

METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN

Una discusión a propósito de la teoría de campo

METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN

Una discusión a propósito de la teoría de campo

Guillermo Bustamante Zamudio

Germán Carvajal Ahumada

Carlos Jilmar Díaz Soler

Jerson Dubán Vásquez Rivera

Rubén Darío Ramírez Rivera



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Catalogación en la fuente – Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Metodología e investigación. Una discusión a propósito de la teoría de campo / Guillermo Bustamante Zamudio, Germán Carvajal Ahumada, Carlos Jilmar Díaz Soler, Jerson Dubán Vásquez Rivera, Rubén Darío Ramírez Rivera. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2020
196 páginas. Incluye tablas y figuras.

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo
ISBN: 978-958-5503-72-4 (Impreso)
ISBN: 978-958-5503-73-1 (PDF)
ISBN: 978-958-5503-78-6 (ePub)

1. Investigación en Educación – Metodología. 2. Metodología Científica. 3. Equipos de Investigación. 4. Investigación Científica - Teoría.
5. Filosofía de la Ciencia. 6. Investigación Científica - Metodología. 7. Teoría el Conocimiento. I. Bustamante Zamudio, Guillermo. II.
Carvajal Ahumada, Germán. III. Díaz Soler, Carlos Jilmar. IV. Vásquez Rivera, Jerson Dubán. V. Ramírez Rivera, Rubén Darío.

001.42

Colección

Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN

Una discusión a propósito de la teoría de campo

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional

© Guillermo Bustamante Zamudio, Germán Carvajal Ahumada, Carlos Jilmar Díaz Soler, Jerson Dubán Vásquez Rivera, Rubén Darío Ramírez Rivera

ISBN impreso: 978-958-5503-72-4

ISBN PDF: 978-958-5503-73-1

ISBN ePub: 978-958-5503-78-6

doi: <http://dx.doi.org/10.17227/fef.2020.3731>

Primera edición, 2020

Universidad Pedagógica Nacional

Leonardo Fabio Martínez Pérez

Rector

John Harold Córdoba Aldana

Vicerrector Académico

María Isabel González Terreros

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaria General

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Cra. 16A n.º 79-08

Tel: 347 1190 y 594 1894

editorial.pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Miguel Ángel Pineda Cupa

Edición

Yaneth Lizarazo Beltrán

Corrección de estilo

Johny Adrián Díaz Espitia

Diagramación y finalización de artes

Imagen de cubierta

Escuela de filósofos, de Winckelmann

Fecha de evaluación: 18-03-2019 / 21-03-2019

Fecha de aprobación: 06-06-2019

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad.

CONTENIDO

NOTA EDITORIAL	9
PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y RETÓRICA	13

PRIMERA PARTE

POSTURA Y MÉTODO	29
VERDAD Y RECEPCIÓN	49
DEL SABER Y EL MÉTODO	71
CAMBIO DE MODALIDAD	95

SEGUNDA PARTE

LA EXPERIENCIA: ¿CONCEPTO O CONSIGNA?	113
NOTAS SOBRE EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	131
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿UN PROBLEMA?	143
EL CASO DE UNA CLASIFICACIÓN	163

ANEXOS	187
AUTORES	189
ÍNDICE TEMÁTICO	191

Cuándo deja de hablar el investigador y comienza el hombre que expresa sus deseos, cuándo los argumentos se dirigen al entendimiento y cuándo al sentimiento. La continua mezcla de explicación científica de los hechos y de razonamiento valorativo es, sin duda, una de las características más extendidas del trabajo en nuestra especialidad, pero también una de las más perjudiciales.

MAX WEBER

La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social

El punto débil de la polémica es que la mueve un espíritu de indignación, que siempre se basa en un prejuicio [...].

Admitamos que se empiece con un no, pero luego se trata de entender.

JACQUES-ALAIN MILLER

Todo el mundo es loco

No existe deber de memoria en sí; la memoria puede ser puesta tanto al servicio del bien como del mal, tanto utilizada para favorecer nuestro interés egoísta como la felicidad de los demás. El recuerdo puede permanecer estéril, extraviarnos incluso. Si se sacraliza el pasado, se impide comprenderlo y obtener de él lecciones que se refieran a otros tiempos y otros lugares, que se apliquen a nuevos protagonistas de la historia. Pero si, por el contrario, se lo banaliza, aplicándolo a nuevas situaciones, si se buscan en él soluciones inmediatas para las dificultades presentes, los daños no son menores: no sólo se disfrazaba el pasado, se desconoce también el presente y se abre el camino a la injusticia. [...] Para que el pasado siga siendo fecundo, es preciso aceptar que pase por el filtro de la abstracción.

TZVETAN TODOROV

Memoria del mal, tentación del bien

NOTA EDITORIAL

Para la lectura y comprensión de las referencias bibliográficas a lo largo del libro, se optó por dejar el año original de publicación del texto, dado el interés de los autores por confrontar los momentos de producción y circulación de los artículos y los libros, asunto que no se podría hacer citando exclusivamente la edición en español. En el mismo sentido, y para información de los lectores, se incluyen los números de página en donde se desarrollan las ideas y conceptos referidos, aunque no se transcriban en forma literal en todos los casos. En la lista de referencias se encontrarán los datos bibliográficos completos de las ediciones consultadas.

Todas las tablas y figuras fueron elaboradas por los autores de esta obra.

PRESENTACIÓN

Este libro es resultado de la investigación *Formación e investigación: una discusión a propósito de los seminarios de metodología de la investigación en la universidad* [DPG-438-16], desarrollada en convocatoria interna del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), en el 2016. En él presentamos una serie de reflexiones acerca de la particular relación entre *metodología e investigación*, en general, y de la muy difundida pero poco problematizada *formación en investigación*, en particular; todo ello en el horizonte de la discusión en torno a la teoría de campo, que empezamos en el 2013 y cuya primera exposición parcial fue hecha en *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*, publicado en el 2018 por la Universidad Pedagógica Nacional.

En esta ocasión, tomamos como corpus las grabaciones y transcripciones de unos seminarios de metodología de la investigación, dictados en diferentes universidades, cuyo eje fue la sistematización de experiencias (sde). Como el lector comprenderá, el volumen del corpus en sí mismo es bastante amplio, por lo que solo podemos hacerlo accesible a partir de fragmentos citados y alusiones indirectas. Además, como para nuestros fines no es necesaria la identificación de las personas ni de las instituciones involucradas, a lo largo del documento nos referiremos a él como CORPUS.

Ahora bien, frente a la posible objeción que denunciaría que la validez de la investigación es cuestionable sobre la base de que no se construyó a partir de una “muestra representativa” —objeción cuya única complacencia estaría en agregar notación exponencial positiva de base 10 a la muestra—, hay que indicar que asumimos el CORPUS como muestra representativa, toda vez que no estudiamos un objeto estocástico. Más bien, el objeto que construimos es de estatuto estructural, por lo que la validez y el alcance de nuestra teorización dependerán únicamente del

grado de formalización alcanzado en este sentido; teorización que, por supuesto, está en construcción y se pone a prueba constantemente.

Como muestra de lo anterior, presentamos dos anexos (tablas A1 y A2) que relacionan el estado actual de la conceptualización en torno a la teoría de campo. Ellos ayudarán a comprender momentos referidos a dicha teoría en la exposición.

También queremos indicar que a esta obra no la constituye, en absoluto, una crítica personal o, más bien, una falacia *ad hominem*. La valoración que obtenga lo aquí hallado estará determinada por las modalidades de relación que se puedan establecer con la sde: si las valoraciones se fundamentan en una relación imaginaria con la sde, constataremos que la práctica será refractaria a toda impugnación conceptual y que la respuesta dada será hostil, en la medida en que su objeto y escena de satisfacción son amenazados. En cambio, si la valoración se hace a partir de una relación cuyo horizonte sea conceptual, la sde se verá en la obligación de someter a revisión y vigilancia sus fundamentos epistemológicos, y, en caso tal, de ajustarlos, o de construirlos... “Sólo quienes no tienen o no quieren hacer la experiencia de investigación podrán ver, en esta obra que apunta a problematizar la práctica [...], un cuestionamiento [...]”, como dicen Bourdieu, Chamboredon y Passeron, en *El oficio de sociólogo*.

Solo nos queda agradecer sinceramente a las instituciones, los profesores y los estudiantes que permitieron que sus sesiones de trabajo fueran insumo importante en la construcción de nuestro CORPUS y nuestras elaboraciones teóricas.

INTRODUCCIÓN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y RETÓRICA

Jerson Dubán Vásquez Rivera

El “antimétodo”

Algunas esferas de la praxis humana incorporan la sofisticación de los procesos técnicos con el fin de establecer y capitalizar los protocolos y las herramientas que aseguren, de una vez por todas, las prácticas pertinentes para hacer frente a las condiciones que se imponen como un imposible, bajo la ilusión de evitarle al sujeto la necesidad de producir una respuesta particular. Esto se sostiene en el desconocimiento estructural de las determinaciones psíquicas y sociales de las que el sujeto es efecto, puesto que favorece la formación de representaciones práctico-sensibles acerca de las relaciones sociales y la institución de una satisfacción directa de estas, lo que las convierte en “mercancía-fetiché”. Por ello, es de esperar que se organicen las más diversas prácticas sobre la base de esta condición constitutiva de lo humano, que atraviesen y se aseguren un lugar operativo en diferentes esferas sociales. Y es igualmente esperable que los sujetos se esfuercen por crear mecanismos que, una vez conquistada una vía efectiva para el goce de las producciones sociales, repitan sin cesar las prácticas que garantizarían el sostenimiento de dicho lugar. Entonces, podríamos decir que hay aquí cierto *método*, cuya función sería inspeccionar el estricto cumplimiento y reproducción de las prácticas y sus condiciones de posibilidad.

Un caso específico de esto es la esfera de la praxis educativa, que cada vez más (re)produce mecanismos de esta índole: “métodos para la enseñanza”, “técnicas de aprendizaje”, “metodologías de la investigación”... como si se tratara de un tesoro de procedimientos, técnicas y herramientas para el sostenimiento, en condiciones ideales, de una práctica, procurando conjurar las contingencias que entorpecerían un proceso que se quiere tomar por necesario. A esto responde, por ejemplo, la administración del sinfín de herramientas y procedimientos didácticos actuales, que conlleva una metafísica de la *adecuación* entre “la naturaleza” del niño y el acto instruccional, pretendiendo evadir el grado de imposibilidad de la relación

entre el sujeto y el saber, así como la implicación de dicha imposibilidad respecto del posible deseo de saber (Lajonquière, 1999). En el ámbito universitario, a propósito de la “investigación educativa”, esta “tendencia metodológica” se verifica sobre todo en las ya fuertemente asentadas creencias de que sin investigación no hay educación, y que, por ello, debería investigarse, no necesariamente desde un campo disciplinar, sino que bien podría ser a partir de la experiencia y el “saber pedagógico”;¹ y de que —derivada retroactivamente de la anterior—, para investigar, es necesario hacerse diestro en el manejo del método, asumiendo que este es independiente y previo a la actividad misma de investigar. Ambas creencias, por supuesto, buscan hacer consistir el lugar de la persona que se representa como educador-investigador (en acto o en potencia), dejando a un lado la posibilidad y las implicaciones de formarse en torno a una disciplina.

Se sabe que, alrededor de los años setenta del siglo xx, lo anterior se materializó en la exigencia —y no siempre por imposición de políticas públicas (pues siempre la culpa será del otro), sino, las más de las veces, por la posición demandante de profesores y estudiantes— de que el currículo tuviera un componente de formación en investigación, en el que se ofrecieran cursos sobre “metodología de la investigación”; exigencia derivada de la creencia de que la formación estaría incompleta si quien la recibe no aprendiera a investigar.

En consecuencia, en el diseño curricular aparecieron múltiples enfoques de investigación sobre los que sería preciso instruir a los estudiantes. Estos enfoques, quizá motivados por los ecos de la querrela por el método en la construcción de las ciencias sociales, en la que se discutía si habría de *explicarse* o *comprenderse* un fenómeno social (Gordon, 1991), no fueron muy consistentes y dieron forma a, al menos, tres tipos generales de investigación: *cuantitativa*, quizá teniendo como referencia la matematización de las ciencias naturales; *cualitativa*, posiblemente en consonancia con la hermenéutica; y un *tipo mixto*, en el que cabría

1 Enseñar formalmente una lengua, de cara a la lingüística, es lo propio de un profesor de Lengua..., por ejemplo. El modo como logra tal cometido es un efecto posible de su particular escenificación de su deseo de saber y de su deseo de enseñar. Sin embargo, el profesor que *ejecuta* la “investigación educativa” quiere dar un estatus a su práctica justamente porque ha renunciado a la (o, peor, nunca ha construido una) relación de deseo con el saber: “relatar” (casi obscenamente) su trabajo no es investigación lingüística, claro está, y, por ello, le da el adjetivo de “educativa”. Pero eso no es investigar, sino justificar autorrepresentativamente la práctica que le reporta una satisfacción. La “investigación educativa” no es más que el remedo del relato etnográfico de lo que es apenas esperable de un profesor; mas no hay allí una pregunta por las “condiciones materiales de existencia” tanto de lo “relatable” como del “relato”. En este sentido, la falsa pose de querer conocer la práctica no es más que la oportunidad para comentar lo que todos quieren escuchar y, así, seguir en su escena de satisfacción, mientras se quiere opacar las condiciones reales de dicha práctica.

entender que, o bien los datos cuantitativos son susceptibles de una comprensión hermenéutica, o que esta última se puede cuantificar.

Esta débil postura epistemológica implicó la proliferación de cursos, cartillas o manuales, libros, enciclopedias de varios tomos (todos con el feliz destino de múltiples reediciones), entre otros, para hacerse competente en las metodologías de la investigación. Por ello, actualmente, cuando ya ni siquiera hace falta haber transitado un proceso investigativo para tener acceso a la infinidad de bibliografía que profesa las metodologías de la investigación (pues, indicando que hay investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas, cualquiera podría hacer uso de estas “tipologías investigativas”, según sus intereses y preferencias, como se constata en el CORPUS), estos tipos de “investigación” se han difundido a través de los más disímiles programas académicos: un mismo curso de metodologías de la investigación, así pensado, se puede dictar, sin la más mínima modificación, para estudiantes de derecho, filosofía, biología, psicología, pedagogía, trabajo social, mercadeo, publicidad, diseño de modas, hotelería y turismo, por mencionar algunos, pero también es apto para personas que participan en bibliotecas comunitarias, proyectos de alfabetización, sistematizaciones de experiencias..., pues en ningún momento se hace referencia a la especificación del proceder metodológico particular de una disciplina, o de algo por el estilo.

Todo esto indica, de entrada, que se conciben la investigación y su método como independientes, como susceptibles de separación. Es un problema epistemológico de fondo. En otro lugar (Bustamante *et al.*, 2018), insistimos extensamente —parafraseando la conocida sentencia aristotélica sobre el ser— en el hecho de que el término *investigación* se dice en muchos sentidos, y que cada uno de ellos opera en un nivel muy específico. Uno de estos niveles es el inteligible, relativo a lo que llamamos *Campo-M*. En este nivel, sostener que el aprendizaje del método antecede a la formación de una postura subjetiva concomitante con el campo de problematización de una disciplina, a la adquisición de su gramática y al momento en que, para el sujeto, surge la especificidad (material y formal) del objeto implica una contradicción epistemológica, o, si se quiere, una epistemología inmediateista del objeto, un estadio concreto del espíritu que “canta al mismo tiempo a la unidad del mundo y a la diversidad de las cosas” (Bachelard, 1937, p. 11). En realidad, el método es dependiente de la materialidad y la forma del objeto, y su ejecución es simultánea al acto mismo de investigar, de producir enunciados conforme a una gramática; incluso se construye en la misma medida en que lo hace el objeto. Aquí

el método no es el conjunto concreto de controles y procedimientos formales en sí mismos, sino, más bien, la *vigilancia* que, al concentrarse en la aplicación efectiva de la teoría y en los objetos que esta produce, los inscribe significativamente en un proceso de actos epistemológicos, lógicamente² unitario, y acude a los instrumentos únicamente en función de las condiciones particulares del objeto (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1973, pp. 22, 25, 83). En todo caso, resulta absurdo establecer

[...] una lógica anterior y exterior a la historia de la ciencia que se está haciendo [, pues] para captar los procedimientos de la investigación es necesario analizar cómo opera en lugar de encerrarla en la observancia de un decálogo de procedimientos. (pp. 21-22)

No obstante, lo que suele advenir en los cursos o seminarios de metodología de la investigación es todo lo contrario: 1) se elimina toda referencia a un saber formal específico y, por tanto, 2) no hay objeto alguno (si lo hay, es, en realidad, un objeto inmediato de la representación, un fetiche); lo que implica que, en su lugar, 3) se ofrecen los modelos generales, a los que aludimos atrás, como una suerte de esquemas vacíos, susceptibles de ser ajustados a los múltiples intereses de quienes van a ejecutarlos. En consecuencia, se constituye el ofrecimiento —y esto sería demasiado— de un “rigorismo tecnológico [...] definido de una vez para siempre y para todas las situaciones, [...] garantía de la enfermiza predilección por ejercicios metodológicos cuyo único fin discernible es posibilitar la exhibición de un arsenal de medios disponibles” (p. 21). Y la indeterminación explícita del campo de referencia a un conocimiento formal se revela como una falsa neutralización de los intereses ideológicos, lo que implica la ejecución de un mecanismo de indeterminación epistemológica y metodológica absoluto (además de declarar, por parte del profesor, una ignorancia crasa o una dejación del saber), pues los estudiantes quedan dispuestos con un arsenal de medios que apuntan al vacío, al no tener sobre qué ser aplicados con precisión (Bachelard, 1937, p. 251). Por ello, terminan, entre otras cosas, aplicando indiscriminadamente instrumentos de medición sobre objetos que no son medibles, estableciendo *ex nihilo* leyes sobre objetos que no son determinísticos; instrumentos que no vale distinguir entre “materiales” (*softwares*, equipos de grabación, entrevistas, encuestas, etc.) y “discursivos”

2 La representación cíclica de fases sucesivas y la enumeración burocrática del método investigativo oscurecen “el orden lógico de los actos epistemológicos, ruptura, construcción, prueba de los hechos, que nunca se reduce al orden cronológico de las operaciones concretas de la investigación” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1973, pp. 84-85).

(conceptos, teorías, etc.), pues, en este caso, todos son instrumentos de un discurso inmediatesta —que no inmediato, en la medida en que todo proceso discursivo es una mediación, aunque algunos discursos fundamentan su eficacia en la pretensión de ocultarlo— frente al objeto.

Además, esta manera de proceder en los cursos de metodología de la investigación tiene efectos negativos graves sobre la posibilidad de la formación en torno a un saber. Asumir la metodología de la investigación como un contenido separado de la investigación misma supone que, de entrada, se ha trazado el destino que el otro ha de seguir. Esta idea anticipa como necesario un proceso que, para cada sujeto, es contingente. El profesor, con base en el conocimiento que de alguna manera ha adquirido, pretende construir un camino (*métodos*) delimitado para que el otro lo recorra ordenadamente, pero con la ilusión de que podrá ahorrarle la dificultad de tener que decidir entre unas posturas y otras, entre unos autores y otros, etc. En todo caso, el otro termina ocupando la posición de objeto de goce del profesor, pues este supone que el estudiante admitirá límpidamente y sin resistencia los contenidos que pretende transmitirle. En realidad, lo que el profesor instala no es el “ahorro” de la dificultad, sino la imposibilidad de que el estudiante elija. Pues, ¿qué elegirá si no le ha sido presentado nada? A partir de la investigación psicoanalítica (de la que nos valemos para comprender, entre otras cosas, el efecto formativo), sabemos que ser objeto del goce del otro implica una destitución subjetiva que imposibilita la producción del sujeto deseante. Entonces, no es extraño el que, cada vez con mayor frecuencia, en las escuelas y universidades encontremos sujetos que mantienen una relación casi ecológica con respecto a los contenidos que se le enseñan; o, en el otro extremo, sujetos que, como último recurso para salvar un lugar posible para su deseo, terminan por rechazar, incluso agresivamente, todo intento de enseñanza de algún saber.

A partir de lo anterior, se puede deducir que se ha operado una serie de transformaciones en la modalidad de ciertos procesos, que cada vez se anticipa más, y terminan imponiéndose rituales y formas de hacer que van en contravía del efecto formativo relativo al saber formal y, por tanto, de la posibilidad de investigar: 1) empezamos por invertir la relación entre educación e investigación, pasando por 2) la disociación entre el método y la investigación, y 3) acabamos determinando el proceso del aprendizaje, con la ilusión de conjurar todos los avatares que no garantizarían la necesidad de la formación, pero que son los que justamente le abren la posibilidad.

Este es un asunto que “ha hecho época”, que es fruto constitutivo de cierta manera de asumir la condición humana. No solo se trata de unas agrupaciones o colectivos que defienden tales principios y procedimientos, sino que ha llegado a constituir una matriz de producción de sentido que pone en circulación estas creencias en la escuela, en las universidades, en el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en centros de investigación, en Colciencias, en grupos editoriales, en comunidades populares, y ha producido sofisticados discursos, con los que se asegura un lugar privilegiado en la esfera social. Por ello, en medio de la preocupación investigativa sobre la relación entre investigación y educación, resulta necesario comprender el problema que representa el discurso de las metodologías de la investigación, especialmente lo que de él se ha materializado en cursos y seminarios que se imparten en las universidades del país, pues es posible obtener, a partir de allí, lo que está ocurriendo en concreto en los *procesos* de enseñanza, con el fin de, entre otras cosas, comprender más a fondo la manera en que se están presentando los *productos* concomitantes (por ejemplo, las tesis).

Frente a este panorama, nos movía la ilusión de encontrar en los procesos de enseñanza alguna diferencia respecto de lo que ya habíamos logrado caracterizar a partir de los corpus anteriores (tesis de pregrado y documentos de docentes en ejercicio presentados a programas de incentivos a la investigación). Pero la desilusión perduró. El discurso que encontramos llamó especialmente nuestra atención, en la medida en que ha tenido un auge nada desdeñable en el ámbito universitario, tanto en pregrado como en posgrado, y una aplicación mayor en proyectos de intervención social (particularmente llamativos —para nosotros— los realizados en contextos educativos). Tal discurso es el de la sistematización de experiencias (sde).

La sistematización de experiencias

La sde es una tipología investigativa sobre la que ni siquiera quienes la practican tienen mucha certeza de lo que es: en parte, se la considera como un método de investigación que pretende incidir en la transformación de las prácticas que investiga (¿acaso la psicología o la sociología, al describir algo del fenómeno educativo, no han procurado sendas transformaciones en este? ¿No es la química la ciencia que ha hecho posible la producción de elementos que no se pueden producir naturalmente? ¿Pierre Bourdieu no advirtió que lo primero que modificaba la reflexión sociológica era a sí misma?). A la vez, se la toma por una práctica metodológica de

intervención social que busca aportar conocimientos a las ciencias sociales, pero, más concretamente, a las comunidades de las que hace sistematización, con el fin de que estas reconozcan los momentos, rupturas y transformaciones en el transcurso de su experiencia y, así, se empoderen y asuman conscientemente su práctica.

En la década de 1970,³ la sde surge en América Latina como una manera de desmarcarse del paternalismo de la asistencia social y, así, poder dar cuenta del valor de las experiencias del pueblo latinoamericano, en cuanto conocimiento sobre la realidad social, la cual debía ser comprendida e intervenida a partir de sus características históricas, políticas, culturales y económicas específicas. Todo ello, justo cuando se vivía la asunción del discurso y la acción derivados de la experiencia popular y su fuerte influjo sobre los ámbitos 1) político, como resultado de la Revolución cubana; 2) educativo, reflejado en la apuesta de comunidades por la educación popular y para adultos; 3) cultural, justificado en la lucha de colectivos sociales por la reivindicación de las tradiciones indígenas y campesinas; 4) investigativo, con la inserción de la comunidad como agente de creación del conocimiento; y 5) religioso, con la llamada *teología de la liberación* (Jara, 2018, pp. 27-41).

En el periodo conocido como la *Reconceptualización del trabajo social* —llevada a cabo por la Escuela de Trabajo Social chilena— la sde se concibió como una *praxis científica* cuyo objeto sería la acción del sujeto histórico (representado principalmente en los movimientos sociales emancipadores latinoamericanos), en la medida en que se la consideraba un fenómeno social que se podía comprender e intervenir al mismo tiempo; o, más aún: como fenómeno cuya *posibilidad* de ser intervenido era directamente proporcional al grado de comprensión que sobre él se lograra. En consecuencia, justificada por la necesidad de un esquema epistemológico en el que se evidenciara la dialéctica entre la teoría y la práctica (“[que] la *práctica transformadora se traduzca en una teoría cristalizada y que la teoría se afine como una práctica reflexionada*” [Palma, 1972, p. 5, énfasis del original]), con la sde se pretendía “una construcción teórica y sistemática del análisis concreto del contexto global de la realidad [...] [y, así,] participar

3 Generalmente, se documentan los antecedentes de la sde en el periodo de profesionalización del trabajo social, en la década de los cincuenta, proceso influido por el “metodologismo aséptico” norteamericano, que procuraba una intervención social que reprodujera representaciones sociales con las que se buscaba desprestigiar el logro que significó la Revolución cubana, al poner en evidencia las contradicciones sociales propias del modelo social imperante. En este contexto, la sde se entendió más como el medio técnico para ordenar y clasificar los datos obtenidos en las intervenciones sociales y, así, poder dotar al trabajo social de un carácter aparentemente más profesional, incluso científico (Jara, 2018, p. 28), que lo alejara de la posibilidad de incidir en acciones emancipadoras.

comprometidamente en la acción social del hombre dominado”, en función de “pasar de una práctica social espontánea a una praxis científica” (Quiroz, Pizarro, Jofré, Faleiros, Lieva y Pacheco, 1972, p. 36). Es decir, participar de la transformación social, sí, pero a partir de “captar la complejidad y la dinámica del proceso [...] para llegar a generalizaciones y leyes básicas, a través de una *sistematización* o *teorización* del proceso de transformación” (pp. 36-37).

La sde, como medio de producción de conocimiento para la comprensión y posterior transformación de la estructura de la realidad social, era entonces la alternativa no solo a la investigación científica “estéril” (entendida como la que no aportaba elementos que propiciaran la acción social del sujeto oprimido), sino también a los modelos de intervención social ineficaces, incluso contraproducentes, que, en ausencia de una elaboración teórica que les permitiera *construir* la realidad concreta, se guiaban por un “activismo ciego” (siempre asociado a motivos sentimentales ideológicos) (Palma, 1972, pp. 5, 9).

Así vista, la sde parecía estar advertida del hecho de que los modos como los sujetos se representan la realidad social, a partir de sus prácticas, no coinciden con el modo efectivo en que la estructura social está organizada y administra las relaciones entre los elementos para hacer que las prácticas de los sujetos, y los sujetos mismos, sean lo que efectivamente son, para que las representaciones sobre lo social sean de cierto modo y no de otro. En efecto, la praxis humana posee dos momentos necesarios, cada uno sustentado en una relación de satisfacción particular con el objeto: el acceso práctico-sensible y la construcción conceptual (estructural) de la realidad.

La tendencia primaria del sujeto respecto al mundo no es la de la actividad cognoscente, sino aquella que le permite acceder a él de forma tal que pueda actuar y satisfacer las necesidades surgidas en medio de las condiciones sociales e históricas concretas⁴ (hay que admitir aquí que el pensamiento siempre implica un grado de inhibición de la acción frente a la cosa). Y de esta actividad el individuo concreto se forma representaciones (que obedecen a un *sistema*), correlativas a los modos posibles de su acción. No obstante, pese a que “la práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse

4 Es forzoso indicar que las necesidades no son las de un organismo biológico, toda vez que ya están inscritas en un medio simbólico de producción y mediación, por lo que las necesidades aparentemente ligadas con la asimismo aparente inmediatez del mundo (como comer, beber o reproducirse) están mediadas por mitos y rituales que hacen accesibles los objetos (Lévi-Strauss, 1964; Lorite Mena, 1982, 1984).