deficiencias y obstáculos, tienen origen en los vacíos de formación de los docentes en investigación. La respuesta, entonces, no se hace esperar, y por esto son muchas las universidades que ofrecen diplomas, especializaciones y maestrías en docencia universitaria en investigación.

En este estilo de trabajo se asientan métodos y procedimientos de diseño que proceden de la gerencia. La acción docente es cercana a la del planificador y administrador, lo que lleva a esquematizar la actividad formativa en *objetivos – actividades – recursos – evaluación*. El saber del docente y de los estudiantes se ata a las guías y programas preestablecidos que fragmentan el proceso en porciones administrables. Una secuencia cerrada y fragmentada de actividades garantiza la eficaz administración del proceso y el logro de los objetivos.

⁴R. Porlan. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, Diada, 1995, p.144.

⁵ P. Coombs. *La crisis de la educación*. Barcelona, Ed. Península, 1968, p.19.

⁶ R. Porlan. *Op. Cit.*, p.147.

También es sugestivo en este estilo ver cómo hacen curso las nociones de objetividad, confiabilidad, efectividad y eficacia, que provienen de los discursos y prácticas administrativas. La cátedra empieza así a adquirir un matiz empresarial. La idea de eficacia está vinculada con la mentalidad tecnológica que se transforma, en algunos casos, en una obsesión eficientista, rígida y uniformizadora, donde no se admiten eventualidades, provisionalidades y reformulaciones a la luz de nuevas circunstancias, intereses, necesidades o condiciones de los alumnos.⁷

El tercer estilo es aquel que pone énfasis en el *proceso* y por tal razón entiende el quehacer educativo como una *acción, en un contexto temporoespacial y sociocultural, que lleva a la alteración del flujo inercial de los agentes (docentes, estudiantes, instituciones, grupos...)* con cierta intencionalidad y conciencia de iniciativa para influir en momentos, fases u otros subprocesos. El lenguaje, la emoción, la interactividad, la libertad, la creatividad y la novedad hacen parte de las condiciones y posibilidades constructivas del proceso formativo. Este estilo es implícita o explícitamente sistémico, “en el sentido preciso de tener unos componentes, unas transformaciones, posibles a partir de una red de relaciones internas”.⁸

En este estilo se pone en el centro la interacción, los vínculos del docente con los alumnos, de los alumnos entre sí y de todos con el conocimiento; de allí que puedan expresarse, participar y aprender en un ambiente marcado por la comunicación y la colaboración, donde son los intereses teóricos y extrateóricos los principales para dotar de información y ordenar los objetivos formativos, facilitando la organización de los procedimientos del proceso.⁹

“El profesor ha de adoptar el papel de coordinador de las actividades que van surgiendo en los debates, improvisando los recursos, solucionando problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación de todos los alumnos”.¹⁰

Por otro lado, podríamos pensar en otra forma de caracterizar los estilos de formación en investigación social, tomando categorías descriptivas que permitan aglutinar, ordenar y establecer tipologías. La categoría central que proponemos la denominaremos *enfoque*

⁷ Nos referimos a los programas, ciclos o cátedras que se diseñan sin tener en cuenta el perfil real y actual de los estudiantes que llegan a las universidades. Ver: Alfredo Ghiso. “Palabras y presencias adolescentes y juveniles en la Universidad”. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*. Vol6. Nro.9. Medellín, 2003.

⁸ Basado en: Carlos Vasco. “La Teoría General de Procesos y Sistemas: Un intento de desarrollar un metalenguaje, una gnoseología y una ontología”. En: *Memorias Seminario Epistemologías en las Ciencias*. Medellín, Facultad de ciencias sociales Universidad de Antioquia, Septiembre 16 y 17 de 2004.

⁹ Es por ello que R. Porlan, en la obra citada, lo identifica como enfoque espontaneista, obsesionado por los alumnos; manera de nombrarlo con la que no estamos de acuerdo por su connotación peyorativa y la desigualdad que se establece al utilizar códigos provenientes de mundos de lenguaje diferenciados: el científico y el de la vida cotidiana.

¹⁰ R. Porlan. *Op. Cit.*, p.155.

formativo, entendido como una postura pedagógica que permite leer, entender y orientar la práctica formativa en sus diferentes planos,¹¹ lo cual configura nuevos modos de proponer y de hacer, así como dispositivos de expresión, interacción, control, reproducción, recreación y reflexión.

La categoría de enfoque formativo posee dos dimensiones que nos permiten establecer comparaciones, diferencias y problematizaciones. Éstas se han denominado *mecánica* y *reflexiva*; de aquí que hablemos de propuestas de formación en investigación social configuradas desde un *enfoque formativo mecánico*, caracterizado por su rigidez con respecto al objeto, a los modos de enseñanza y a los formatos de evaluación; y de otras prácticas docentes orientadas por un *enfoque formativo reflexivo*, que no sólo se preocupa por el qué, el cómo y los resultados, sino también por el para qué de los procesos. Se caracteriza por la reflexión acerca del sentido de las acciones, los intereses, las experiencias, los criterios y los fines que mueven el quehacer del docente en investigación.

Cuadro 2. Configuraciones por enfoques formativos

formación en investigación social	Enfoques formativos	
	Enfoque formativo mecánico	Enfoque formativo reflexivo

El enfoque formativo mecánico se caracteriza por una coordinación de acciones pedagógicas cuya finalidad es transferir una serie de conocimientos teóricos, metodológicos y operativos; desde una comprensión objetiva (neutralidad valórica y experiencial) de la actuación docente e investigativa, ignorando las condiciones (subjetiva, social y cultural) de esas prácticas.

En este tipo de procesos formativos, guiados por enfoques mecánicos, la enseñanza, el intercambio de conocimientos y los procedimientos no tienen en cuenta a los implicados en los procesos educativos; las personas se presentan como un elemento más de la máquina formativa. Algunos observadores de las prácticas formativas en investigación social llevadas a cabo con este enfoque, han visto avances en el desarrollo y utilización de dispositivos (disposiciones) educativos que mejoran los resultados, abaratan y hacen más eficiente el uso del tiempo en relación con la cantidad de contenidos transferidos a los estudiantes; por eso un enfoque muy sugerido en tiempos de neoliberalismo, donde se trata de conseguir los mayores rendimientos posibles, con máxima cobertura y al menor costo.

Por su parte, en el enfoque formativo reflexivo, los docentes y estudiantes recuperan, deconstruyen y reconstruyen un sistema de relaciones —*sistema reticular*— que permite

¹¹ Ver las distinciones entre pedagogía y didáctica, educación y enseñanza, aportadas por Ricardo Luicio. “La construcción del saber y del saber hacer”. *Revista Educación y Pedagogía*. Nros 8 y 9. Medellín. Universidad de Antioquia, pp.38-56.

construir un puente (provisional y contextualizado) entre lo instituido (objetivo, contenidos programados, establecidos) y lo instituyente (circunstancias, acontecimientos significativos, intereses, motivaciones y necesidades de aprendizaje), que llega más allá de lo estrictamente determinado o de las coyunturas por las que atraviesa un grupo de aula.

Desde este enfoque, la reflexividad sobre el proceso formativo devela aquello que ni ha sido, ni es considerado o explicado por la normatividad, las administraciones o los discursos pedagógicos contruidos desde hegemonías y tradiciones de poder académico y científico. Cuando los individuos asumen los aportes y acumulados generados por innovaciones pedagógicas y didácticas, se comprometen a indagar por el carácter subjetivo y/o institucional que las sustenta. La reflexividad, en este enfoque formativo, es fundamento epistemológico, metodología y práctica porque se le reconoce la naturaleza cognitiva; es el eje de una propuesta que busca formar sujetos capaces de tejer nuevos vínculos, construir sus propias preguntas y respuestas, así como las narraciones y argumentos elaborados desde posturas críticas, que son producto de lecturas hechas “a contrapelo, [...] contra los propios fines confesados y en el contexto de sus supuestos tácitos”.¹²

En los últimos siete años hemos venido promoviendo una propuesta de formación que denominamos *Formación en Culturas de Investigación*; en ella “la cátedra universitaria se concibe como un espacio social formativo que facilita la promoción de una cultura de investigación”; entendida ésta como los procesos de construcción material y simbólica fundantes de actos cognitivos y comunicativos que dan cuenta de las diferentes formas de habitar, conocer y cuestionar la construcción de las múltiples realidades sociales. En otras palabras, promover una cultura de investigación es desarrollar y afianzar las capacidades de asombrarse y de interrogar las dinámicas sociales que el común de las personas acepta como naturales e inmodificables, quebrando de esta manera el conformismo, la ingenuidad y el fatalismo resultado de una sistemática construcción ideológica en la que todo es obvio, las cosas son así y no de otra manera; por consiguiente las respuestas están dadas y no se requieren interrogantes.¹³

Un curso de investigación social, en pregrado, es básicamente un proceso de promoción cultural y, como todo proceso de este tipo, es educativo, por naturaleza e intención; al pretender, fundamentalmente, que las personas se interroguen y avancen en la comprensión de las claves desde las que construyen la realidad social, dándole sentido al encuentro y al acto comunicativo caracterizado por preguntas y respuestas que perfilan argumentos comprensivos, explicativos que permiten proponer acciones capaces de transformar situaciones sociales. En este develarse, las personas que participan en el proceso formativo, tienen una sensación común: se sienten

¹² U. Beck, A. Giddens, S. Lash. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza, 1994, p. 137ss.

¹³ Agradezco a los miembros de la Red de Investigación, Creación y Comunicación Compleja, RICC, que colaboraron en clarificar esta idea. ric@ucol.mx

interpelados por los interrogantes y las respuestas que alguna vez o nunca se habían formulado.¹⁴

La cultura de investigación es... la sana costumbre de la pregunta y como aspiramos a una sociedad democrática, diría que la mejor pregunta es la que resulta de debatir con los otros, para que conjuntamente pensemos, cuáles pueden ser las respuestas, los caminos a las incertidumbres, para asumirnos como hacedores de mundo.¹⁵

La reflexión sistemática sobre la experiencia docente permite dar cuenta de la configuración del proceso pedagógico que restituye a la investigación social el carácter de práctica social situada, en la que el grupo de aula moviliza sus energías experimentando social e intelectualmente, individual y colectivamente, dentro del campo profesional y fuera de él, el desafío de construir conocimiento.

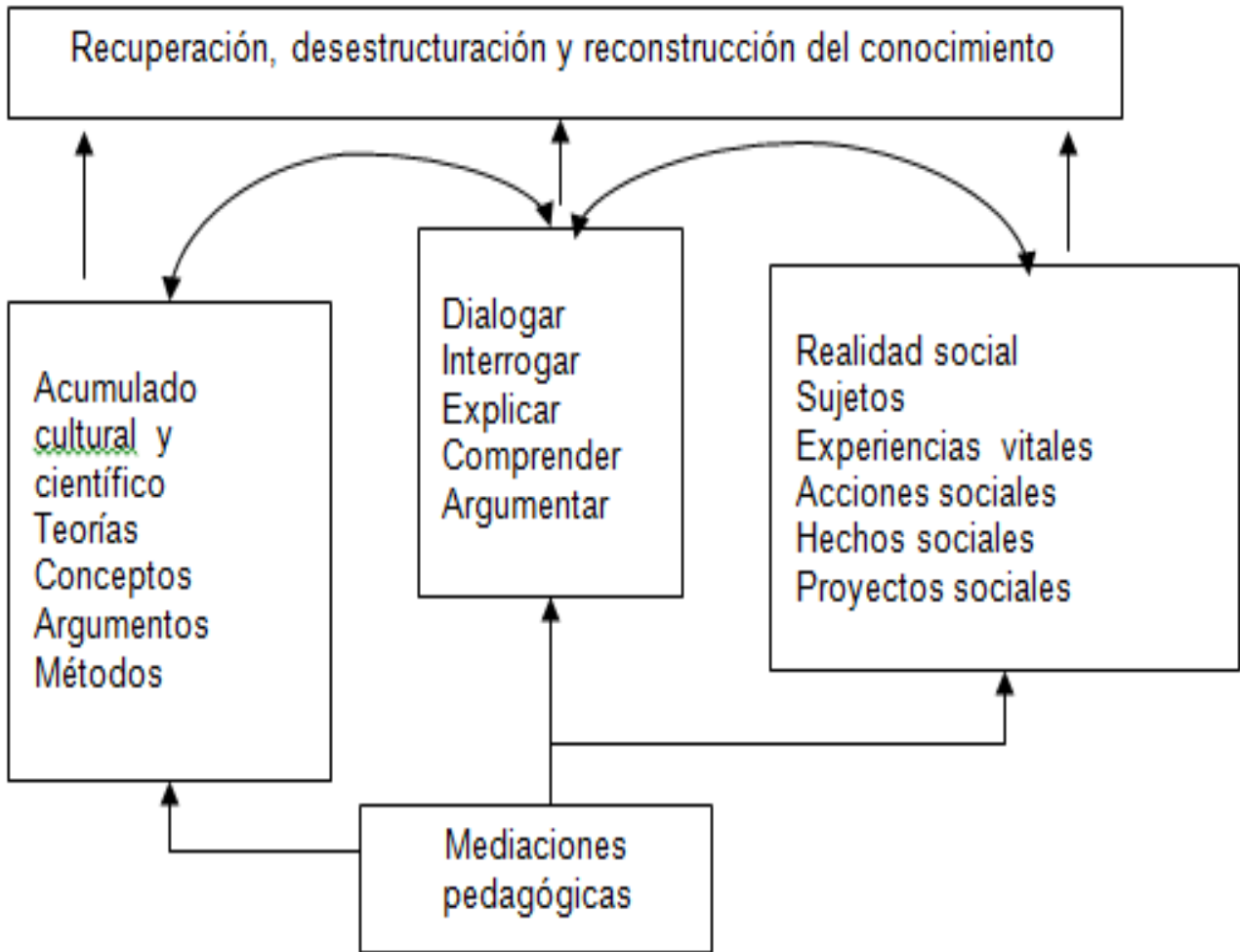
Esta experiencia lleva a que el grupo desaprenda y aprenda a desplazarse desde el paradigma de la objetividad, la certeza y la simplicidad hacia el de la reflexividad, la incertidumbre y la complejidad, en donde sujeto y objeto de estudio en vez de mantener posiciones de distanciamiento epistemológico, se reconocen como partes coimplicadas en el mismo proceso. Por esto, en el proceso formativo, las tensiones del desaprender y aprender son siempre reconocidas como los componentes del proceso que alteran inercias, remueven comodidades y generan disconformidades. Los efectos formadores y desformadores son complejos, recursivos, inciertos y muchas veces paradójicos. Sin duda, la formación en investigación social es un viaje que se convierte en un andar y trabajar sobre la persona, la colectividad y la cultura; lo cual es una labor eminentemente reflexiva de recuperación, desestructuración y reconstrucción del conocimiento que se tiene sobre sí mismos y sobre la realidad social.

Cuando se busca promover cultura de investigación, los temas, actividades y experiencias que se desarrollan en un curso son vías de acceso, instrumentos decodificadores y de apropiación crítica y simbólica de la realidad social. La reflexividad se aprende y acrisola en el interrogar, problematizar, contextualizar y cuestionar crítico y autocrítico; de esta manera el investigador se va constituyendo en ese agente que posibilita el conocimiento y la toma de conciencia, necesarios para romper con las rutinas, ampliar horizontes, enriquecer percepciones y recrear los modos tradicionales de actuación social.

Mapa 1. Componentes de la propuesta

¹⁴ Alfredo Ghiso. *Formar investigadores. La construcción dialógica de los modos de investigar la realidad social*. Medellín, Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia, 2001 (Documento de trabajo).

¹⁵ Adrián Restrepo Parra. Email Jul 2001. adrianres@hotmail.com



Para la caracterización de la propuesta de Formación en Culturas de Investigación se tomaron los siguientes aspectos: la naturaleza del quehacer formativo, los objetivos direccionales del proceso pedagógico —que no son terminales ni generales, sino que indican el sentido y la orientación asumida en el quehacer formativo desde su particularidad— y los objetivos operativos que organizan las acciones. De esta propuesta formativa hacen parte los insumos, tipos, orígenes y soportes de materias que se trabajan, y se destacan las mediaciones pedagógicas, que son las formas de proceder y desarrollar la experiencia formativa. A continuación se presenta una lista de experiencias significativas que fueron configuradas y desarrolladas con esta lógica durante los últimos siete años.

Cuadro 3. Caracterización de la propuesta de Formación en Culturas de Investigación

	Propuesta de Formación en Culturas de Investigación
Naturaleza	Proceso socialmente construido, sistemático y altamente reflexivo. Intencionado y crítico
Objetivos direccionales	Afrontar la realidad. Alterar el flujo inercial (acomodamiento) de los sujetos Transformar las maneras de comprender, expresar y hacer.
Objetivos operacionales	Competencias y herramientas necesarias
Insumos	Acumulado cultural y científico. Información disponible sobre ejes de estudio. Red de interacciones y relaciones renovada y reinformada. Necesidades, intereses, experiencias vitales
Mediaciones Pedagógicas	La pregunta y la búsqueda Conformación de una comunidad de investigación (comunidad de práctica) Aprendizaje colaborativo Comunicación formativa (Diálogo de saberes)

Experiencias	Laboratorio Universitario de Estudios Sociales. (FUNLAM-FIUC) Cursos de Investigación Social y Diseño Cualitativo (Universidad de Antioquia) Taller de investigación (Universidad de Antioquia) Red de Jóvenes investigadores y creadores Red de investigación y comunicación compleja
--------------	---

2. Ecologías y sentidos de la formación en investigación social

2.1 Ecologías

La vida es el nicho ecológico/gnoseológico de la investigación social porque se reconoce como punto de enlace y de constitución del conocimiento. No es posible pensar y realizar investigación social sin reconocer que ésta se genera y desarrolla en los diferentes ámbitos y devenires de la vida. No hay conocimientos, observaciones, consideraciones o propuestas que sean ajenas o que se lleven a cabo fuera de ella. Y es allí donde quien investiga “necesariamente se encuentra a sí mismo en la praxis de vivir haciendo distinciones que no están nunca operacionalmente fuera de lugar, porque pertenecen a las coherencias operacionales de su realización como sistema viviente, constitutivamente en congruencia con el medio”.¹⁶

Reconocer que la vida —individual, grupal, comunitaria, institucional— es el nicho en el cual se genera el conocimiento, es aceptar varias características y condiciones en las que éste se produce: la historicidad, espacialidad, incertidumbre, inacabamiento, perfectibilidad, integralidad, complejidad, dinamicidad y apertura a múltiples articulaciones. Algunas de estas condiciones nos permiten dar cuenta de la ubicación temporal y espacial del proceso y del producto del conocer; lo que señala el carácter situado del conocimiento y, por ello, su singularidad y particularidad.

También, al relacionar conocimiento y vida podemos reconocer que este proceso es por naturaleza inacabado y perfectible, lo que permite romper con el paradigma de la certidumbre y de las verdades absolutas y definitivas. Establecer esta relación fundante es relacionar el conocimiento con la praxis de vivir, con las formas de actuar y de proceder en todas las dimensiones en las que se configuran las personas. Es por ello que los procesos de conocimiento sobre lo social no son ajenos a prácticas reflexivas sobre los contextos, las acciones y las relaciones de los sujetos entre sí y con el ambiente.

¹⁶ Humberto Maturana. Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga. En: Marcelo Pakman . *Construcciones de la experiencia Humana*. Barcelona, Gedisa, 1996, p .53.

La construcción conceptual y discursiva de la academia, históricamente y a pesar de sus propios llamados de atención, ha separado el conocimiento científico de la vida *cotidiana* y ha diluido y encubierto su naturaleza cultural, social, política e histórica, en un intento de posicionar un conocimiento impersonal, neutro, aséptico y ajeno a la “praxis de vivir”,¹⁷ que niega la condición histórica, incierta, interesada y singular que poseen los procesos investigativos. Al encubrir esta relación, se hace difusa la correspondencia entre el conocimiento y las posturas asumidas frente a los modos de producción social de la vida; esto lleva a problematizar las decisiones u opciones que configuran el sentido del quehacer científico. Es necesario señalar que la tradición en las ciencias sociales ha centrado la reflexión epistemológica en problemas de orden disciplinar, y pocas veces ha abordado el tema de la investigación como producción de conocimientos desde la vida y en la vida cotidiana.

Cuadro 4. Componentes para el desarrollo de una matriz ecológica

	Configuración	Generadores	Objetos de conocimiento
Contexto	Vital Histórico Dinámico	Espacio social Tiempo social	Hechos Eventos Bienes culturales: materiales / simbólicos
Dimensiones	Inserta, inacabada perfectible, abierta articuladora Integralidad, Complejidad Multireferencialidad	Opciones Emociones Reacciones Decisiones Usos	Praxis de vivir Formas de actuar Experiencias Ejercicios de poder Conflictos
Propiedades	Descriptivo Explicativo Comprensivo Expresivo Proyectivo	intra/ inter, privado/ público, individual/ grupal comunitario/ institucional Pregunta, Diálogo Problematización Transformación	Acumulados Continuidades Rupturas

Las experiencias de formación en investigación social son prácticas vital/sociales caracterizadas y generadas desde procesos constructivos y dialógicos, movidos por intereses de conocer y apropiarse del acumulado práctico/teórico existente en el presente, para definir un escenario de futuro transformador.

Así entendida la propuesta, ésta no es ajena a opciones, emociones y decisiones de problematizar las experiencias y los conocimientos socialmente acumulados, y desarrollar

¹⁷ *Ibíd.*

otros a partir de construcciones y recreaciones. Entender la investigación social como una práctica social en la que se construyen comprensiones y explicaciones, es reconocer que ésta hace parte de una ecología social y cultural que lleva a los sujetos involucrados a reconocerse, a reconocer, a reinventar y a reinventarse; a restablecer y reorganizar los componentes configuradores de los contextos —hechos, tensiones, eventos, procesos de apropiación cultural: materiales / simbólicos—, facilitando el desarrollo de nuevos sentidos y reelaborando relatos, discursos y proyectos sociales.

El carácter dialógico, aquella orientación conversacional y colaborativa, caracteriza el proceso de formación como un encuentro entre sujetos que se van constituyendo recíprocamente como interlocutores capaces de reconocerse y de reconocer un objeto de estudio a partir de un acuerdo comunicativo. En las interacciones, la palabra transita y teje nuevos sentidos y significados, circula y permite que las personas involucradas se apropien de ella. Los sujetos conversan y discuten en un ámbito configurado por tensiones, intereses, experiencias, emociones y conocimientos; así, a lo largo del desarrollo del proceso formativo e investigativo, recrean su protagonismo reflexivo y cognoscente.

2.2 Sentidos de la práctica formativa

La práctica formativa se configura a partir de intereses, motivos, sentidos. No es un quehacer neutral; todo lo contrario, es profundamente político, porque quíerese o no, consciente o ingenuamente, en ella se propone y expresa un modo de ser en sociedad y una manera de comprender las construcciones sociales.

Cuando la manera de entender lo social responde a un paradigma marcado por la certeza, la verdad única, acabada y atemporal, en el cual el conocimiento se construye desde parcelas disciplinares claramente normadas, compartimentadas y generadoras de datos exclusivos y excluyentes, con información cierta y generalizable; lo más seguro es que el sentido que se le dé a la formación en investigación social sea el de *transmitir un camino preciso, inequívoco y poco misterioso* que genere conocimientos incapaces de convivir con otras ideas, con otras teorías. El sentido de este tipo de formación parecería ser el de someter a modos disyuntores —por consiguiente mutilantes— el desarrollo del *pensamiento*.¹⁸ Como este tipo de procesos se centra en la información o en los contenidos establecidos en forma normativa, la meta que asume la tarea pedagógica es llevar a los estudiantes a conocer y repetir lo que el docente conoce, y esto se logra “mediante la absorción de datos e información; una mente educada es una mente bien abarrotada”.¹⁹

Esta clase de procesos formativos lleva a obtener un tipo profesionales estándar, acreditado, altamente documentado e informado, pero que “en términos argumentativos sigue siendo absolutamente subordinado a los parámetros del poder”.²⁰ Es por esto que se les dificulta leer realidades ocultas y potenciales, interpretar los discursos que se invisibilizan en informaciones de orden cuantitativa o cualitativa. En concreto, solo

¹⁸ Edgar Morín. *Ciencia con Conciencia*. Barcelona, Anthropos, 1984; *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa, 1994. p.293.

¹⁹ Michael Lipman. *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, La Torre. 1998. p. 55.

²⁰ Hugo Zemelman. *Reformas de estado y Reformas educativas*. La Paz, Cebiae, 1999. p. 27.

perciben la realidad que se les enseñó a leer, y a través de las técnicas que acostumbran replicar.

Informarse, repetir y aplicar modelos, conceptos, discursos, parece ser el sentido de muchos ejercicios de formación y evaluación en investigación social. Se trata de una propuesta formativa sin sujetos, sin historias, sin presencias, ni contextos, por consiguiente, sin compromisos; que sigue patrones y plataformas pedagógicas consciente o ingenuamente acordes con el sistema neoliberal y autoritario, dado que guían en un solo sentido la comprensión y acción que los profesionales pueden desarrollar en la realidad social. Estas propuestas parecen tener como finalidad inhabilitar las potencialidades creativas, cognitivas y críticas de los involucrados, porque sitúan a las personas en un tipo de inercia mental, de rutinas y de lógicas que controlan toda apertura u opción alternativa y problematizadora de las respuestas.

La responsabilidad de los docentes del área de investigación social, en este tipo de propuestas, parece reducirse a plantear sistemas lógicos y coherentes, y a proponer, por medio de proyectos o actividades circunstanciales, modelos teóricos, esquemas descriptivos y herramientas unidimensionales, pues carecen de una perspectiva compleja y crítica desde la cual podrían organizar el pensamiento y orientar la acción.

Ahora bien, el anterior no es el único camino, ni los señalados antes, los únicos sentidos de la formación en investigación social. Cuando la construcción de lo social y del conocimiento se entiende desde el hacer permanente y la imposibilidad de respuestas acabadas en el ámbito social y cultural, es probable que los sentidos de los procesos de formación en investigación social se configuren de una manera diferente que permita la reflexión sobre las condiciones contextuales, histórico/culturales, dialógicas y tecnológicas, capaces de recrear la relación del docente/investigador con los estudiantes, y de éstos con el conocimiento y con los asuntos a investigar.

Las propuestas de formación que promueven una cultura de investigación parten de reconocer que la construcción de conocimiento es una práctica social que se desarrolla desde una postura frente al contexto, sin dejar de lado emociones, conversaciones —la cultura— y conflictos — las resistencias y tensiones. En este ambiente de aprendizaje inestable, docentes y estudiantes se mueven a la pregunta, a la problematización y a la transformación de los modos de comprender, explicar, expresar y construir lo social desde una perspectiva crítica.

Durante el desarrollo de los procesos alternativos de formación en investigación social se ha podido detectar algunos objetivos que ordenan y orientan la acción. Las personas involucradas en estas prácticas formativas buscan inicialmente formar una *comunidad de investigación*²¹ o *comunidad de práctica*,²² caracterizada por unos objetivos y procedimientos comunes que animan a los estudiantes a pensar sobre la realidad social y les ayudan a entender que el conocimiento que se alcanza sobre ella se nos presenta vago, descontextualizado, ambiguo y, a veces, erróneo.

²¹ *Ibíd.*

²² Etienne Wenger. *Comunidades de práctica*. Barcelona, Paidós, 2001. p. 69.

Igualmente, se pretende que los estudiantes se abran a relaciones teóricas, metodológicas y operativas multidisciplinares, dada la pluralidad de disciplinas que pueden aportar a los ejercicios de investigación, ya que brindan algo en la delimitación, problematización y comprensión del objeto estudio. A lo largo de la formación se espera que los participantes sean reflexivos y que vayan desarrollando las capacidades de interrogar, describir, inferir y expresar las comprensiones alcanzadas, tanto temáticas, como metodológicas.

El sentido de los procesos alternativos de formación en investigación social no está en la adquisición de información, sino en el descubrimiento de las relaciones entre las experiencias, los datos, los conceptos, las teorías y las preguntas que confluyen en el objeto de estudio durante el proceso de indagación.

3. Investigar, una praxis vinculante

La vida nos impulsa a reconocer que los sujetos, grupos, comunidades e instituciones son nodos que se relacionan de acuerdo con estructuras, dinámicas y ejercicios de poder, a los que no son ajenos el conocimiento ni los procesos de formación en investigación social.

Por otro lado, formar e investigar, como todas las prácticas sociales, son quehaceres caracterizados por los imperativos de tomar decisiones, hacer uso de bienes culturales materiales y simbólicos, y transitar por momentos y espacios privados, públicos, íntimos y externos. Con estas características, formar e investigar se articulan a una red de coordinaciones que configuran “comunidades de práctica”,²³ en las cuales se acuerdan fines y procedimientos comunes; lo que posibilita que se mantengan y recreen sentidos y significados, y se resituen y relacionen de manera singular “esfuerzos, trabajos y acciones”.²⁴

Formar en investigación en el nicho ecológico de vida humana y de las prácticas sociales, genera cohesiones. Los colectivos, grupos o comunidades investigativas se esmeran en compartir un repertorio práctico –empírico– y teórico –discursivo– desde el que pueden establecer distinciones, competencias y luchas en diferentes campos. Las tensiones, uniones y contactos están mediados por los procedimientos de construcción de conocimiento y por ejercicios de apropiación y de aprendizaje que cualifican a los sujetos.

El acto vital de conocer es, entonces, una praxis vinculante a sistemas, circuitos y redes de información y comunicación. Es una acción soportada en valores diversos y contradictorios, que se referencia, cobra significados y sentidos particulares en las diferentes disputas y luchas generadoras de inquietudes y problemáticas a estudiar. Es una práctica que configura su perfil en la ecología creada por relaciones, ejercicios e instancias de poder.

Con la epifanía de los movimientos sociales, descubrimos y palpamos la diversidad y la alteridad. Se empieza a leer al otro y, con él, su presencia y actuar singular. No está por demás señalar que esto fue leído como producto de los procesos de fragmentación y de

²³ *Ibíd.*

²⁴ Categorías tomadas de ARENDT H. *La condición Humana*. Barcelona, Paidós 1974.

descentración social y cultural, efectos de la crisis y de la puesta en duda de los grandes metarrelatos éticos y políticos. Es en este contexto, que nos damos cuenta de que los otros ya no son lo que creíamos o queríamos, y que quizás nunca lo fueron. Estas y otras paradojas, se descubren en los procesos de investigación social críticos.

El proceso de formación en investigación social tiene el poder de develar identidades e intereses diferenciados, lógicas de intervención diversas y hasta contradictorias sobre las realidades sociales, puesto que reconoce teórica y metodológicamente el pluralismo, la provisionalidad y el disenso; y retoma, recrea y recontextualiza las potencialidades críticas de cada mirada, discurso y experiencia.

Estos procesos no son ajenos a la reflexión sobre prácticas singulares de construcción de conocimientos, más bien, se valen de ellas para dar cuenta, comprender y reinformar sus matices práxicos, axiológicos y simbólico-culturales. El desafío para los tiempos que corren no está allí, sino en la construcción de lo colectivo desde múltiples lugares, ubicando las diferencias como elementos centrales y constitutivos del pensar, del ser y del hacer social; lo cual se puede lograr mediante acuerdos, articulaciones y responsabilidades colectivas que son necesarias para formar sujetos sociales solidarios y capaces de abrir caminos realmente democráticos.

En consecuencia con lo anterior, las propuestas de formación en investigación social podrían pensarse en miras a favorecer la constitución de identidades alternativas, desenmascarando cualquier intento de caer en nuevas negaciones o de repetir exclusiones. Por ello, en nuestros días, necesitamos pensar la formación en investigación social en el marco paradigmático de las redes.

La red se constituye en el ámbito privilegiado de recreación conceptual, de la generación de interrogantes, de la producción y circulación de conocimientos sobre la práctica, de la recreación cultural de la vida cotidiana de los "ciudadanos"; red como ámbito que permite el encuentro y la reconstitución de las identidades, valorando la diversidad y las diferencias. En los escenarios que se perfilan en este nuevo milenio, las redes reales/virtuales son y serán los espacios de legitimación de lo producido en procesos de investigación y de formación.

El reto que tenemos entre manos es pensar, diseñar y realizar procesos de formación en investigación social que estén ubicados en puntos de intersección reales/virtuales, en zonas de tránsito y encuentro, en los cuales sea posible la construcción de vínculos que vayan, tanto técnica como ideológicamente, más allá de los existentes, y que tengan la potencia suficiente para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuran sujetos solidarios en la acción política, económica, ecológica y cultural. Si esto se logra, se podría debilitar el modelo dominante, empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y toda forma de participación democrática.