

IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)

Lectura transversal del conversatorio de docentes universitarios colombianos en relación con su experiencia como investigadores

*“No son las locomotoras,
sino las ideas,
las que llevan y arrastran al mundo”*
Victor Hugo

Gloria Clemencia Valencia González¹
gcvg18@gmail.com

Resumen:

El II Coloquio Colombiano sobre Métodos alternativos de Investigación en Ciencias Sociales, realizado en Medellín, Colombia, en marzo de 2014, reunió a 19 docentes investigadores de diversas Universidades del país y el territorio nacional. El propósito del encuentro fue ampliar la reflexión y generación de conocimiento alrededor de los modos de hacer ciencia y enseñar ciencia social en el país, con el fin de canalizar reflexiones que personas específicas y colectivos particulares han venido haciendo en relación con las ciencias sociales y la formación metodológica.

La metodología empleada fue el conversatorio, cada uno de los participantes recibió en tiempo previo al encuentro presencial, un guía de orientación con tres interrogantes, de modo que, al llegar a la sesión, sus reflexiones estaban decantadas, bien fuera expresadas en texto escrito, bien fuera mentalmente estructuradas y puestas en palabra durante el evento. Cada participante tuvo un espacio para su presentación y luego abrimos el espacio de debate.

Este documento realiza una lectura transversal de las presentaciones empleando como fuentes la transcripción de las grabaciones de las sesiones. Metodológicamente se emplea una matriz de análisis organizada alrededor de las cuatro preguntas que orientaron el encuentro, como base para identificar ideas aglutinantes asociadas a cada pregunta. La pretensión final es transitar desde los asuntos y apuestas individuales sobre investigación, enseñanza de la investigación y problemas contemporáneos hacia interrogantes y planteamientos colectivos que puedan derivar en insumos para reflexiones y acciones posteriores de la red. Por lo tanto, es un modo particular de la lectura y no una memoria propiamente tal de la sesión, lo cual está ya realizado en las transcripciones.

Las preguntas orientadoras del trabajo durante el encuentro fueron:

¹ Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. NOTA: como autora de este texto, participé como una más de los 19 asistentes al II Coloquio de Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. Por lo tanto, esta lectura tanto lectura de los aportes de mis colegas, como lectura de mi misma.

1. ¿Cómo ha realizado sus procesos de investigación? Reconstrucción en una breve narrativa la lógica inherente a la manera particular como cada cual realiza el método en los procesos de investigación.
2. ¿Cómo relaciona los procesos de investigación que ha realizado con la enseñanza de la metodología de la investigación?
3. De modo transversal a las dos anteriores: ¿cuáles son los problemas contemporáneos y los desafíos ético políticos que se asumen desde la metodología y la enseñanza de la misma?

Para los fines del presente texto, realizo una lectura transversal alrededor de la primera pregunta y los nodos de interrogación que abre. Identifico ideas centrales de cada relato y luego establezco ejes de relación entre las diversas presentaciones².

Palabras clave: lectura transversal, metodología, investigación, problemas contemporáneos, epistemología, episteme enseñanza de la investigación.

Con-texto- Pre-texto-Texto

Contexto, pensar sobre humano individual y colectivo, su lugar y sus movimientos en el mundo, ha sido ocupación de pensadores desde tiempos inmemoriales. En épocas más recientes, con el refinamiento de imprenta y de los instrumentos para trascender la percepción sensorial y la oralidad, así como con la consolidación de lo que se conoce como ciencia; estos asuntos de lo humano individual y colectivo realizaron su condición generada-generadora. Se mantuvieron como asuntos de interés y dieron origen, orientación, dirección y contenido a lo humano individual y colectivo y a sus gestas. Al tiempo, los humanos individuales y colectivos dieron forma, sentido, contenido y orientación a los conocimientos sobre sí mismos y sobre los modos de organizarlos hasta derivar en la concepción moderna de ciencia, orientada a la generación rigurosa, sistemática, falsable de conocimiento sobre lo humano en genérico, sobre lo no-humano y sobre humano colectivo.

Los modos recientes de concepción, generación, organización y legitimación del conocimiento, derivaron en clasificaciones del mismo, y, como consecuencia, en modos de disposición y pertenencia social de los sujetos vinculadas al trabajo con el conocimiento. Las expansiones coloniales y las conquistas entre pueblos fueron organizando y reorganizando los mapas del mundo, los modos de regulación colectiva, la distribución de la riqueza y las relaciones de poder entre colonos y colonizados, conquistadores y conquistados.

Esta dinámica de los humanos que producen, entre otras cosas, conocimiento y del conocimiento que produce sobre lo humano y sus modos de ser y hacer colectivos; tuvo en el siglo XX, signado por dos guerras mundiales en un período menor de 50 años, una radical consolidación y, al mismo tiempo, una radical crisis de sí misma. Reorganizó el mapa del mundo, las coordenadas de poder y consolidó cierta supremacía del conocimiento científico sobre otros modos de conocimiento. Las posguerras, sobre todo la segunda, afianzaron la fe en la ciencia, en la dirección racional de la historia y en orientación colectiva hacia la realización del progreso como línea de destino a partir de dos paradigmas diferenciados y consolidados: el comunismo soviético y la democracia norteamericana.

² La reflexión sistemática sobre los relatos en relación con las otras dos preguntas será motivo de otro texto.



Estos paradigmas orientaron los sentidos de lo humano individual y de organización colectiva, erigieron modos de productividad, modos de organización y ámbitos de legitimación, en los cuales las asimetrías entre distintos grupos del globo terráqueo, se visibilizaban, cuando eran visibilizadas, para orientarlas en la dirección del desarrollo, de la supuesta progresión lineal hacia el primer mundo. El tercer mundo fue inventado, y con él, los modos de producción, medición y legitimación del conocimiento científico humano-social y natural al servicio de los patrones de orientación globales. Sin embargo, los resultados no fueron los esperados, los 80's se denominaron la década perdida de América Latina. África fue escenario de hambrunas y diversos pueblos Asia y Oriente ni se acercaban "al desarrollo", ni les interesaba hacerlo. La razón moderna no logró hacerse con el direccionamiento de la historia y los

ideales de libertad, igualdad y fraternidad parecían diluirse.

El fin del socialismo, simbolizado en la caída del muro de Berlín, agudiza el desencanto de la razón moderna, de las premisas de la ilustración y del sujeto como centro y principio del conocimiento. Después de los campos de concentración ¿Qué educación era posible y necesaria? Ahora, sin guerra fría comunismo-capitalismo, las preguntas estaban llamadas a cambiar porque las respuestas no parecieron pertinentes. Sin embargo, cerramos el siglo XX e iniciamos el XXI con las guerras del golfo pérsico, la caída de las Torres Gemelas y la guerra de Irak. Con una creciente e incontenible consolidación de la ciencia al servicio de intereses político militares y unos desarrollos tecnológicos, que además de permitir realizaciones experimentales y generación de productos, hasta ese momento reservados a la teoría o a la ficción respectivamente, emerge frente a los humanos y sus colectivos el desencanto del mundo y el desencanto de la razón misma.

Por un lado, la evidencia de que en las asimetrías había generación, creación, resistencia, existencia, potencia, en medio de orientaciones y decisiones políticas, militares y religiosas para "salir del subdesarrollo". Por el otro, la evidencia de que el desarrollo de "los desarrollados", aún después de haber propiciado los campos de concentración, y haber logrado más desarrollos científicos en los últimos cincuenta años que en toda la historia de la humanidad, tampoco había logrado que una orientación racional de la historia y un dominio de la línea temporal y geográfica de los de los capitales, de los conocimientos y de los sujetos mismos. Al contrario, los capitales transnacionales y especulativos golearon las economías globales y locales, se erigieron como centro y propiciaron transformaciones en las concepciones y orientaciones del estados. Se actualizan así las preguntas por lo humano, ahora coproducido por y coproductor de las tecnologías, y por lo social con sus diversos modos de establecimiento de lazos y coexistencias organizadas de múltiples maneras.

En este contexto, donde se actualizan las preguntas por lo humano individual y colectivo, donde las ciencias y las disciplinas se entrecruzan, donde el conocimiento científico ya no parece poder explicarlo todo. En el cual las tecnologías devienen en estructuras del mundo de la vida y la ciencia deviene en tecnociencia. Donde las asimetrías, sobre todo económicas, de acceso a bienes

y servicios, permanecen y se acrecientan. Y, al mismo tiempo, un contexto donde la magnitud de los problemas escalan desde ámbitos micro, cotidianos, cercanos en rostro y en territorio geográfico y socio-simbólico, hasta asuntos tan globales como la vida en la planeta y la supervivencia del planeta mismo; se levantan voces para pensar el pensar y el pensamiento, para pensar el conocimiento, para hacer visibles y legitimar modos del conocimiento no reconocidos como estatuidos, pero sí valiosos. Para configurar lo humano contemporáneo en diálogo con lo ancestral y no en oposición; para crear y recrear lo colectivo y sus formas del buen vivir, del resistir, del persistir. Para encontrarse realizando los constreñimientos de la producción industrial de conocimiento según patrones estándar mundiales, al tiempo que resiste pensando el pensamiento e interrogando lo pensado y lo pensable.³

Pre-texto: La historia de las Ciencias Sociales ha demostrado su esfuerzo por alcanzar, mantener y erigir su estatuto de científicidad, consolidando teorías, métodos y técnicas propios que les dieran un lugar en el ámbito de las ciencias, los desarrollos históricos lo demuestran.⁴ En la dinámica y desarrollos posteriores surgen, desde diversas latitudes y escenarios, ideas y acciones

³ Cuando en 1995 Inmanuel Wallstein (*abrir las ciencias sociales*), indicaba la urgencia de que las ciencias sociales repensaran sus propios principios, muchos pensadores ya venían planteando la urgencia de reformar el pensamiento y las categorías tradicionalmente orientadoras del pensamiento social. Tendencia que ha crecido en las últimas décadas desde múltiples latitudes: Ivan Illich (1974) desarrolló *la escuela y la represión*. Michel Foucault (1969, 1996, 2005) desentrañó las *Relaciones saber/poder*. Edgar Morín (1965, 1997, 2001, 2002, 2003), planteó y desarrollo la perspectiva de la *Complejidad como método de pensamiento e indagación*. Alain Touraine (1994, 1997), señaló el valor de la *subjetivación como fundamento para el vivir juntos*. Zigmunt Bauman (1978, 2000, 2002) estudió y señaló *La desvanescencia de la modernidad, de la sociedad, de identidad*. Cornelius Castoriadis (1983, 1989), planteó *la institución imaginaria de la sociedad*, el valor y el alcance del imaginario instituido e instituyente. En los albores del siglo XXI Boaventura de Sousa (2003) desarrolla su tesis sobre la *descolonización del saber y el valor de las epistemologías del Sur*. Slavoj Žižek (2001, 2003) estudió *El sujeto, sus constreñimientos y reivindicaciones* en la sociedad contemporánea. Desde América Latina, Enrique Dussel (1977, 1998, 2006) propone la *Filosofía y la ética de la liberación*. Darío Botero apuesta por el *Pensamiento latinoamericano y el vitalismo cósmico*. Orlando Fals Borda (1979) apuesta por *la emergencia de una ciencia propia*. Arturo Escobar se mueve en la *comprensión histórica de categorías como tercer mundo*. Estanislao Zuleta (2001) nos enseña *El valor de la dificultad y el lugar de los conflictos en educación y democracia*. Hugo Zemelman (2005, 2008) llama la atención sobre la *Necesidad de conciencia, el valor del Pensamiento epistémico y el lugar del sujeto erguido*. Aníbal Quijano (2000) indica la *Colonialidad del poder América Latina*. Walter Dignolo (2003) pone en evidencia la *Subalternización de conocimientos*. Santiago Castro-Gómez (2003) –en relación con Michel Foucault– circula y se adentra en las *comprensiones de autores eurocéntricos en su contenido, pero no en su forma*. José Luis Grosso (2008) genera *categorías complejas en su concepción y sus potencialidades heurísticas como semiopraxis*. Paulo Freire (1967) propende por una *pedagogía crítica*. Emir Sader (2008) ocupado en reconstruir el *análisis de los movimientos sociales y su potencialidad como pensamiento contra hegemónico en América Latina*. Pablo Gentili (2003) desentraña los vínculos entre *privatización del conocimiento y privatización de la educación*. Pablo González Casanova (2004) propone *una epistemología para las nuevas ciencias sociales y las humanidades*.

Por supuesto, en cada autor hay posturas, líneas de fuga y diferencias particulares que representan una amplia gama de alternativas de comprensión. Aquí se presentan como indicativo de un cierto rasgo compartido: el llamado a pensar y pensar-nos en el vínculo del conocimiento con las realidades que nos desafían y la re-elaboración de las preguntas que nos orientan, como caminos por andar que permitan dar cuenta de la capacidad heurística, el alcance epistemológico y la consistencia epistémica, social y cultural de los términos con los que nombramos las realidades que construimos.

⁴ Al decir de Boaventura de Souza (2007), las teorías, las categorías y los problemas teóricos que enfrentamos hoy surgieron a partir de las experiencias de los países donde se originaron en los siglos XIX y XX, Francia, Italia Inglaterra, Alemania, Estados Unidos, progresivamente se va constatando que no siempre tales teorías, categorías y conceptos se adecúan a las realidades de otros países. Tal inadecuación, además de dificultar la comprensión otras realidades, también dificulta la creación de nuevos conceptos en tanto promueve discusiones no siempre pertinentes para las latitudes donde se insertan, cita como ejemplo la discusión que mantuvo América Latina de si en ésta geografía pasamos, o no, del feudalismo al capitalismo.

movilizando voluntades para identificar juntos hilos que permitan comprender los alcances, las posibilidades y las limitaciones actuales del trabajo con el conocimiento en Ciencias Sociales y enfrentar la dislocación de adecuación entre la teoría y los fenómenos sociales que experimentamos en la actualidad. Es el caso de la Red de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, originada por la decisión de académicos de América Latina, de pensar los modos de configuración y de abordaje de los problemas en ciencias sociales que desafían nuestro entendimiento y desbordan los sistemas teóricos y metodológicos tradicionalmente orientadores del trabajo con el conocimiento. Desde 2006 la Red ha concitado voluntades desde México hasta Argentina, pasando por Colombia.

En 2012, la red conforma formalmente el Nodo Colombia, en el marco de la realización del I Coloquio de Métodos Alternativos de Investigación en Ciencias Sociales. En ese momento la experiencia convocó a colegas investigadores de diversas instituciones en Bogotá.⁵ Aprendizajes derivados de este evento fueron parte de los aportes para la reunión del comité internacional de la Red en México, 2013. Desde este espacio se generó el compromiso colectivo de trabajar hacia la consolidación el Nodo Colombia. En consecuencia, una de las primeras acciones fue la realización del II Coloquio de Metodología de la Investigación, realizado en Medellín en marzo de 2014.

Para el II Coloquio la primera decisión fue convocar a colegas de diversos lugares de la geografía nacional, además de Bogotá, Medellín, Manizales y Pereira. El evento se planeó siguiendo la línea de invitación personal a colegas de diversas universidades,⁶ en un ejercicio de territorialización como movimiento por la geografía física y por la complicidad humana. El Coloquio se desarrolló en el marco de una dinámica orientada por la circulación de la palabra y el conocer-nos desde nuestra experiencia. Se trabajó desde el conversatorio y el texto previo elaborado por los participantes para ponerlo en escena.⁷ En este orden de ideas, apostamos por la identificación de hilos potenciadores y líneas de acción colectivas como práctica seminal y dispositivo de expansión de los interrogantes sobre los desafíos contemporáneos en la configuración de los problemas, en la formación de investigadores y en la realización del eje método-metodología-metódica.

⁵ El evento se realizó en la Universidad de San Buenaventura-Bogotá, liderado desde la Facultad de Educación por el Dr. Marco Fidel Chica y la Mgra. María Teresa Arbeláez; en cooperación con Carlos Sandoval, desde la Universidad de Antioquia, Alvaro Díaz desde la Universidad Pedagógica Nacional, Gloria Clemencia Valencia G., desde Ghammass Aseorías y Consultorías en Educación Y, Diego Quevedo, colombiano becario de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNAM, por Colombia. Por México Carlos Gallegos UNAM, fundador de la Red y Daniel Carlos Gutiérrez, de la Universidad de Sonora.

⁶ El evento se organizó con el soporte decisión y acción de: Alvaro Díaz (Universidad Tecnológica de Pereira), Gloria Clemencia Valencia G y Germán Guarín (Universidad de Manizales) y Carlos Sandoval (Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA de Medellín). El trabajo presencial se organizó logísticamente en Medellín desde la UNAULA con el apoyo del Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia, en cabeza del profesor Alejandro Pimienta.

⁷ Recuerda Maturana (2006) que conversar conjuga dos raíces latinas *cum*: con y *versare*: dar vueltas. Por lo tanto, indica el autor, conversar es dar vueltas con (otro). Señala que en tanto el lenguaje el conversar se realiza en el fluir de coordinaciones conductuales consensuales. Este II Coloquio fue justamente eso, un involucrarnos en la palabra de unos y otros para comprendernos e interrogarnos mutuamente. Por esta razón, decidí retomar la transcripción de las grabaciones, no los textos escritos que presentaron 4 de los 19 asistentes. Asumo así que el conversar, en palabra hablada y cuerpo vivo, deja ver aspectos que elimina el texto escrito.

Texto, comprendido como tejido de relaciones con cierta intencionalidad, el evento se realizó a partir de tres preguntas, que, como ya dije, los participantes recibimos con antelación. Esta parte de la presentación la organizo con base en los desarrollos propuestos alrededor del primer interrogante:

¿Cómo ha realizado sus procesos de investigación? Se solicitó a los participantes del Coloquio, una reconstrucción, en una breve narrativa, de la lógica inherente a la manera particular como cada cual realizaba el método en los procesos de investigación.

Ya desde su formulación la pregunta y su explicación asumen rasgos de postura en relación con el ejercicio de la actividad investigativa: es un *proceso*, no sólo un producto, es *re-construible* de diversos modos, uno de ellos, el narrativo. Tiene una *lógica propia*, vinculada al modo como cada investigador realizó el método en los procesos investigativos.

Las narraciones de los participantes sobre sus trayectorias investigativas se centraron en experiencias como profesores de investigación e investigadores.⁸ En general, fue una reconstrucción en retrospectiva-prospectiva de los modos en que recorrimos nuestros tránsitos investigativos, con todos riesgos que sobre la memoria, han señalado, entre otros, Paul Ricoeur. Aceptando las limitaciones de la memoria, he considerado adecuado la lectura transversal de los diversos puntos de vista expresados.

El tránsito del investigador en la investigación.

Hace ya una década, un experto fenomenólogo colombiano, Germán Vargas Guillén (2003) caracterizaba los modos de los sujetos relacionarse con el método en tres categorías no teóricas, aunque sí muy ilustrativas: “el vendedor de trajes”, el “aplicador de modelos epistemológicos” y “el vendedor de las cosas mismas”. En retrospectiva, pareció que la experiencia de la mayoría de los presentes ha tenido que ver con cada una de ellas, sobre todo en lo relacionado con la formación inicial en investigación, asociada a la realización de los trabajos para la obtención de títulos profesionales y, en parte, de maestría. De algún modo, la incursión en la investigación pasó por la demanda y el modelo de dominar manuales de investigación y aprender a derivar de ellos el método que mejor encajara con el problema. El método devenía en una ‘caja de herramientas’ cuyo vínculo con las discusiones epistemológicas era escaso. Aunque se leyera e incursionara en la epistemología, en algún momento del proceso, los vínculos entre ella (la epistemología), la metodología y la historia de la ciencia, no necesariamente orientaban, de modo explícito, el que hacer investigativo. Era claro que el método se vinculaba con el problema, el asunto es que la fuerza estaba centrada en encontrar la herramienta metodológica más propicia para resolverlo. De modo relativamente implícito, el éxito de la formación en investigación y del trabajo investigativo estaba en aprender a ser un buen “vendedor de trajes”.⁹

⁸ Tres voces rompieron esta tendencia, una que reconstruyó su experiencia desde un ejercicio de clase propuesto en los primeros semestres de formación universitaria (CS). Otra expresó las relaciones con la investigación en el cruce entre la investigación realizada en diversos momentos: estudiante, docente de investigación e investigadora (GC). Una tercera, indicó que, en la universidad (somos) manejadores de técnicas para procurar dar cuenta de la realidad (OG).

⁹ Así lo señalan los colegas al indicar: “trabajamos con metodologías de otros, se trataba de seguir los pasos de alguien”. (AD) “trabajamos con manuales de metodología de la investigación” (SC), “Se trataba de conocer el manual de investigación, aunque se hablara de epistemología la pregunta se centraba más en los asuntos de orden

Con los crecientes intereses personales por la investigación, la incursión en procesos de formación avanzada y la multiplicación de interrogantes relacionados con la comprensión de modos de adentrarse en la cantidad y en la cualidad de los fenómenos estudiados, algunos de los asistentes movilizaron el esfuerzo, la decisión y la acción de incrementar sus niveles de especialización y transitar entre la teoría y la práctica de la investigación. En unos casos con la convicción, un tanto ingenua, de que la investigación denominada cuantitativa o cualitativa, en genérico, podría resolver prácticamente todos los problemas planteados y, en esa medida, parece ser que desarrollamos investigación en un cierto forzamiento de la realidad y del método. En otros casos, a partir de reconocer las restricciones de las perspectivas cuantitativa o cualitativa, *per se*, y el cuestionamiento de si sus métodos y operaciones derivadas se ajustaban o no a los temas de investigación trabajados, se procuraba cierto ajuste de la realidad para que el método apareciera pertinente. Aparece aquí una cierta cercanía con aquello del ‘aplicador de modelos epistemológicos’¹⁰

Durante el tránsito entre modos diversos de relacionarnos con el conocimiento y de trabajar con él, dentro y fuera de procesos formativos, la palabra circulada por los colegas muestra una apuesta por posicionarse como expertos en los problemas, a partir del reconocimiento de diversidad de enfoques y de métodos en diálogo con teóricos y metodólogos, ‘vendedor(es) de las cosas mismas’, diría Vargas (Op. Cit).

En este sentido (SC) indicó que la experiencia y el interrogar sus propios tránsitos como investigador y docente de investigación, le mostró que la generación de conocimiento de lo público y sobre lo público estaba llamada a realizar el movimiento...

“desde el plano epistemológico... hacia el plano epistémico... dado que los cursos que le antecedían a los talleres de metodología de la investigación precisamente se denominaban curso de epistemología, las condiciones de posibilidad del conocimiento... (Se hizo evidente el valor de movilizarse hacia) el plano ontológico de la investigación..., en el ámbito de lo público, el saber de lo público y la administración pública.(Si bien las) Ciencias Sociales que se preocupan por trabajar el conocimiento en las sociedades... cuando hacemos la articulación con el estado y la anunciación política entonces tenemos necesariamente que hacernos otro tipo de preguntas que no necesariamente (sic) nacen en el plano epistemológico, sino que nacen en el plano de la realidad social, sociocultural, en la vereda, en el barrio, en las instituciones públicas, en las organizaciones públicas, en las juntas de acción comunal, en la organización de ciudadanos”

Por su parte, (AD) indica que al combinar docencia con investigación, en el ejercicio de pensar el conflicto armado en Colombia, le permitió a él y a su grupo tomar conciencia que:

metodológico-técnico” (GC).

¹⁰ Acercamiento a la investigación por curiosidad (MM). Trabajo con perspectivas cualitativa y cuantitativa de investigación (AN). Investigaciones mixtas, tanto cualitativas como cuantitativas (CS). Uno de los asistentes recuerda que “la fórmula de los manuales de investigaciones indica que en una investigación se tiene que arrancar con una pregunta...el asunto es que llegar a la pregunta es bien complejo, cierto.... Pero, la otra experiencia es que cuando uno tiene supuestamente la pregunta y trata de resolverla... hay otra cantidad de cosas enormes que resolver” (CS)

“ lo que estábamos viendo como realidad no calzaba con esa huella que nos había dejado otro y que el método precisamente es la expresión de la propia andadura, del propio camino...entonces éramos tratando de conocer más y de escribir más sobre nosotros mismos en lo que hacemos... tratamos de vincularnos con grupos sociales... podríamos llamar grupos subordinados de la sociedad, sectores populares, como lo quiera uno denominar, tenemos un vínculo particular en este proyecto con una experiencia de mujeres que articulan, que revelan como ruta pacífica de mujeres colombianas, que es una experiencia de mujeres que trabajan alrededor de procesos de paz en la perspectiva feminista y que van contra la guerra. Tiene unos principios fundamentales (trabajan) en 9 regionales... (por lo tanto se trataba de) elaborar un proyecto de investigación que de orden nacional sobre memoria histórica de las de mujeres...”luego pasamos al proyecto con lo que se denominó las madres de Socha (en referencia madres de víctima de los ‘falsos positivos, adelantados en Colombia por miembros de las fuerzas armadas).¹¹

Desde otra mirada, (AP) señala que son tres categorías las que orientan su quehacer investigativo: espacio, ciudadanía y formación. Y que, en el proceso, se ha generado un ir y retornar a ellas: a través de un trabajo sostenido que les ha permitido hacerse preguntas relacionales como ¿de qué modo las diferentes ciudadanías elaboran y apropian los espacios? Esto en confrontación con las propias prácticas que les permitió cuestionarse porque “lo que estaba(n) publicando en determinados tipos de revista, les estaba haciendo dejar de lado como (sic) esas necesidades de la comunidad”.

En sentido semejante (RC) relata el trabajo en el campo de investigación en saberes y prácticas de enseñanza en la Universidad, como experiencia nacida y organizada desde la conversación entre colegas, desde el simposio y el coloquio voluntarios, fueron permitiendo configurar el problema de investigación colectivamente y elaborar el valor de pensar las propias prácticas, hallar las innovaciones y auto-comprenderse para construir conocimiento en la comprensión de sí mismos.

En medio de este esfuerzo de experticia en el problema, de generar tradición y de atender al rigor en la producción de conocimiento, a partir de la relación con los grupos sociales en particular, con rostros, cuerpos y perspectivas específicas, uno de los colegas puso en escena la demanda y reivindicación del programa de investigación como alternativa de organización epistemológica y colectiva del conocimiento: (JS) indicó que “el conocimiento más allá de si es positivista, neopositivista o hermenéutico...si es conocimiento teórico o aplicado...habría de organizarse alrededor de programas de investigación científica (PIC), en el sentido de Imre Lakatos”.¹²

Aunque en la escena misma del evento no se discutió este asunto en particular, varias preguntas pueden plantearse tanto al nodo Colombia de la red como a los intereses de ésta mesa 6, en términos de los desafíos actuales para la metodología. En la pregunta por cómo explicar los procesos emergentes en América Latina, ¿cuál es lugar y el valor histórico de poner en perspectiva, de la forma metódica PIC, las teorías científicas que han orientado la configuración de los problemas sociales?, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de tal empresa? ¿El

¹¹ ‘Falso positivo’ fue el nombre con que se conoció y trató en los medios de comunicación los crímenes de estado cometidos por fuerzas armadas regulares, en los cuales se abatieron personas y se las mostraron al país como miembros de grupos guerrilleros muertos en combate.

¹² En este asunto de los enfoques diversas voces durante el evento señalaron inclinación de aceptación, discusión intelectual o alejamiento reflexivo sobre posturas diversas como el Positivismo, el neopositivismo, la hermenéutica, el método socrático o la postura interpretativa de acontecimientos. El valor, los alcances y limitaciones de estas posturas para la generación de conocimiento en Ciencias Sociales, quedó pendiente para el siguiente debate.

desafío estaría entonces, según esta sugerencia de enfrentar los asuntos metodológicos desde la lógica de los PIC de Lakatos, en identificar y discutir racionalmente el choque entre las conjeturas y las refutaciones a partir de las propias concepciones de mundo? ¿Esto que llamamos problemas emergentes nos vuelve a ubicar, según Lakatos (1993), en la configuración de los aspectos internos (lógico racionales) y externos (psicológicos y sociológicos) de la configuración histórica de las teorías y los problemas que abordamos?, son preguntas que amplían la perspectiva metodológica hacia la pregunta por: aquello que llamamos problemas emergentes, ¿se resuelve desde la filosofía de la ciencia y sus desarrollos previos, como en el caso de los PIC?.

Desde otro ángulo, el colega (ET) planteó el programa de investigación como línea de profundización espiralada, a partir de hallazgos sucesivos en un foco particular de problemas, de forma tal que se atiende a la “necesidad de auscultar más el objeto...de modo que el hallazgo se convierte en referente autopoietico de la investigación”. Explícitamente apoyado e inspirado en la teoría social de Niklas Luhman, el colega compartió como a partir del trabajo con “un equipo de profesores en un estudio de caso sobre la articulación de los maestros en la articulación del currículo... los propios maestros se convirtieron en observadores de sus prácticas y... progresivamente se fue configurando una metateoría curricular...”

En ésta perspectiva, dos asuntos emergen como relevantes en la organización para la generación de conocimiento social. Por un lado, la condición autopoietica de conocer a partir del conocimiento que se va generando. Por el otro, el enfoque mismo en un ámbito de problematización como autoimplicación y autoreflexión. Indica (Luhman, 2006: 96) que “no podemos ocuparnos de la sociedad, en calidad de sociólogos, como si esta pudiera observarse desde fuera” Recuerda que desde la observación de segundo orden “el observador del sistema observante opera desde fuera y al mismo tiempo desde dentro” (1996: 284). Esta postura nos permite cuestionarnos si comprender los problemas emergentes en América Latina, está ligado, casi de modo exclusivo, a la reflexión sobre los hechos sociales sus clasificaciones, jerarquizaciones y relaciones y al sostenimiento de las reflexiones sobre la modernidad como clave de lectura en sus alcances, sus límites y sus transformaciones. O, si es también clave, como lo propone Luhman, establecer conexiones con aquello que llamamos realidad a partir de la observación (como elaboración de una distinción) de los sistemas sociales, no de los sistemas psíquicos. He aquí otro ámbito de interrogación que queda abierto.

Tales aperturas introductorias en el ámbito de este II Coloquio, dejan también abierta una reflexión no explícita: el lugar del investigador mismo en la investigación. Indica Von Foester que “no se puede ver que no se ve lo que no se ve”. Excepto cuatro relatos, de los 15 presentados y de las 19 voces en con-versación, todos los presentes centraron el relato de sus experiencias a lo largo del trabajo con el conocimiento, en como configuran problemas, bien sea al interior mismo del conocimiento estatuido, bien sea sobre el método y la metodología, bien sobre los fenómenos mismos, por una parte. Por la otra, en cómo se relacionan,¹³ con los colectivos sociales para configurar los problemas y/o generar el dato y trabajar con el conocimiento.

Quedó pendiente el relato sobre cómo nos hemos afectado nosotros mismos con la investigación mientras investigamos. De aquí la alusión a Forester, ¿será que no nos vemos a nosotros mismos

¹³ En calidad de investigadores, de docentes o de ambos.

y como no nos vemos no vemos que no nos vemos? En la línea de los que plantearon su propio afectarse se encuentran: (AR) quien se preguntó por qué durante todo tiempo en el evento aludimos a lo social separado de la naturaleza e interrogó el valor de apropiarse un territorio geofísico y socio-simbólico desde la experiencia de cuerpo, de sentidos en el propio territorio para indagar sobre él.¹⁴ Por su parte, (OG) indicó como sólo en el momento que se cuestionó por sí misma, como sujeto de conocimiento y estableció como criterio, el esfuerzo de ubicarse ella en la realidad que estudiaba, en una construcción autobiográfica de conocimiento, logró transitar entre el análisis de acontecimientos históricos y el análisis de coyunturas socio-históricas. Descubrió un camino donde el autodescubrimiento se convierte en soporte para el planteamiento de problemas con sentido para el propio investigador.¹⁵ (GC) indicó que tuvo conciencia de los propios constreñimientos formativos y experienciales cuando logró experimentar como un referente teórico puede ser internamente consistente, pero, no necesariamente pertinente o relevante en el ámbito social y a partir de allí, reconfiguró su propia relación con el conocimiento en la elaboración de la realidad a la comprende, como expresión de su propio auto-posicionamiento.¹⁶ (FV) relata cómo procedente de una formación hermenéutica donde se trabaja con un todo articulado de objetos trascendidos para luego traducirlos en acontecimientos, se pasa a investigar como ejercicio de estar en él mismo, como parte de la accesibilidad al mundo interior y a partir de allí, empieza a reconocer categorías, procesos, fuente datos percatables.¹⁷

Este aparente no vernos a nosotros mismos, al menos para ubicarnos en la relación con el conocimiento, estuvo, con frecuencia, acompañado de una referencia a la realidad y a la necesidad de adecuar teorías y respuestas a ella y a sus demandas. Dentro de sus narraciones (SC-MM-OG-AD-SC-CS), aludieron a la realidad como referente necesario para pensar las condiciones de pertinencia, suficiencia, relevancia y alcance del valor del conocimiento que la investigación genera. Que la realidad es construida, aunque cuente con una dimensión objetiva, ya lo han planteado, entre otros, Berger y Luckman (1979) y Shutz (1989). Sin embargo, pareciera que la fuerza, lo que actualiza el problema es la colocación del sujeto, en palabras de Zemelman (1996), o la epistemología localizada, ¿epistemología del sur? en palabras de Boaventura De Souza(2009), ¿o ambas? Preguntas fuertes y respuestas débiles, acota el pensador Portugués.

¹⁴ “No pude ubicar ese problema en un paradigma... En Farallones (zona montañosa del Valle del Cauca, Colombia), al anteponer modo y manera en la comprensión y producción misma del concepto de América Latina, al construir ese conjunto de relaciones, los problemas de investigación van emergiendo naturalmente, no hay que llevar ningún científico a que plantee teoría raras...” indicó (AR).

¹⁵ (OG) señaló que es en el “proceso de autodescubrimiento donde el método ya no es traído sino construido a partir de la experiencia y adaptado al propio sentir del investigador”...(A partir de allí)...se llega (sic) a realmente hacernos preguntas por nuestras propias realidades ...”

¹⁶ “Esta experiencia vinculada con la deflagración de la arquitectura teórica de investigación en mi tesis doctoral, asociada a las distancias históricas y epistemológicas derivadas de mi auto-comprensión en relación con la preponderancia del regulador legal, cuando, en la convivencia social no confluyen los tres: moral, cultural y legal. Me llevó a interrogar los límites del planteamiento en una sociedad con profundas ilegitimidades en la configuración de muchas de sus normas. De modo concomitante, el encuentro humano y vital con la propuesta Moriniana del ‘amétodo’ como camino que se construye en la propia elaboración del sujeto a partir de una ciencia con conciencia, amplificó la autoconciencia de mis propios constreñimientos formativos y experienciales, que devino en la pregunta constante, personal y vital sobre ¿Cómo me pongo ante los parámetros que me determinan?(GC)

¹⁷“Investigar tiene que estar en mi formando parte de la accesibilidad posible, ese mundo interior del tiempo en que percibo y el espacio habitado, así voy a la formulación y comienzo a reconocer categorías, procesos, fuentes , datos, datos percatables, que serán luego rasgos materiales en la composición y el principio definido” (FV)

Es indudable que la riqueza del encuentro vivido queda aún por explorar, primero porque aún está por realizar la lectura transversal de las preguntas por la enseñanza de la investigación y por el surgimiento de problemas. Segundo, porque será el diálogo colectivo sobre la propia lectura lo que abra y consolide las posturas del colectivo.

Dejo inventariados asomos de los planteamientos globales como invitación para avanzar y, desde aquí, plantearse algunos puntos de convergencia para organizar la acción colectiva desde el Nodo Colombia de la red. Vitalmente, el encuentro personal, intelectual y de amistad con el interrogante incisivo sobre la realidad, sobre los rostros de la realidad nombrada y con la potencia del sujeto que reconociendo sus circunstancias se pone ante ellas, nos permitió mirarnos intelectualmente y, en retrospectiva, dotar de sentido nuestros tránsitos por la investigación, para re-significar nuestras experiencias y actualizar la pregunta por los modos como configuramos los problemas en los que investigamos y por los modos como elaboramos las categorías que usamos. Probablemente sea el momento de preguntarnos con Zemelman ¿Cuántos nombres tiene la realidad que nombramos?

En silueta, otros problemas que rondaron la con-versación, fueron los siguientes:

En el ejercicio de la actividad investigativa ¿cuál es el alcance de nuestra autonomía si la minoría dominante controla el azar en la producción de conocimiento y genera las normas de producción del mismo sin someterse a ningún control externo? Con demasiada frecuencia, las agendas y prioridades de investigación son consultadas con muchos, menos con los investigadores. Sin embargo, nosotros atendemos sus desarrollos vía las fuentes y condiciones en financiación. Por lo tanto, cuestionar el lugar político y social del recorte de realidad a estudiar (observar-intervenir), deviene en urgencia para configurar esas adecuaciones a la realidad que tanto ocupan nuestra atención. Se trata de subordinar la capacidad explicativa de las teorías a las categorías del pensamiento, de ejercitar el pensamiento para captar el problema en su conjunto.

Como señalaron varios de los asistentes al evento, tal vez estamos actualizando las preguntas clásicas de la epistemología, los interrogantes tradicionales por la condición humana, por la humanidad, ahora simbióticamente ligada a las TIC; por las relaciones asimétricas en la configuración y distribución global del conocimiento. También en el ámbito de las posibilidades, también tal vez sea valioso y pertinente volver al origen de las discusiones para actualizar los ángulos de mirada, en la línea de los tiempos históricos que corren y re-conocer las preguntas fuertes para restar debilidad a las respuestas.

Referencias Bibliográficas:

Bauman, Zigmunt, ([2002 (1978)]). La hermenéutica y las ciencias sociales, Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Bauman, Zigmunt, (2000). Modernidad Líquida, México, Fondo de Cultura económica.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1979). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores, Buenos Aires.

- Botero, Dario, (2000). Manifiesto del pensamiento latinoamericano, Bogotá, Magisterio.
- Botero, Dario, (2003). Vitalismo Cósmico, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Castro-Gómez, Santiago (2007) “Michel Foucault y la colonialidad del poder”, en Revista Tabula Rasa N°6, enero-junio, Colombia. Pp. 153-172.
- Castro-Gómez, Santiago y Mendieta, Eduardo (1998) (comp.) Teoría sin disciplina, México: Miguel Ángel Porrúa.
- De Sousa Santos, Boaventura (2003) Crítica de la razón indolente, Desclée de Bouver, Bilbao.
- Castoriadis, Cornelius. (1983). La institución imaginaria de la sociedad, 1.Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona, Tusquets, 1983
- Castoriadis, Cornelius. (febrero de 2004). La democracia como procedimiento y como régimen, Recuperado, agosto de 2007 Iniciativa socialista: <http://www.inisoc.org/Castor.htm>
- Castoriadis Cornelius. (2002). La insignificancia y la imaginación. Diálogos, Madrid, Mínima Trotta.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2008). Los desafíos de las Ciencias Sociales hoy. En: Pensando el Estado y la sociedad: desafíos actuales. CLACSO. Bolivia.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009) Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: siglo XXI Editores. CLACSO
- Dussel, Enrique, (1998). Ética de la liberación. Madrid, Trotta.
- Dussel, Enrique, (1977). Filosofía de la liberación, México, Edicoil.
- Dussel, Enrique, (2006). Tesis de política, México, CREFAL, Siglo XXI.
- Fals Borda, Orlando, (1979) El problema de cómo investigar la realidad para transformarla, Bogotá, Tercer Mundo, 1979. (2a. Edición, 1983; 3a. edición, 1986)
- Freire, Paulo, (1967). La educación como práctica de la libertad. Introducción Francis C. Weffort. Río de Janeiro: Paz e Terra, (19ª ed, 1989, 150 p.).
- González, Casanova Pablo, (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política. Barcelona, Anthropos.
- Genitili, Pablo (2003). Pedagogía de la Esperanza y escuela pública en una era de desencanto. En: [Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?](#) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2003. p. 69-82

Grosso, José Luis (2008). Semiopraxis en contextos interculturales poscoloniales. Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna. En: Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, vol 17, n° 2, abril– junio. Pp. 231– 245.

Illich, Ivan, (1979). La escuela y la represión de nuestros hijos Salamanca. Sociedad de Educación Atenas.

Quijano, Aníbal. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Colonialidad del saber, eurocentrismo, colonialidad del saber. Caracas: IESALC.

Mignolo, Walter, (2003). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo, Madrid: AKAL.

Lander, Edgardo, (2000). (comp) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Lakatos, Imre, (1993). La metodología de los Programas de investigación científica. Madrid. Alianza.

Luhman, Niklas, (2006). La sociedad de la sociedad. México. Herder. Primera edición en español.

Luhman, Niklas, (1996). La ciencia de la sociedad. México. Universidad Iberoamericana.

Maturana, Humberto, (2006). Desde la Biología a la Psicología. Chile. Editorial Universitaria. Cuarta Edición.

Sader, Emir, (2008.) Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: CLACSO - CTA Ediciones.-

Vargas Guillen Germán (2006) Filosofía, Pedagogía, Tecnología. Bogotá. Ediciones Paulinas. Tercera Edición.

Wallerstein, Immanuel, (1996). Abrir las ciencias sociales. México: Siglo XXI y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM, México

Zemelman Merino, Hugo, (2008) "Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad". México. Instituto Politécnico Nacional.

Zemelman Merino, Hugo, (2005). Pensar teórico y pensar epistémico. En: Voluntad de conocer. Barcelona. Anthropos.

Zemelman Merino, Hugo, (2002), Necesidad de Conciencia, Barcelona, Anthropos.

Zemelman Merino, Hugo. (1996). Problemas Utópicos y Antropológicos del Conocimiento. Ciudad de México. El Colegio de México.

Zuleta, E. (s.f.), “Elogio de la dificultad”, Recuperado en agosto de 2007, de http://www.elabedul.net/Articulos/el_elogio_de_la_dificultad.php

Zuleta, E., (2001), “La participación democrática y su relación con la educación”, en POLIS, Revista Académica, Universidad Javeriana, Vol. 1. No. 2, pp.1-6.

Zuleta, E., (s.f.), “La sociología y la escuela”, Recuperado en agosto de 2007, de www.docencia.udea.edu.co/edufisica/democracia/contenidos/la%20sociologia%20y%20la%20escuela.doc