

El sujeto epistémico y la formación investigativa en Trabajo social

Cristian Alberto Rojas Granada
Universidad de Caldas
cristian.rojas@ucaldas.edu.co

Jhon Sebastián Aguirre Cano
Universidad de Caldas
sebastian.aguirre@ucaldas.edu.co

Introducción

En esta ponencia presentamos las experiencias y reflexiones de un grupo de profesores acerca de la formación investigativa de estudiantes de Trabajo social de la Universidad de Caldas (Colombia), en el marco de las transformaciones que a nivel curricular se vienen dando desde el año 2015 en este programa académico. Se identificó que, si bien el currículo muestra un trayecto formativo lógico y articulado, en la práctica, los profesores no nos poníamos de acuerdo sobre cómo cada asignatura debe aportar a la formación del profesional que creemos necesita el medio social e institucional. Este proceso ha implicado abrir espacios de conversación con los docentes de los distintos componentes de formación del programa (general, específica, profundización, práctica y sistematización) y con los estudiantes, en espacios de clase, semilleros de investigación y escenarios de representación como el Comité de currículo.

No solo se ha tratado del replanteamiento de contenidos de enseñanza, sino que también hemos repensado las intenciones formativas que como profesores debemos tener, buscando trascender la concepción de la formación investigativa centrada en los métodos y pensar el fortalecimiento de actitudes, capacidades y posicionamientos de profesores y estudiantes, a partir de la lectura del contexto histórico, social y político en el que todos nos desenvolvemos, y esto es lo que vamos a proponer como el *sujeto epistémico* en la formación investigativa.

A continuación presentamos las principales reflexiones derivadas de esta experiencia de transformación curricular, a partir de tres ejes fundamentales: 1) el lugar del Trabajo social en el campo de la investigación en ciencias sociales; 2) las tensiones entre la cultura institucional y la cultura académica para consolidar procesos respecto a la formación en Trabajo social; 3) las apuestas para la formación investigativa desde el sujeto epistémico a partir de nuestras experiencias; y 4) algunos logros y retos resultado de acoger la categoría del sujeto epistémico como horizonte de formación en investigación, en coherencia con los horizontes éticos y políticos de nuestra escuela de Trabajo social.

El Trabajo social en el campo de la investigación en Ciencias Sociales

En el contexto de la división social del conocimiento por disciplinas que tuvo lugar en el siglo XIX en el campo de las ciencias sociales, el Trabajo social nunca se consideró una ciencia o una disciplina, sino más bien una profesión enfocada a la intervención o asistencia social. A partir de la época de posguerra, las divisiones entre disciplinas por objetos, métodos o teorías han caído en crisis y se han promovido campos del saber más cercanos a la inter y la transdisciplinariedad (Wallerstein, 2006). También ha caído en crisis la división radical entre teoría y práctica, y es en este contexto en donde el Trabajo social se ubica, como un campo de reflexión en torno a la práctica o la intervención, en un diálogo dinámico con los saberes teóricos de las ciencias sociales y los saberes populares, y es por esto que entendemos que la formación investigativa en

Trabajo social tiene que enfrentarse con la reflexión sobre la relación entre el conocimiento y la práctica.

La ciencia moderna ha dividido las disciplinas y las profesiones de acuerdo con su vocación para la construcción de conocimiento y su cercanía con la práctica y el compromiso de transformación social. Así, ciencias clásicas como la sociología, la antropología y la economía se ubican en la escala superior de la división, mientras el Trabajo social se ubica en la escala inferior porque se asume como una profesión limitada a la intervención. Como señala Miranda

El nivel de prestigio o situación de inferioridad vendría dado precisamente por su vinculación [la del Trabajo social] con el mundo de la acción y de la empresa. Cuanta mayor voluntad de vinculación con la realidad social y el cambio social, cuánto más fuerte sea la voluntad de ser ciencia aplicada, menor será su estatus, al menos en el mundo académico (2010, p. 49).

Esta clasificación jerárquica entre disciplinas científicas y profesiones de la acción sugiere una presunta neutralidad de las ciencias que buscan no 'contaminarse' con los compromisos políticos de cambio social que tienen profesiones como el Trabajo social desde sus inicios, lo cual ha impactado la forma como tradicionalmente se ha entendido la relación entre intervención e investigación. Si bien en sus orígenes el Trabajo social se ocupó solo de reflexionar sobre los métodos de intervención, también es cierto que desde hace décadas existe un interés en pasar de una intervención asistencialista, desligada de las posibilidades de construcción de conocimiento propio, a una intervención vinculada estrechamente con la investigación, con la base del posicionamiento político del profesional y, con ello, reconociendo la importancia de comprender la historia y el contexto en los cuales tiene lugar la intervención, así como los intereses que la soportan.

Esta forma de asumir el Trabajo social permite pensar la intervención desde una doble condición: como *objeto de conocimiento* y como *objeto de acción*. En este contexto, la

discusión de la investigación en el Trabajo social enfatiza en la necesidad de darle valor a la práctica en la construcción de conocimiento. Entendiendo la intervención como un lugar permanente de construcción de conocimientos, el concepto de experiencia cobra gran valor, en el contexto de la tensión que se da entre la intervención planeada y la intervención realizada. Por ello propuestas de investigación como la sistematización de experiencias, la IAP, en construcción social y la investigación educativa que, a partir de sus cercanías con la fenomenología y la hermenéutica, reivindican la importancia de la experiencia en la construcción de conocimiento, al tiempo que reintroducen discusiones referentes al *para qué conocer*.

Ya no se trata de una profesión que solo consume los conocimientos provenientes de las demás disciplinas científicas, sino un campo del saber que asume la intervención social, en sus dimensiones de comprensión y transformación social, como un núcleo potente de construcción de nuevo conocimiento. La formación investigativa para el trabajo social implica reflexionar sobre el proceso de intervención social como escenario de construcción de conocimiento desde el pensamiento activo.

¿Qué debemos entender como conocimiento? Planteamos una relación directa entre conocimiento y pensamiento, que implica cuestionar el énfasis que han puesto ciertos académicos en construir un método universal, como nos propone Zuleta (2004). El pensamiento es un proceso caótico que se configura en diferentes situaciones de la vida del ser humano, recuerdos, deseos, experiencias, prácticas, y que el conocimiento es la consecuencia "del aprendizaje de los resultados anteriores del pensamiento y la investigación" (Zuleta, 2004, p, 23). Es decir, si bien el conocimiento permite que las tradiciones se transfieran a las nuevas generaciones, el pensamiento es la energía que nutre al conocimiento para ampliar sus marcos, abandonar tradiciones y encontrar otras formas de concebir el mundo. El conocimiento terminado es el de las respuestas, mientras que el conocimiento por construir está abierto a las preguntas, a la imaginación y al pensamiento activo.

La cultura moderna ha posicionado un tipo de conocimiento hegemónico, lo que ha limitado la posibilidad de que muchas comunidades que se ubican fuera de los centros

de poder en el campo de la producción científica solo se sientan en capacidad de consumir el conocimiento construido por otros y no en capacidad de construir los propios, a partir de un ejercicio de pensamiento activo. Condición que legitima al conocimiento hegemónico, convertido en ideología, como una fuerza externa contra la que no se puede caminar, sino a la cual debe adherirse el sujeto sin resistencia alguna. Esto implica la producción de un sujeto que no es agente activo de la historia sino que recibe y reproduce los conocimientos que le llegan desde fuera de su entorno (Zemelman, 2007).

En este sentido, queremos romper con la idea de que el Trabajo social solo consume conocimientos de otra disciplinas para aplicarlos a sus intervenciones, al tiempo que buscamos que la formación investigativa aporte al desarrollo de las capacidades de pensamiento y lectura crítica de las realidades y de las teorías, poniendo en tensión las premisas de los autores que deben dialogar dinámicamente con las ideas propias de los estudiantes y de los profesores, como parte de un proceso situado que contemple las condiciones sociales, históricas y políticas en las cuales se vive. Esto nos remite de nuevo a la pregunta ¿El conocimiento, para qué? En nuestro entender, el conocimiento debe servir como dinamizador del pensamiento que aporte a posicionarnos ética y políticamente frente a las realidades que vivimos como personas y como colectivos.

Por lo anterior, es importante pensar las tensiones en las que se mueve la relación de la investigación con la intervención para el trabajo social, para comprender nuestra apuesta de investigación formativa en nuestro programa. En lo que sigue intentaremos ampliar lo que implica para nuestra escuela el asumir el conocimiento en estrecha relación con el pensamiento, que le otorga un sentido específico a la enseñanza de los métodos de investigación y a la manera como respondemos a la pregunta sobre el para qué conocer.

Las tensiones entre la cultura institucional y la cultura académica

La Universidad colombiana ha tenido una vocación profesionalizante, heredera del modelo napoleónico francés de centrar la educación superior en capacitar personal para

responder a las necesidades de la administración del Estado. Esto implica que la universidad privilegia la docencia sobre sus otros dos ejes misionales: la investigación y la proyección. Esto se puede evidenciar en la contratación docente, cuyo peso principal se ubica en la docencia directa y las posibilidades de investigar se encuentran minadas por obstáculos burocráticos y dependen de la disposición del docente para sacrificar sus tiempos libres. En este sentido, la lucha por ganar espacios para la investigación para una mejor formación investigativa se da en el marco de la tensión entre la cultura académica y la cultura institucional (Valencia, 2012).

En este contexto, la contratación de los docentes ocasionales en nuestra Universidad mejoró sustancialmente a partir del año 2015, como resultado de un proceso de movilización de los estamentos estudiantil y docente¹. Esto ha permitido que el departamento de Desarrollo Humano cuente con un equipo docente más consolidado al garantizar mayor continuidad en los procesos; los docentes ahora contamos con mejores posibilidades de participar en procesos de capacitación y de vinculación con semilleros y proyectos de investigación y de proyección, lo cual ha impactado positivamente la formación de los estudiantes. De allí que en los últimos años se viene incrementando significativamente el número de semilleros de investigación en el programa.

Por otra parte, desde la formalidad del currículo del programa, la enseñanza de la investigación se inicia desde primer semestre y se extiende hasta el último con una lógica que permite al estudiante acercarse a los fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos de la investigación social, identificar los distintos momentos de la investigación, y recuperar reflexivamente dicha experiencia. El que la formalidad del currículo tenga a la investigación como un aspecto central para la formación, sumado la mejor contratación de los docentes, son aspectos que hicieron posible una nueva dinámica de trabajo que ha fortalecido la cultura investigativa en nuestra escuela.

¹ Este movimiento logró, entre otras cosas: el cambio del rector, la ampliación del tiempo de contratación de 8 a 11 meses por año para los docentes ocasionales y el reconocimiento de su escalafón con sus respectivos incentivos salariales.

En este contexto, se implementó la estrategia de trabajo por comisiones de profesores, es decir, equipos que se ocupan de la reflexión y las propuestas de articulación curricular según áreas de acción profesoral como la investigación, la práctica y la sistematización. Estos grupos de trabajo se han encargado de diseñar las nuevas asignaturas de la actual apuesta curricular del programa, realizando propuestas innovadoras en sus contenidos, metodologías y formas de evaluación, lo cual ha implicado dar una batalla con las directivas de la universidad desde el comité de currículo, el consejo de facultad y, en ocasiones, la vicerrectoría académica, pues estos cambios implican, en ocasiones, aumentar las horas presenciales del docente y limitar el número de estudiantes por curso para garantizar mejores procesos de formación², en el contexto de un programa que entiende que la investigación y la intervención son los pilares fundamentales para la formación del Trabajador social. En lo que sigue ampliaremos algunas ideas sobre las transformaciones que hemos logrado como producto de esta lucha o tensión entre la cultura académica y la institucional en nuestro programa.

La experiencia de la comisión de profesores de investigación

Esta comisión la conformamos un grupo de docentes de diversas disciplinas (trabajo social, psicología, sociología, antropología y filosofía, todos con maestría o doctorado) con formación y experiencia en investigación, en distintas áreas de las ciencias sociales, desde enfoques cercanos a la investigación acción como el decolonial y el construccionismo social, pero también desde otras orillas teóricas como la fenomenología. Sin embargo, creemos que no basta con tener formación y experiencia investigativa para enseñar a investigar; la enseñanza es una práctica y requiere pensarse en términos del aprendizaje que responde a un contexto y a unos actores que tienen un lugar activo allí. Con ello resaltamos la importancia de la reflexión pedagógica permanente tanto individual como colectiva.

² Estas decisiones pueden implicar mayores costos para la universidad, y el sistema de educación superior público se encuentra en una fuerte crisis de financiación, pero el equipo docente ha tenido el compromiso de luchar por ganar estos espacios con el fin de aportar a la calidad de la formación.

La dinámica de trabajo se da a través de reuniones periódicas (al menos dos veces al mes), cada profesor aporta desde su saber y experiencia, mediante reflexiones y propuestas sobre la formación investigativa en el programa, relacionadas con las asignaturas, los espacios como los semilleros y las posibilidades de articulación de la formación en investigación con las demás áreas de formación del programa (componentes de intervención social, práctica y sistematización). Algunas preguntas que han orientado estas reflexiones son: ¿Cuál es la función de la teoría en la formación investigativa? ¿Qué lugar debe ocupar el conocimiento científico y los saberes populares en la formación investigativa? ¿La formación se debe centrar en la enseñanza de los métodos o en el desarrollo de capacidades? ¿Deben ser distintas las apuestas de formación en las metodologías de intervención y de investigación? ¿Qué se debe lograr en la formación investigativa en pregrado y específicamente en un programa como Trabajo social?

Los temas anteriores y las preguntas desde las cuales se ha abordado la reforma curricular nos ha permitido construir algunos acuerdos básicos sobre cómo entender la formación investigativa desde nuestro quehacer como comisión de docentes de investigación en el programa de Trabajo social. A continuación presentamos algunas ideas al respecto.

¿Cómo asumimos la docencia con relación a la investigación y al Trabajo social?

Como resultado de los espacios de encuentro y de formación docente en el programa, se ha llegado a una idea más o menos compartida sobre cómo nos debemos asumir como docentes, en el marco de la construcción de una nueva cultura académica, partiendo de reconocer la conversación y el lenguaje como principios para la construcción de unos sentidos sobre cómo entender la relación entre los docentes, y entre éstos y los estudiantes (Valencia, 2012).

Nos asumimos como docentes, no como expertos o portadores de un conocimiento definitivo, sino más bien como sujetos en permanente formación, en constante aprendizaje (Freire, 1986). Estamos en continua transformación mediante la reflexión, la

crítica y la investigación sobre nuestra propia práctica docente, y unos de los espacios más valiosos para retroalimentar y fortalecer aprendizajes ha sido el diálogo en los equipos de trabajo entre docentes y en la relación con los estudiantes. Docentes y estudiantes nos asumimos como sujetos de saber y de no saber, siempre en disposición para aportar y para aprender del otro.

En este contexto se ha trabajado en una articulación orgánica de las profesoras de mayor trayectoria con los profesores más nuevos, mediante el trabajo conjunto entre docentes, en ocasiones, incluso, compartiendo espacios dentro del aula de clase, directamente con los estudiantes. También entre profesores de distintas profesiones o de distintos componentes de formación como el diálogo entre el profesor de investigación y la de intervención. Cada quien, desde su formación o experiencias profesionales está en capacidad de aportar, siempre con la base de una actitud generosa de compartir saberes y una disposición de aprender de los otros, esto es, desde la humildad y la colaboración y, en lo posible, desde la 'amistad'.

Sin embargo, no siempre hay acuerdos entre los docentes sobre las intencionalidades de la formación y respecto a lo que significa ser profesor universitario. Si bien desde el currículo se parte de la idea de que la investigación debe estar articulada a la intervención en todo el trayecto formativo, en ocasiones algunas profesoras encuentran difícil dicha articulación, probablemente porque desde sus propias trayectorias académicas y profesionales en el campo institucional nunca vivieron la investigación como un eje transversal para su quehacer como Trabajadoras sociales. Ello puede impactar las disposiciones o actitudes frente a la enseñanza de la intervención y frente a la investigación, es decir, el imaginario que tenga el docente sobre la investigación, sea positivo o negativo, afecta directamente la formación y la experiencia del estudiante respecto a la investigación, influyendo en su criterio sobre la importancia de articular la investigación a la intervención para su formación. Como se señalaba antes, existe un imaginario de que el Trabajo social se limita solamente a la intervención, y este mismo imaginario es el que suelen tener los estudiantes cuando llegan a estudiar la carrera. Por ello, cuando existen profesores que reproducen este imaginario, se le hace daño a

los esfuerzos que se realizan desde el programa para consolidar la idea de una intervención articulada a la investigación.

En suma, en el departamento de Desarrollo Humano buscamos asumirnos como docentes desde la práctica de la investigación, sea esta como oficio formal, mediante proyectos institucionalizados, o sea viendo la investigación como la reflexión permanente sobre la práctica docente, pues entendemos que no es posible enseñar sin investigar (Freire, 1986). Esta forma de asumirnos dentro de la universidad ha orientado los procesos que hemos emprendido respecto a la formación investigativa en Trabajo social, en ocasiones a partir de tensiones con la cultura institucional, pero pese a esto consideramos que hemos logrado avances importantes, como los que exponemos a continuación.

Apuestas para la formación investigativa en Trabajo social

Nos hemos propuesto pensar en una formación investigativa que trascienda la metodologización de la investigación, entendida esta como la sola aplicación rigurosa de los métodos, y así, reconocer la necesidad de fortalecer el *espíritu científico* de los estudiantes (Bachelard, 2000), a partir de la reflexión constante sobre sus experiencias derivadas de la práctica de la investigación. En consecuencia creemos que es importante que los estudiantes conozcan los diferentes enfoques de investigación (cualitativos, cuantitativos, mixtos) en el desarrollo de los métodos, pero resaltamos la necesidad de fortalecer la lectura crítica de la realidad en sus condiciones de constante cambio, incertidumbre y complejidad.

La pedagogía de la pregunta, el pensamiento crítico y la reflexividad

Se pretende que la formación parta de las realidades propias de los y las estudiantes, su cotidianidad, sus preguntas, dudas, desde sus contextos, sus historias. Por ello con cada asignatura se busca partir de la pregunta, que las experiencias del sujeto investigador tengan un lugar dentro del proceso. Por lo anterior hemos asumido como un pilar fundamental de la formación la *pedagogía de la pregunta* (Freire, 1986), pues creemos

que la pregunta moviliza el pensamiento y convierte la problematización de la vida misma del estudiante en fuente de grandes aprendizajes.

Se busca invitar al estudiante a desconfiar de sus 'verdades' previas, a cuestionar lo que no se había cuestionado antes, lo cual permite desnaturalizar lo naturalizado, abre el mundo a múltiples interpretaciones, le da un nuevo sentido a las experiencias, a las lecturas del pasado y a las proyecciones hacia el futuro (Bourdieu, 2003). Se busca que el estudiante se posicione frente a las ideas que hasta el momento habían configurado su mundo, y así, se pueda abrir a otras formas de pensar-se en ese mundo (Larrosa, 2003). De este modo, la crítica y la reflexividad se convierten en pilares fundamentales de la formación desde la pedagogía de la pregunta.

De lo que se trata es de escapar de las 'trampas del lenguaje', de las limitaciones que implica pensar con las mismas categorías que todos lo hacen (Plata, 2005). Saber preguntar es no dejarse atrapar por las mismas palabras, desafiar las palabras comunes. Pero, ¿Cómo ser creativos con el lenguaje o salir de las palabras comunes? Frente a esto tenemos experiencias de docentes que han explorado otros recursos narrativos como la literatura, las metáforas o los dibujos, y se han podido identificar estas herramientas como potentes para lograr que los estudiantes nombren *de otro modo* su realidad, en un campo donde el arte y la ciencia se encuentran para favorecer la formación investigativa. No obstante, es muchísimo lo que resta por explorar en este terreno.

Nunca se acabarán las preguntas porque una buena pregunta genera otras nuevas y mejores. En este sentido, trabajar desde la pedagogía de la pregunta exige creatividad y riesgo, estar abiertos a la incertidumbre. La pregunta debe des-colocar, des-ubicar-nos del lugar seguro en el que solemos estar, y esto, en muchos casos, produce temor o una sensación de inseguridad, no solo en el estudiante sino también en el docente. Por ello se requiere de actitud de apertura, fusionando la experiencia desde lo que se *siente* con lo que se *piensa* sobre un tema o fenómeno.

El desarrollo de la autonomía de pensamiento o el sujeto epistémico

Por lo anterior creemos que la pedagogía de la pregunta promueve la autonomía de pensamiento. La pregunta le da sentido a la formación, lo cual implica en el estudiante una reflexión personal y muy íntima respecto a sus intereses con respecto a su experiencia como estudiante y a sus proyecciones personales, académicas y profesionales hacia el futuro. Esto ayuda a que las pequeñas y grandes acciones y esfuerzos presentes, a que las pequeñas y grandes decisiones de cada momento, cuenten con un sentido en función de lo que se quiere '*llegar a ser*' más adelante. La pregunta, la reflexión y la crítica, en el marco de un sentido personal y colectivo, son aspectos importantes para el desarrollo de la autonomía de pensamiento por parte del estudiante.

Teniendo como centro el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante ¿Qué lugar ocupan en este proceso figuras de autoridad como los docentes o los autores abordados en las lecturas? Se intenta que las ideas de los docentes y los autores no sean recibidas con sumisión por parte de los estudiantes, por el contrario, se busca que éstos se posicionen, desde sus propias ideas, preguntas y capacidad de asombro, frente a lo que pueden decir esas figuras de autoridad. No se trata de desconocer la teoría en el proceso de aprendizaje, sino de incorporarla críticamente mediante la confrontación activa de ideas, a partir del debate que permite darle forma a nuevos puntos de vista. Llevar al autor al límite donde se abre la posibilidad de pensar de otro modo mi propio mundo. No se busca que el estudiante dé cuenta de *lo que dice* el autor o el profesor, sino más bien de explorar cómo lo que ellos dicen le permiten pensar, decir y escribir "de otro modo", ampliar a múltiples miradas lo que ya está dicho; la lectura de la teoría debe resonar de distintas maneras en quienes participan, pues cada quien construye su pensamiento con sus propias y singulares experiencias y preguntas. De allí que lo importante es empezar a fomentar en los estudiantes una disposición para confrontar sus propias ideas con las de los docentes o los teóricos, que les ayude a pensar "en contra de" o "a partir de" las ideas de esas figuras de autoridad intelectual (Larrosa, 2003).

En este orden de ideas, las teorías y los conceptos son ejemplos de cómo un autor, en su contexto cultural e histórico específicos, superó las 'palabras comunes' y transgredió su propio orden cultural, histórico y académico con sus ideas y su pensamiento. Esto significa que buscamos que los estudiantes vean al autor como un humano que resistió y que todos estamos llamados a esa resistencia desde el pensamiento activo, teniendo en cuenta que el "autor" pensó su realidad y no siempre serán aplicables sus ideas a nuestra propia realidad, y por eso estamos llamados a pensar nuestra propia realidad a veces "con" y a veces "en contra de" el autor. En otras palabras, pasar del "pensar teórico", que solo valida pasivamente una teoría, a un "pensar epistémico" que implica sostener una relación de tensión y de diálogo con la teoría. Hay que hacerle buenas preguntas a la realidad, a la experiencia y a la teoría; es desde allí que se podrán construir 'nuevas' categorías de pensamiento (Zemelman, 2005b).

Esto se relaciona con lo que Zemelman denominó el *discurso pre-teórico* de los autores, es decir, la necesidad de reflexionar sobre la manera en que los autores realizaron su propio proceso de construcción de proposiciones teóricas, cómo construyeron sus problemas de conocimiento y de qué forma terminaron teorizando sobre ellos. El objetivo central es mantener una permanente actitud crítica frente a estos supuestos, de tal manera que el estudiante se apropie creativamente de los conceptos que ya han sido planteados desde las teorías, o si es el caso, intentar crear nuevas categorías que logren dar cuenta de la realidad que experimenta, superando los límites del lenguaje teórico que la mayoría de las veces no da cuenta de las complejas y constantemente cambiantes realidades sociales (Zemelman, 2005a).

Relaciones pedagógicas de autonomía o de dependencia

El que el autor y el docente dejen de ser fuentes de información irrefutable y más bien se configuren como pretextos para estimular y potenciar el propio pensamiento del estudiante, reduce el autoritarismo y la dependencia propias de la relación vertical *saber/no saber* del docente con respecto al estudiante, y en su lugar, promueve relaciones más democráticas donde cada quien cultiva su autonomía en la confrontación de ideas –argumentadas– con el otro. El profesor, no como el que sabe, el de las

respuestas, sino como el que es *diferente*, sabe cosas pero también desconoce cosas. Una diferencia no vertical, de autoridad, sino horizontal, desde un *saber distinto*. Un docente que no es otra cosa que un participante más del diálogo, que aporta pero que también escucha, guarda silencio, aprende y también se transforma, que también está en sus búsquedas.

Esto obliga a pensar distinto las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiante en los distintos escenarios de encuentro de la universidad como las clases, las asesorías, pero también en espacios informales como la cafetería o los pasillos. Pensar en aspectos como: ¿Cómo pregunta uno y cómo responde el otro? ¿Qué preguntas espera uno y qué respuestas espera el otro? Son aspectos que pueden dar luces sobre cómo docentes y estudiantes se ubican en esa relación que puede ser de autonomía o de dependencia. Esto exige de algunos profesores ganar humildad para reconocerse como sujetos que no tienen que saber todas las respuestas sino construir mejores preguntas con los estudiantes; mientras que de parte de los estudiantes exige que sean menos obedientes con la 'autoridad' del docente, pero desde la argumentación académica respetuosa.

Por ello hay que reivindicar que el docente puede "no saber" cosas y que puede aprender del estudiante, lo cual suele entorpecerse con el deseo del estudiante y del profesor de reconocer en este último al sujeto del "saber", el de la respuesta, que brinda seguridad y confort. De este modo, se derriba la idea de la "respuesta correcta" y más bien se asume que esta se construye en el diálogo creativo y argumentado, desde el libre y activo pensamiento. Este tipo de relacionamientos promueven un ambiente democrático y de libertad, de allí lo político en las relaciones microsociales de los escenarios pedagógicos. Por esto consideramos que "el escuchar conduce al diálogo por el cual se emparejan los dialogantes, quiere decir, rigen relaciones de una democracia de iguales y participativa. [...] La disposición de escuchar y de dialogar nos dignifica así como a la vez dignificamos al otro con quien dialogamos y a quien escuchamos" (Lenkersdorf, 2008, págs. 27-42).

Todo lo anterior tiene que ver con la construcción de un *criterio propio* por parte del estudiante, es decir, invitarle a que comience a pensar menos como "estudiante" –que

solo responde por la tarea en función de la nota–, y más desde lo que quiere 'llegar a ser' como profesional, y esto es, como alguien que incorpora lo que le interesa a sus proyectos. Esto significa que el estudiante debe pensar más a largo plazo desde sus intereses como individuo, en el plano de lo ético, y como parte de una sociedad, en el plano de lo político.

El diálogo y la escucha como principios pedagógicos

"Si por un instante se extraviaran nuestras palabras y la voz infatigable se callase. Si un silencio infinito nos abarcara, quizás comprenderíamos esas otras cosas que el ruidoso andar no nos deja hallar. Quizás comprenderíamos nuevas formas para ser en el mundo".

(Rojas, 2010, pág. 117)

Como se señaló antes, en nuestro equipo hemos reconocido el lenguaje y la conversación como herramientas clave para el aprendizaje y para construir en el día a día nuestra comunidad académica. Partimos de la idea de que en una conversación entre dos hablantes nadie debe tener un dominio sobre el curso de lo conversado, más bien, se podría decir que allí se produce una construcción dinámica de sentidos para entender el mundo, derivado del ejercicio humano de la comprensión, pues no puede haber conversación sin comprensión (Gadamer, 1991). Para que producto de la conversación ambos hablantes transformen sus comprensiones sobre el mundo, es preciso contar con una buena capacidad de asombro, de escucha y de reconocimiento de la diferencia (Plata, 2005). Por esto es importante abandonar la lógica del monólogo en las relaciones pedagógicas, es decir, de la posición de ser el que sabe y busca influir, convencer o "enseñar" al otro lo "correcto", esto hace parte de nuestros fundamentos para promover el diálogo como principio pedagógico.

Detengámonos en lo que implica la escucha. De acuerdo con Lenkersdorf (2008), la escucha requiere de un sujeto humilde, que no se ubique en el centro sino que intente acercarse a la perspectiva del otro que tiene en frente, esto supone permitir que el otro nos interpele, nos cuestione y problematice nuestras propias convicciones. Cuando no hay humildad, cuando nos ubicamos en el centro de la conversación o por encima del

saber del otro, es cuando “pretendemos ya saber lo que quieren decirnos [lo que] significa el endurecimiento de nuestro corazón que no quiere escuchar, no quiere acercarse al otro y fijarse en sus palabras” (Lenkersdorf, 2008, pág. 41). El citado autor nos recuerda que, en nuestra sociedad, estamos más entrenados para influir en las ideas de los otros a través de nuestros discursos, pero poco estamos formados para aprender a escuchar lo que los otros dicen. Y para escuchar la voz del otro es preciso callar la propia, y por eso el *silencio* se constituye como un aspecto necesario e importante para superar el monólogo y llegar al diálogo, pues solo a través de callar las palabras y la mente es posible aprender del otro y transformar antiguos paradigmas o “cambiar de piel” (Ávila, 2010).

El diálogo implica necesariamente un reconocernos como diferentes, como sujetos de saber y de no saber, y esto debe ir acompañado de una escucha activa que permita que la experiencia del otro irrumpa en la mía, y de este modo, dejarme afectar por ese “extranjero”, ese diferente, que me impacta y me trans-forma en un nuevo ‘yo’. Tener como principio metodológico el diálogo exige estar abierto a la alteridad, con lo cual se busca tender puentes de comunicación intercultural, al tiempo que se marca una apertura a la incertidumbre, que puede ser creadora de caminos nuevos que por la vía de las certezas sería imposible conocer (Guerrero, 2012).

Formar para la investigación como una apuesta contracultural

Todo lo anterior se constituye como una apuesta contracultural con respecto a lo que están acostumbrados los estudiantes, quienes, la mayoría de las veces, no provienen de familias con tradición académica de lectura y escritura, y más bien están constantemente bombardeados por el flujo de estímulos que circulan en las pantallas de los dispositivos digitales y de la televisión, sugiriendo un estilo de vida vertiginoso y sin reflexión. Para pensar, para leer y para escribir es necesario estar en soledad, tomarse el tiempo necesario y estar atento a los detalles de la existencia (Zuleta, 2004), de lo contrario no es posible ese pensar, decir y escribir “de otro modo”. La función de la universidad es promover la recuperación de ese espacio de intimidad, soledad, recogimiento que permite la reflexión en el sujeto, esto es, propiciar las condiciones

necesarias para aprender a pensar, a salir de las trampas del lenguaje, de lo obvio y abrirse a la exploración de lo no conocido, de lo no establecido, a nuevas maneras de pensar y de actuar en una realidad que es cambiante.

Por lo anterior, se ha intentado construir con los estudiantes la idea de que es necesario un nuevo '*lugar*' de intimidad para pensar y escribir, en sus casas o en los espacios de la universidad, es decir, un espacio y un tiempo dentro de su cotidianidad que posibilite procesos académicos más reflexivos. Asumir el espacio de estudio como el '*taller del artesano*', donde se pule y se crea. Aspectos como la escritura y la lectura se han abordado en la Universidad solo desde su dimensión más técnica, sin embargo, cuando éstos se fundamentan en la experiencia y el pensamiento, le dan un sentido mucho más potente a la formación (Larrosa, 2003), y por ello es importante promover en los estudiantes y en los docentes la reivindicación de espacios y tiempos para la reflexión en soledad, que garanticen leer mejor nuestra realidad desde la experiencia propia, en un mundo en el que se privilegian modos de vida sin cabida a la reflexión, la crítica o el pensamiento activo.

Aprender a investigar desde la experiencia compartida

Al igual que la escucha, trabajar la experiencia hace parte de nuestros intereses en las nuevas apuestas sobre la formación investigativa en nuestro programa de Trabajo social. Consideramos que de los conocimientos hegemónicos en la modernidad se han desprendido también unos métodos hegemónicos. Si bien ya no es el monismo metodológico del positivismo clásico, sí hay un conjunto de metodólogos que legitiman unas maneras particulares de construir conocimiento, en detrimento de otros universos posibles de exploración. Producir conocimiento se vuelve más una tarea de reproducción de pasos que de creación de caminos para comprender la realidad. La formación investigativa ha caído en esto, enseñar las "*buenas maneras*" de hacer investigación, basados en modelos o esquemas prediseñados, sacados de los libros, de los

metodólogos más “autorizados”, limitando las posibilidades de construcción propia, imaginativa, reflexiva, desde el pensamiento³.

En este sentido, del mismo modo en que la teoría no basta para dar cuenta de la realidad cambiante que nos rodea, los métodos preestablecidos son igualmente limitados como herramientas para conocer dicha realidad. Por ello nos identificamos con una forma de entender el *método* como un “ensayo prolongado de un camino que se piensa”, pues “el método como programa [prediseñado] es insuficiente, porque ante situaciones cambiantes e inciertas los programas sirven de poco y, en cambio es necesaria la presencia de un sujeto pensante y estratega” (Morín, 2002, págs. 15-16). En este orden de ideas, privilegamos la reflexión sobre la práctica de la investigación. Un método no como un camino establecido sino más bien como la *acción* de caminar, no entendido como algo pasivo sino en el sentido más activo del término, cercano al trabajar y a la lucha diaria (Guerrero, 2012).

De acuerdo con lo anterior, nos preguntamos por el lugar del sujeto en la investigación, en tanto *sujeto epistémico*, que reflexiona *desde, en y sobre* la práctica. En consonancia, la investigación como práctica requiere retomar la reflexión sobre las experiencias singulares y colectivas de los investigadores y los participantes en la andadura de los métodos. El conocimiento entendido como proceso y no solamente como producto.

Por otra parte, cuando pensamos en la investigación desde la práctica, la experiencia y la reflexión, encontramos que es necesario detenernos en pensar aspectos como la descripción y la observación en los trabajos de campo en los procesos de investigación. De acuerdo con Latour (2008), las buenas investigaciones se fundamentan en buenas descripciones, y hacer buenas descripciones no es fácil, implica encontrar la anomalía en las cosas que se observan, poner en tensión lo naturalizado, pero especialmente requiere de contar con un buen ejercicio de escritura sobre lo que se está describiendo

³ Si bien se trabaja también con los manuales de metodologías de investigación, se privilegia la reflexión con documentos que problematicen la experiencia y ayuden a cuestionar el proceso, el método, teniendo como transversal lo político, lo ético y lo estético.

(Latour, 2008). Volvemos a la importancia de la escritura en la formación investigativa, pues para el citado autor la labor de la escritura es el "laboratorio" del investigador social, allí se ensaya, se experimenta y se construyen descripciones y argumentaciones. En esta misma línea, Larrosa afirma que la escritura "es una de las formas que tenemos para estar atentos al mundo y a lo que nos pasa. Escribir forma parte de una tentativa para ser parte del mundo de una forma más reflexiva, más consciente, más plena, más intensa. Escribir forma parte de ese esfuerzo, nunca garantizado, por estar presentes en lo que nos pasa" (Larrosa, 2006, pág. 7). De acuerdo con los autores, descripción y escritura van de la mano a la hora de dar cuenta de lo que observamos y estar atentos a lo que nos pasa.

Partimos de la idea de que la descripción de la realidad debe tener un sentido para quien la realiza, esto es, se debe contar con una pregunta, una inquietud, para identificar lo que pueda llamar la atención al ojo del observador. Pero la capacidad de "estar atento a lo que pasa" también depende de las experiencias previas y significados o referentes "teóricos" de quien observa, pues no se puede realizar una observación sin unas ideas previas, sin algo que oriente la mirada o le dé un sentido a lo observado. Por ello creemos que es importante pensar en cómo ayudar al estudiante a que haga visibles detalles que con la mirada desprevenida no vería, y esto lo hemos hecho trabajando con temas cercanos a los estudiantes, con el fin de movilizar su interés y su motivación, despertar su interés, su curiosidad, siempre teniendo en cuenta sus saberes y experiencias previas.

Con relación a lo anterior, podemos compartir un ejemplo sobre cómo hemos trabajado este tema. Desde uno de nuestros semilleros, y posteriormente en algunas de las clases de investigación, hemos explorado la herramienta de la indignación para identificar los intereses de investigación de los estudiantes, teniendo en cuenta que el pensamiento debe partir de la experiencia y de la afectación personal. Con la categoría de *sentipensar* que el maestro Fals Borda tomó de la sabiduría de un pueblo del caribe colombiano, hemos entendido que los intereses de investigación deben ser pensados y

reflexionados pero también *sentidos*⁴. A partir de que cada estudiante escriba sobre las cosas que le indignan en su vida, se logra desarrollar una mirada crítica sobre los aspectos de la realidad que se considera que no funcionan bien, que por ello indignan, pero que, de igual modo, el mundo está 'embarazado' de otro mundo distinto, posible y mejor, que depende de nuestras acciones como personas y como profesionales, como individuos y como colectivos, para lo cual se requiere de la capacidad de construir nuevas categorías para pensar, de hacer buenas preguntas, y esto es, de crear nuevas y mejores formas de investigar.

En línea con lo anterior, nos identificamos con el principio de la *proximidad metodológica*, que implica que el conocimiento se construye a partir de una relación cercana⁵ con los participantes, en un contexto en el que tanto investigadores como 'investigados' son reconocidos como sujetos de saber, es decir, reconocer que el sentipensar se encuentra tanto en nosotros como academia como en las comunidades con las que trabajamos, y esto es lo que Guerrero (2012) denomina *corazonar* las teorías y las metodologías desde las "sabidurías insurgentes".

Con lo anterior se pretende derribar las jerarquías tradicionales entre academia y comunidades, pues no se busca develar un conocimiento "objetivo" de la realidad, sino más bien construir nuevos sentidos a partir del diálogo y la interacción con las poblaciones participantes. Por ello asumimos que el *conocimiento es situado*, cada quien, desde el lugar social en el que experimenta su realidad aporta a esa construcción de sentidos sobre los temas de interés, de tal modo que no se trata de un conocer "sobre" sino "con" los otros, lo cual exige de la construcción de un ambiente de confianza, respeto y humildad entre los participantes. Esto garantiza que ese

⁴ Sentipensar, no por separado, porque de acuerdo con Galeano, el que solo *siente* es un cursi, y el que solo *piensa*, es un intelectual, un tecnócrata, una 'cabeza rodante' que no le duele lo que ve en la realidad. Por eso hay que ser cabeza y corazón y tripas a la vez.

⁵ proximidad es «aproximarnos en la fraternidad, acortar distancia hacia alguien que puede esperarnos o rechazarnos, darnos la mano o herirnos, besarnos o asesinarlos» (Dussel, 1996, 30, citado en Suárez-Krabbe, 2011, p. 192).

conocimiento situado sea pertinente, de interés y de utilidad para quienes participan, en un diálogo productivo entre los que representan a la academia y las poblaciones involucradas en la investigación (Suárez-Krabbe, 2011).

De acuerdo con lo anterior, es explícito nuestro interés de hacer de la formación investigativa un proceso que parta de la experiencia, de la afectación, del diálogo y de la participación directa en procesos con las diferentes comunidades con las que tenemos oportunidad de trabajar desde distintos vínculos formales y no formales como programa y como universidad.

Algunos ejemplos de articulaciones de las prácticas pedagógicas

Queremos terminar señalando los distintos procesos de articulación de iniciativas que buscan que la formación en investigación y en intervención esté conectada con las realidades que viven distintas comunidades en la ciudad y en la región. Se ha logrado una articulación de los procesos formativos a través de las preprácticas, profundizaciones, semilleros y macroproyectos y, de este modo, se ha ganado un terreno importante en la articulación entre docencia, proyección e investigación, no solo mediante la participación de docentes y estudiantes en proyectos o semilleros, sino también a partir de la invitación de investigadores que muestren experiencias en las aulas de clase. El contacto directo con los proyectos, los trabajos extra aula y el traer invitados con experiencia a las clases, permiten conectar a los estudiantes con las realidades de la región y la ciudad.

También se han dado articulaciones de la investigación con otros cursos a partir de la inclusión de contenidos y metodologías problémicas en asignaturas diferentes a las de la formación específica de investigación. Un ejemplo es la asignatura de teorías y procesos de grupos que desarrolla su pre-práctica a través de un proceso de investigación acción narrativa con jóvenes barristas del equipo de fútbol local, todo a partir de la vinculación de un proyecto de investigación, un semillero donde participan estudiantes y profesores y un curso de metodologías de intervención en una sola experiencia de aprendizaje. Algo similar ocurre con teorías y procesos de familia y sujeto, actividad académica que

es nutrida por las investigaciones en democratización familiar, que a su vez han hecho posible proponer una profundización en el tema para las estudiantes de semestres avanzados.

En la actualidad se están consolidando proyectos sociales vinculados a macroproyectos del departamento de Caldas con recursos de regalías en torno a las cadenas de producción de leche, panela y plátano, desde allí se vienen construyendo propuestas de investigación y docencia con población campesina, indígena y afro, y allí mismo se desarrollan prácticas profesionales. Estos procesos han permitido además consolidar semilleros. Procesos investigativos en torno al conflicto armado liderados por el CEDAT⁶ han permitido construir asignaturas electivas y de profundización en torno a temas sobre conflicto armado (Niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado) y de investigación construccionista. Estos son solo algunos ejemplos del camino que hemos emprendido en esta nueva apuesta colectiva de formación en nuestro programa pero que sigue en construcción.

A manera de cierre

Las ideas presentadas en esta ponencia responden a un proceso en construcción que no está finalizado, que se seguirá repensando permanentemente, asumiéndonos - estudiantes y docentes- como una comunidad que, bajo los principios del diálogo y de la escucha, promovemos transformaciones en la cultura académica que interpelen a quienes administran la educación superior en el país desde una lógica neoliberal. Para la consolidación de esta comunidad hemos dicho que reconocemos el lenguaje y la conversación como un pilar fundamental, que nos ha permitido pensar de otras maneras el lugar que tienen los métodos y las teorías en la enseñanza de la investigación, buscando privilegiar el desarrollo del espíritu científico a través de la pedagogía de la pregunta, el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión sobre la práctica, como herramientas clave de la formación que invita a abordar la propia experiencia como detonante del pensamiento autónomo.

⁶ Centro de Estudios sobre Conflicto, Violencia y Convivencia Social.

Partimos de reflexiones vitales para la investigación en Trabajo social como las tensiones entre consumir o producir conocimiento, y la relación entre la teoría y la práctica, las cuales abordamos a partir de la idea del *sujeto epistémico*, vinculado a la voluntad del sujeto para cuestionar su realidad siendo consciente de su lugar en el mundo y de lo inacabado de la realidad, superando los límites del lenguaje teórico que la mayoría de las veces no da cuenta de las complejas y constantemente cambiantes realidades sociales. Queremos pensar la formación investigativa para el Trabajo social a partir de la construcción de un conocimiento situado y colectivo, que articule orgánicamente las áreas de formación en intervención con las de investigación. Se ha mostrado cómo el contacto directo de estudiantes y profesores con los proyectos y semilleros de investigación ha favorecido la articulación entre docencia, proyección e investigación, conectando a los estudiantes con las realidades de la ciudad y de la región.

Consideramos que abordar la formación investigativa desde la idea del sujeto epistémico facilita encontrarle el sentido a la formación en tanto contribuye a fortalecer el posicionamiento ético y político del profesional en formación, en el contexto del Trabajo social y de la universidad pública, como es nuestro caso, debido a que las reflexiones sobre qué formar, a quiénes y para qué, han estado presentes en la historia de la profesión y siguen más vigentes que nunca en la actualidad de nuestra realidad latinoamericana.

Referencias

- Ávila, V. (2010). *Trazas Metodológicas. De lo cualitativo a las sabidurías en otredad*. Bogotá: Ediciones Doctrina y Ley LTDA.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (23 ed.). México: Siglo XIX Editores.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del Científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Madrid: Anagrama.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Gadamer, H. –G. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

- Guerrero, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología". En: . Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*(13), 199-228.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica. .
- Larrosa, J. (2006). *Una invitación a la escritura*. Obtenido de <http://ieie.udistrital.edu.co/pdf/Una%20invitaci%C3%B3n%20a%20la%20escritura.pdf>
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Miranda, M. (2010). *De la caridad a la ciencia 1. Trabajo social la construcción de una disciplina científica*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Morín, E. C. (2002). Estrategias para el conocimiento y la acción en un camino que se piensa. En E. C. Morín, *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* (págs. 15-35). España: Universidad de Valladolid.
- Plata, J. (2005). Recuperar el encanto de la pregunta: superar la trivialización. En C. A. Hernández, & J. López, *Navegaciones. El magisterio y la investigación* (págs. 97-102). Bogotá: UNESCO - Colciencias.
- Rojas, J. (2010). La hermenéutica del silencio. La apertura del diálogo del lenguaje. En V. (. Ávila, *Trazas Metodológicas. De lo cualitativo a las sabidurías en otredad* (págs. 117-124). Bogotá: Ediciones Doctrina y Ley LTDA.
- Suárez-Krabbe, J. (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa*(14), 183-204.
- Valencia, S. (2012). *El péndulo, la espiral y el holograma. Metáforas para pensar la universidad*. Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI editores.
- Zemelman, H. (2005a). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos. Centro de investigaciones humanísticas Universidad Autónoma de Chiapas.
- Zemelman, H. (2005b). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL.
- Zemelman, H. (2007). *De la historia a la política. La experiencia en América Latina*. México: Siglo XXI editores.
- Zuleta, E. (2004). Sobre la lectura . En E. Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (págs. 101-111). Cali: Fundación Estanislao Zuleta.