

Eropedagogía o la pasión de conocer: La investigación acción creativa y transformadora

*Eropedagogy or the passion to know:
Creative and transformative action research*

^{a*}Jesús Ernesto Urbina-Cárdenas ^bMagda Belén Bayona-Sanabria ^cDiamar Lucero Urbina-García

 a. Doctor en Ciencias sociales, jesusurbina@ufps.edu.co, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

 b. Magister en Paz, Desarrollo y ciudadanía, magdabelenbs@ufps.edu.co, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

 c. Magister en Comunicación para el cambio social, dilugcomunica@hotmail.com, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

Recibido: Mayo 22 de 2021 **Aceptado:** Agosto 27 de 2021

Forma de citar: J.E. Urbina-Cárdenas, M-B. Bayona-Sanabria, D.L.. Urbina-García, "Eropedagogía o la pasión de conocer: la investigación acción creativa y transformadora", *Mundo Fesc*, vol 11, no. S6 pp. 344-355, 2021.

Resumen

El texto muestra los hallazgos de una investigación realizada en la asignatura de Investigación social II del Programa de Trabajo social de la Universidad Francisco de Paula Santander. El estudio tiene como objetivo desarrollar el enfoque metodológico de investigación acción creativa y transformadora a partir de la implementación de la eropedagogía, que hace parte de un programa de investigación de los autores, realizado en los últimos 10 años en la institución. La metodología empleada se desarrolla en cinco etapas: (a) selección por consenso del problema de investigación; (b) trabajo de campo; (c) socialización de la experiencia investigativa; (d) Producción de textos; (e) Análisis hermenéutico narrativo por parte de los docentes investigadores. Se trabajó con una población de 25 estudiantes a través de entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran tres hallazgos fundamentales: la conversación y la experiencia como herramientas de provocación por el saber; la pregunta como pretexto para abordar el desarrollo del curso; y el acto creativo a través de la producción de textos como elemento transformador.

Palabras clave: Eropedagogía, Investigar, Pedagogía Dialógica Crítica, Representaciones Sociales.

Autor para correspondencia:

***Correo electrónico:** jesusurbina@ufps.edu.co



Abstract:

The text shows the findings of an investigation carried out in the Social Research II subject of the Social Work Program of the Francisco de Paula Santander University. The study aims to develop the methodological approach of creative and transformative action research based on the implementation of eropedagogy, which is part of a research program of the authors, carried out in the last 10 years at the institution. The methodology used is developed in five stages: (a) consensus selection of the research problem; (b) field work; (c) socialization of the investigative experience; (d) Production of texts; (e) Narrative hermeneutic analysis by research teachers. We worked with a population of 25 students through semi-structured interviews. The results show three fundamental findings: conversation and experience as provocation tools for knowledge; the question as a pretext to address the development of the course; and the creative act through the production of texts as a transforming element.

Keywords: Eropedagogy, Research, Critical Dialogical Pedagogy, Social Representations.

Introducción

Parodiando la famosa frase de Heidegger [1]: Enseñar a investigar es más difícil que aprender a investigar, en cuanto enseñar a investigar supone que el maestro investigue con sus estudiantes en el salón de clase. Esta premisa también induce a otra reflexión: se aprende a investigar por voluntad; en tanto si no hay pasión, o si el asunto de aprendizaje no pasa por las emociones, no hay aprendizaje significativo. Es lo que aquí se denomina Eropedagogía. Bajo estos principios inspiradores, a continuación, se muestran los resultados parciales de uno de los ejes dinamizadores de un programa de investigación desarrollado por las autoras y el autor en el Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz (Giesppaz) de la Universidad Francisco de Paula Santander, a partir de la Investigación acción creativa y transformadora (IACT). Esta metodología consiste en un proceso en donde el docente-investigador acuerda un problema de investigación con sus estudiantes a partir de sus saberes previos, bajo la figura del docente-estudiante-investigador; de esta forma se motiva la reflexión de los alumnos sobre sus aprendizajes, y a la vez, se propicia una narrativa-hermenéutica del docente sobre

su trabajo en el aula. Esta experimentación en el salón de clase, articula la investigación formativa y la denominada investigación propiamente dicha mediante un proceso interactivo entre el estudiante que investiga y el maestro que investiga con su alumno, pero a su vez, cuestiona la práctica docente [3], como tema de estudio desde el ámbito de configuraciones didácticas actualizadas a los retos de la pedagogía contemporánea [4]-[6]. Desde este marco general, este texto se origina en la investigación que se desarrolla en el Programa de Trabajo Social de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, en la asignatura Investigación social II correspondientes a los fundamentos de la investigación cualitativa (en adelante IC).

Los contenidos de la asignatura Investigación social II correspondientes a los fundamentos de la investigación cualitativa, según el currículo oficial del programa de Trabajo Social para estudiantes matriculados en el quinto semestre académico, se enfocan al estudio de los rasgos distintivos de la IC, tipos, instrumentos y análisis empleados en la IC. De acuerdo con los propósitos de formación, el curso debe dar las herramientas necesarias para que los futuros trabajadores sociales puedan utilizar metodologías de

corte cualitativo en sus trabajos de campo.

Teniendo en cuenta estos principios, los docentes-investigadores se formulan los siguientes interrogantes: ¿Por dónde empezar? ¿Cómo articular la motivación de aprender con la investigación cualitativa, y ésta, con el ejercicio pedagógico de los docentes-investigadores? ¿Es posible una fluida articulación entre investigar desde una perspectiva cualitativa y nuestra práctica pedagógica? ¿Cómo mostrar a los estudiantes la importancia de la investigación cualitativa para su formación como trabajadores sociales?

Estas preguntas iniciales sobre el quehacer docente y el papel de los estudiantes, delinean al menos tres cuestiones de fondo: la primera cuestión se relaciona con los fundamentos de la investigación cualitativa para abordar asuntos problemáticos como la Paz y el conflicto armado en Colombia y sus aportes a la formación integral de los trabajadores sociales; la segunda tiene que ver con un tema no menos importante: las prácticas pedagógicas; y la tercera, la reciprocidad pedagógica que puede existir entre pedagogía e investigación cualitativa, es decir, la posibilidad de utilizar este tipo de investigación como una poderosa herramienta pedagógica, y la práctica pedagógica como un recurso expedito para formar investigadores: la Eropedagogía [2].

A partir de estas tres cuestiones iniciales, el

curso de investigación social II sirve como espacio para desarrollar esta experiencia, con una especial atención al interjuego entre docencia, investigación y realidad política nacional; en específico en los temas relacionados con los efectos del conflicto armado desde los relatos de niños, niñas, jóvenes, víctimas y excombatientes, en el marco del enfrentamiento armado entre el Estado colombiano y los grupos insurgentes [7], cuyos efectos devastadores ha dejado más de 220.000 muertos, de los cuales el 81,5% corresponden a civiles y el 18,5% a combatientes [8]. Según este informe, el conflicto armado provoca situaciones letales y hechos colaterales de gran impacto psicosocial:

Al 31 de marzo del 2013, el RUV reportó 25.007 desaparecidos, 1.754 víctimas de violencia sexual, 6.421 niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos armados, y 4.744.046 personas desplazadas. El trabajo de Cifras & Conceptos para el GMH reporta 27.023 secuestros asociados con el conflicto armado entre 1970 y 2010, mientras que el Programa Presidencial de Atención Integral contra Minas Antipersonal (PAICMA) reporta 10.189 víctimas de minas antipersonal entre 1982 y 2012. [8]

Este drama de la historia colombiana reciente no puede permanecer de espaldas a nuestros currículos, por ello, nuestro programa de investigación se articula del modo como se expresa en la siguiente figura:

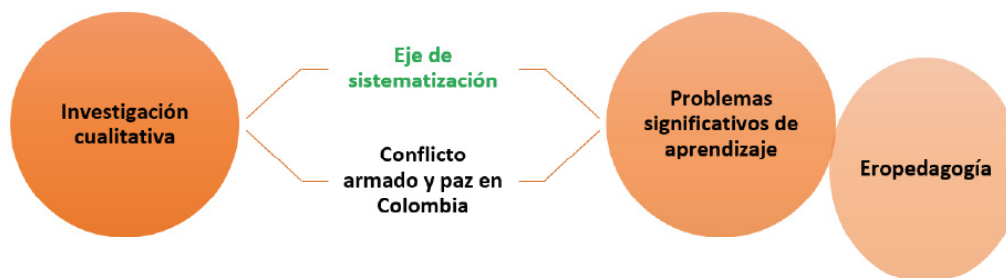


Figura. 1. Articulación docencia, investigación a través de problemas significativos de aprendizaje

Pero la tarea no resulta sencilla. El tiempo se reduce a 16 semanas y 48 horas de docencia directa, en franca lid con las ocupaciones académicas de los jóvenes en las demás asignaturas. A este apremio se suma el interés pedagógico de las y el profesor-investigador de generar aprendizajes significativos [9], y no simples contenidos y ejercicios nemotécnicos. Esto supone un cambio en la ecuación:

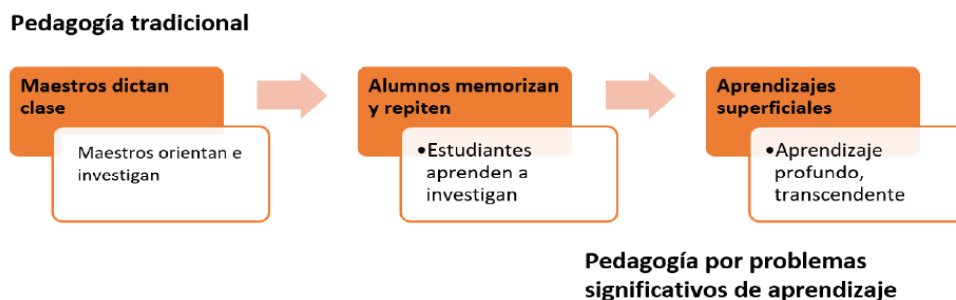


Figura. 2. Pedagogía tradicional vs. Pedagogía por problemas significativos de aprendizaje

Con base en lo anterior, se hace necesario orientar los contenidos de la signatura de IC como pretexto para seducir a los estudiantes hacia el estudio de problemas relacionados con el conflicto y la paz en Colombia y temas afines con los problemas y objetos de conocimiento que debe apropiarse un trabajador social, a partir de una pedagogía desde la perspectiva de los estudiantes como sujetos responsables de su aprendizaje [10]-[12]. Ahora bien, si tenemos en cuenta que la investigación cualitativa según Flick [13], se caracteriza entre otros rasgos distintivos porque parte desde punto de vista de los participantes y su diversidad [14], estaríamos frente a un interesante punto de confluencia entre pedagogía e investigación cualitativa.

Otro aspecto interesante de este programa de investigación es la apuesta por trabajar con una pedagogía que logre apasionar a los estudiantes por el objeto de estudio de los cursos. A esta apuesta se le ha denominado Eropedagogía, y su fundamento consiste en apasionar al estudiante por la materia de estudio, de tal forma, que la pasión de aprender sea el hilo conductor y provocador de los aprendizajes. Propiciar un “estado de flujo” [15], es decir un punto de absoluta concentración y ensimismamiento en la tarea de aprender.

Esta articulación entre saber y gozar [16]

es definido por distintos autores, quienes orientan sus trabajos en esa dirección: Assman [17], lo denomina el reencantamiento en la educación; Furth [18] establece la relación entre conocimiento y deseo; Van Manen [19] habla del tacto en la enseñanza o la sensibilidad pedagógica; De la Torre y Moraes [20] consideran que esta maravillosa articulación entre cognición y emoción se debería llamar Sentipensar; Day [21] y Fried [22] lo llaman la pasión de aprender; Ferrés [23] relaciona la educación como una industria del deseo; y uno de nuestros autores tiene un programa propio de investigación denominado La Eropedagogía [24].

Este artículo también esboza otros asuntos pedagógicos relacionados con la experiencia, entendida como acontecimiento, es decir, como aquello que ocurre en el aula y que no estaba planeado: de esta manera surgen tópicos relacionados con la conversación [25] y la experiencia [26] como herramientas de provocación por el saber (investigar); la pregunta (indagadora) como pretexto para abordar el desarrollo del curso; y el acto creativo como autopoiesis [27]-[28] a través de la producción de textos como elemento transformador. Este acontecer permite al docente-investigador reconocer lo que ocurre en el aula de clase a través del relato y le facilita las herramientas para pensarse y comprenderse como sujeto principal en el

desarrollo de la práctica docente. El texto de su experiencia no sólo pone en escena la subjetividad del maestro, sino que reconoce la comunicación intersubjetiva: docente-docente, docente-estudiante, docente-comunidad académica, a manera de una hermenéutica narrativa contextualizada.

Con base en lo anterior, la pregunta dinamizadora se centra en lo siguiente: ¿Qué dimensiones de orden pedagógico y epistemológico caracterizan una eropedagogía a partir del desarrollo de la investigación acción creativa y transformadora?

Materiales y métodos

La metodología empleada está sustentada por dos rutas que se entrecruzan, de tal forma que permiten articular el objeto de estudio del curso con una Eropedagogía centrada en el estudiante que aprende haciendo. La primera ruta corresponde a aprender a investigar desde una perspectiva cualitativa [29], [30], en el marco de lo que se señala en este texto como Investigación acción creativa y transformadora (IACT); y la segunda, a un ejercicio de aprendizaje donde el estudiante actúa como trabajador social en el campo, aplicando técnicas de investigación cualitativa para la comprensión, reflexión y transformación de una realidad caracterizada por los efectos de la guerra entre el Estado colombiano y los grupos ilegales. En específico, desde la cotidianidad de las víctimas, desde sus experiencias y vivencias, desde sus voces y relatos [31]-[35].

La Investigación acción creativa y transformadora (IACT) es una metodología en fase de experimentación desarrollada por las autoras y el autor, que tiene como fin articular los procesos pedagógicos con la investigación formativa desde una perspectiva holística. Aunque se apoya en el

enfoque de investigación acción, incluye otros aspectos de orden pedagógico y filosófico: asume, por ejemplo, el reto de incluir la estética y la creatividad como elementos de transformación personal y social, y utiliza la Eropedagogía como hoja de ruta pedagógica.

Aunque el trabajo de investigación incluye de manera general a los estudiantes de quinto semestre de trabajo social desde el año 2015 a 2020. En total 14 grupos, con un promedio de 35 jóvenes por curso, para un total de 490 entre los 19 y los 21 años de edad, con una mayoría de estudiantes de sexo femenino (80%). Finalmente se escogieron de manera intencionada 25 relatos de estudiantes con sus respectivos informes de investigación.

Los criterios de selección fueron los siguientes: (a) que hubiesen cursado la asignatura y lograsen una calificación final, igual o superior a cuatro cinco (4.5); (b) que se facilitara su ubicación para la entrevista; (c) que mostrara disposición para participar en el estudio. Del total de la muestra, 19 eran mujeres y 6 hombres. A cada uno de los 25 protocolos de los participantes se les asignó un código de P1 (participante 1) a P25 (participante 25).

Las técnicas de investigación empleadas también articulan la propuesta pedagógica con la ruta metodológica de la Investigación acción creativa y transformadora. De esta manera, se propone y desarrolla una investigación pedagógica desde el aula, tomando como referencia asuntos problemáticos que partan del interés de los estudiantes y que puedan abordarse desde enfoques cualitativos, en el presente estudio se abordó la problemática del conflicto armado colombiano. De acuerdo con esta mirada pedagógica se desarrollaron las siguientes fases de la Investigación acción creativa y transformadora:

- Discusión y elección del tema de

investigación por parte de los estudiantes.

- Entrada al campo y confrontación de presupuestos iniciales con el diagnóstico de la realidad focalizada y el estado del arte sobre el asunto problemático.
- Formulación de la propuesta investigativa y aplicación del enfoque cualitativo en el análisis de los datos recolectados.
- Reflexión sobre los hallazgos obtenidos desde una perspectiva heurística.
- Autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación del trabajo realizado a la luz de los presupuestos del Trabajo social crítico.
- Reflexión pedagógica por parte de los docentes-investigadores y generación del presente texto (Hermenéutica narrativa).

Asociada a esta intención pedagógica se desarrollan diversas estrategias para acceder a la información: la entrevista en profundidad, la observación participante, los grupos focales y los grupos de discusión. El análisis de datos se abordó desde la teoría fundamentada a partir de un ejercicio de identificación de categorías siguiendo tres etapas de codificación: abierta, axial y selectiva.

El trabajo investigativo tiene una triple singularidad pedagógica: por un lado, profesores y estudiantes investigan desde el aula; en segundo lugar, los estudiantes realizan trabajo de campo rescatando los relatos de las víctimas del conflicto armado; y finalmente, los docentes investigan su quehacer pedagógico para enriquecerlo y de ser necesario transformarlo. Por lo tanto, las etapas de la investigación fueron las siguientes:

- Estudiantes y profesores investigan desde

el aula sobre el aprender a investigar.

- Los estudiantes realizan trabajo de campo aplicando técnicas de investigación cualitativa.
- Profesores y estudiantes socializan, reflexionan y reconfiguran sus trabajos.
- Los profesores reflexionan y revisan sus prácticas docentes para transformarlas.

Discusión y hallazgos

Los resultados muestran tres hallazgos fundamentales: la conversación y la experiencia como herramientas de provocación por el saber; la pregunta como pretexto para abordar el desarrollo del curso; y el acto creativo a través de la producción de textos como elemento transformador.

Hallazgo 1: La conversación y la experiencia como herramienta provocadora del saber

La IC por su naturaleza centrada en las vivencias del sujeto, constituye una poderosa herramienta para crear una pedagogía cuyo eje se enfoque hacia la pasión de aprender. Por lo tanto, el acto pedagógico no es una transmisión de información “*ni una repetidora de ciencia muerta, sino un diálogo con uno mismo, con la gente y con los profesores*” (P04); de esta forma, los docentes somos participantes de una conversación en torno a los temas que discuten los estudiantes y un permanente recorrido en la experiencia, entendida esta última como acontecimiento, como aquello que ocurre y nos afecta, y transforma nuestra manera de entender el mundo: “*Yo iba a las clases por primera vez a deleitarme conversando y contar lo que aprendíamos entrevistando y hablando con la gente, fue mi mejor experiencia formativa como trabajador social*” (P25)

El investigador cualitativo es un fino

olfateador de los intrínquilis del alma humana, pues su trabajo no está fuera de sus convicciones ni por fuera de la subjetividad de su interlocutor, sino justamente en la profundidad de la vida hecha relato de los participantes. Así, la vivencia emerge como parte integral del estudio y la historia de los seres humanos se revela en los textos [29], como espejos de momentos vividos en la propia experiencia de las comunidades, tal y como concluye uno de nuestros estudiantes *“Cuando empecé a investigar todo era borroso, pero fui caminando y aprendiendo desde lo que veía, hacía, narraba y corregía”* (P25)

La IC se convierte en el nicho desde el cual la Eropedagogía se convierte en posibilidad para crear –pensar, sentir y vivir- y el acto pedagógico en una conversación sobre lo cerrado y lo abierto, en los intervalos entre las voces y los silencios, la orientación y la dirección, la cercanía y la adherencia, la inmersión y la dimensión. Todo aquello que, aunque no se puede cuantificar, es susceptible de comprenderse y sentirse en su urdimbre, y en sus relaciones. Esta experiencia sólo se manifiesta en la conversación pedagógica: *“Los profes nos daban la pista para ir adentrándonos en el alma de la gente, y también en el cuestionamiento de nuestra formación profesional. El aula era un escenario para charlar y aprender, pero el verdadero salón de clase era el trabajo en la comunidad”* (p11)

Una pedagogía de la radical novedad, es decir una “eropedagogía” que ataque los mitos, las creencias, las acciones, los dogmas, los lugares comunes de la educación tradicional. Una eropedagogía inmersa en el mundo de la vida de nuestros estudiantes, que supere las visiones cognitivas centradas en competencias y resultados, de modo que lo sumerja en los intrínquilis de los aprendizajes profundos. Una eropedagogía que articule cognición y emoción en el acto

de aprender [36].

De esa manera aprendí a cuestionarme por qué había elegido ser trabajador social, al sentir que todo los hacía con gusto, que ir a entrevistar a la gente no era un trabajo de clase sino una especie de espejo donde podía identificar todo lo que me faltaba para ser un profesional, y también cuáles eran los retos que debía asumir. (P18)

La IC emparenta con la pasión de enseñar (el maestro) y la pasión de aprender (el estudiante), que en sus múltiples afectaciones e interacciones terminan cambiando sus roles: el maestro aprende y los estudiantes también enseñan, y de esta manera entender el aprendizaje, no solamente como un ejercicio de la vista y el oído, sino como una acción compleja que incluye tacto, olfato, gusto, vista, oído y goce, a través de una aleación de sensibilidades, en donde mente, cuerpo, corazón y mano se integren en la mágica aventura de conocer.

La IC se realiza en el ejercicio de aprender-haciendo, porque los aprendizajes no ocurren simplemente en la abstracción o en el milagro de un saber que viene del olimpo; la pasión de aprender se encarna en un sujeto que accede al conocimiento con los cinco sentidos, a manera de concentración holística, como si el centro del mundo funcionara alrededor del afrontamiento que el estudioso focaliza en su interés de saber. La pasión de aprender, en palabras de uno de los estudiantes, *“es como preparar un plato de comida: se disponen los ingredientes, se prepara el plato, se cocina y luego se saborea y se consume.”* (P13). La pasión no es una fuerza irracional, es un estado de flujo donde el sujeto que aprende concentra su poder natural de aprender.

De este modo, la investigación se convierte en una experiencia vital para los jóvenes estudiantes, asumiendo su papel en el proceso de aprendizaje como protagonistas

y no como simples espectadores o receptores pasivos de información. En la medida en que su caminar avanza por el trayecto previsto, tanto el profesor como su alumno van decantando que su nivel de aprendizaje no depende de llegar a una meta previamente establecida, sino en la creatividad y en las distintos aciertos y obstáculos que deban sortear a lo largo del camino: en la riqueza del trayecto reside la profundidad o la superficialidad del aprendizaje.

En otras palabras, la IC no sólo permite la vía alterna en la pedagogía, sino las múltiples ramificaciones que se abren a los jóvenes estudiantes que asumen su acto de aprender como una construcción personal como sujetos históricos. Ya nadie piensa ni exige el tema como requisito para aprobar la asignatura, pues su testimonio es el relato adolorido de la víctima de la guerra, del que perdió a sus seres queridos, del que le falta un ojo o una pierna porque pisó una mina queiebrapatas. Pero hay otra exigencia, la necesidad de ser y de transformar una historia que tuvo que vivir y que nunca imaginó ni quiere perpetuar para su descendencia:

Me desentendí de las notas, los profes nos fueron llevando primero por un camino retador y hasta espinoso, pero luego, al entrar en contacto con las víctimas, con la gente que ha sufrido la guerra, pues uno no piensa en la asignatura, sino en que voy a contar en mi clase, eso sí, los profes nos dicen que conversemos pero no siempre bla bla bla, sino desde los fundamentos de la ciencia comprensiva (p. 17)

Hallazgo 2: de la certeza a la pregunta incesante

Al inicio de una nueva asignatura en el pensum, los estudiantes universitarios suelen interrogarse sobre el contenido de lo que van a recibir y sobre la utilidad de los mismos. Pero el reto que se plantea en la

clase se orienta en otra dirección: no se trata de cuantificar cuántos temas va a aprender el alumno, sino cuántos tópicos problemáticos y desafíos para su formación humana y profesional debe resolver en el transcurso de la asignatura que va a desarrollar: “*eso de entrada nos gustó de ese curso, porque nos dejaron proponer ideas para mejorar la programación*” (P25)

De esta manera, se da el paso entre una pedagogía donde el profesor explica un tema, el estudiante debe memorizarlo y luego repetirlo en un examen, a una pedagogía problémica, en donde maestro y estudiante confluyen en un interés mutuo por investigar. Los problemas significativos de aprendizaje son pretextos que se definen en el acuerdo pedagógico, que deben ser interrogados e indagados en el trabajo de campo. Los resultados de la investigación son respuestas iniciales a esas preguntas, esbozos de un trabajo que seguramente requiere de nuevas miradas desde lo epistemológico, lo metodológico y lo teórico, y que de manera expedita coinciden con el objeto del trabajo social, como bien lo afirma uno de nuestros estudiantes participantes de este proceso investigativo:

Los profesores de una nos dijeron que cabeza sin corazón y mano no funcionaba en este curso. No lo entendí al principio, pero luego supe que primero había enamorarse de lo que uno hacía, luego hacer algo con ese que aprendíamos y finalmente, y luego si echar carreta de epistemología (P 01)

El curso inicia proponiendo preguntas que desencadenen la conversación entre los participantes, y entre éstos y los profesores: ¿qué se entiende por investigación en Trabajo social? ¿Cuál es el objeto de este tipo de investigaciones? ¿Cuál es la utilidad de la investigación social en la formación integral de un Trabajador social? ¿A qué preguntas y cuáles serían los grandes problemas de

la investigación social? ¿Qué debe saber y hacer en este contexto problemático el estudiante? ¿Cómo afecta al ser y sus relaciones consigo mismo y con los demás un curso de investigación social?

En palabra de Emmanuel Lévinas [37] la filosofía occidental “ha sido muy a menudo una ontología: la reducción de lo Otro a lo Mismo” (p. 67), llevada esta idea a la pedagogía sugiere que el acto de enseñar y aprender se encajona en un marco prefijado, en la cual pensar distinto puede ser no sólo inútil sino riesgoso. En ese sentido, el buen estudiante es aquél que responde a este esquema preestablecido, creándose imaginarios y estereotipos del buen y del mal desempeño en el proceso formativo. Este tipo de pedagogía influye en la formación del trabajador social. La ontologización del trabajo social parte de la premisa de que es necesario “saber para actuar”, y la propuesta para este curso de investigación cualitativa, es más bien levinisiana, en el sentido de considerar que la investigación social ha de partir de la acción: “*actuar para llegar a saber*”: “*nosotros siempre hacíamos, pensábamos y aprendíamos*” (P12).

Se desarrolló un curso y un programa de investigación para trabajadores sociales en formación desde la acción, de esta manera se propuso una hoja de ruta para que el estudiante y el profesor se comprometieran mutuamente en el aprendizaje, a partir de un ejercicio cotidiano que asuma la realidad como un texto abierto para ser leído y transformado.

Con base en este ejercicio los estudiantes desarrollan competencias de investigador a partir de: formulación de preguntas, entrada al campo, conversación con los sujetos participantes del estudio, diseño de instrumentos para la recolección de información, habilidades para la formulación de preguntas, “traducción” de los audios a

textos escritos, lectura comprensiva y crítica, elaboración de protocolos de investigación, argumentación, discusión y consensos, escritura de informes, corrección de escritos, socialización de la experiencia, entre otras competencias de suma relevancia para la formación de un trabajador social.

Hallazgo 3. La producción académica creativa y transformadora

Este ejercicio no se da en el vacío y no constituye simplemente un cumplimiento de un contrato laboral. La Eropedagogía muestra resultados, tal vez no como lo exige la economía capitalista de los mercados contemporáneos, sino resultados en la producción académica. A continuación, se resume la producción de los cinco años que recoge esta experiencia:

- Cuatro macro-proyectos construidos por cada una de las cohortes de jóvenes que asisten al curso.
- Varios textos, algunos publicados y otros en etapa de edición.
- Numerosas ponencias y participaciones en foros, seminarios, congresos.
- Aproximadamente 40 trabajos de grado.

Pero ante todo, un logro intangible pero con un poder contundente: la posibilidad de asumir la clase como un laboratorio para explorar su propio ser y su papel como trabajador social, el descubrimiento de un mundo afectado por todas las formas de violencia que lo reclama como profesional pero con la mayor robustez como ser humano, capaz de situarse en el punto de vista o en el zapato del otro, capaz de entenderlo y con la suficiente fuerza para iniciar la transformación de las estructuras simbólicas y culturales de la violencia:

Terminamos muchos como ponentes y

convirtiendo nuestro informe de investigación en las tesis. Aprendimos a indagar, a leer libros complicados, y a leer ente todo la realidad, la pobreza y el dolor de la gente. Quedamos con ganas de seguir aprendiendo, un poco cansados pero con la tranquilidad de que investigar es una herramienta para nuestro futuro profesional” (P19)

Conclusiones

Colombia vive en la actualidad un proceso de paz entre las guerrillas armadas y el Estado y hoy le nuevo gobierno apuesta por una paz total. Este hecho histórico marcaría el fin de una historia que provocó en los últimos 50 años, miles de muertos, secuestrados, mutilados y desplazados. Sin embargo, la incertidumbre se cierne sobre el futuro de nuestro país cuando no hay respuestas concretas sobre la inequidad social, la injusticia, la corrupción, el narcotráfico y la ola de violencia cotidiana que crece todos los días en los barrios y en los hogares humildes de nuestras ciudades. Los ciudadanos comunes tienen temor y profundas dudas sobre ese futuro que no parece vislumbrar soluciones a corto plazo.

Surgen nuevos interrogantes por responder: ¿Cuál es el papel de la universidad en la construcción de una cultura de paz? ¿Cuáles deben ser las líneas sinuosas a manera de meandros para la formación de trabajadores sociales? ¿Es posible una eropedagogía donde desde los afectos, la cognición y el hacer se pueda aportar a la transformación social? ¿Cómo se puede construir un horizonte de sentido pedagógico desde un enfoque dialógico crítico?

Estas preguntas motivan una reformulación del papel de la universidad y del rol de sus docentes. Nuestro ejercicio pedagógico no puede seguir de espaldas a esta realidad repitiendo contenidos descontextualizados, y muchas a veces ajenos a nuestras urgencias

cotidianas. Se requiere de una pedagogía encarnada (Eropedagogía), que devuelva a las instituciones su papel protagónico en la transformación de estructuras injustas. Ya no con los fusiles que tanto daño nos han hecho, sino con la fuerza de la inteligencia, con la potencia de una pedagogía desde la realidad de los estudiantes, y desde el estudio de los problemas que nos afectan (problemas significativos de aprendizaje).

El desarrollo de este programa de investigación muestra unas hojas de ruta a manera de vetas sugerentes de nuevos territorios pedagógicos por explorar. Por una parte, se interviene la práctica docente, y por otra, se involucra al estudiante no solo como sujeto de aprendizaje sino como sujeto transformador de la realidad social. La conversación, la experiencia como aquello que nos sucede en el aula de clase, y la pregunta como detonante permanente de posibles inercias en el accionar educativo, se convierten en dimensiones de orden pedagógico y epistemológico, que reclaman una lectura desde otros lugares de la teoría de la educación y desde las epistemologías imperantes.

Frente a la inercia de una pedagogía centrada en la repetición de contenidos, se propone una eropedagogía. Frente al aprender a investigar desde la memorización de los tipos y las técnicas de investigación, la propuesta sugiere una investigación desde el hacer. No un hacer cualquiera sino un hacer creativo y transformador. La eropedagogía o el arte de enseñar y aprender con pasión, entiende que el aprendizaje no sólo se logra a través de la mirada y la escucha, aprender requiere de los cinco sentidos mas uno, según palabras de Michel Serres. Se aprende con todos los cinco sentidos, y un sexto sentido que se reconoce en el goce, en el disfrute de aprehender el conocimiento.

Referencias

- Ateneo, 1973
- [1] M. Heidegger. ¿Qué significa pensar), Madrid: Trotta, 2005
- [2] C. Monereo, J. I. Pozo. La Universidad ante la nueva cultura educativa. Barcelona: Síntesis., 2003
- [3] D. Escobar. Didáctica y configuraciones didácticas en las prácticas de enseñanza. 2019, (En línea), Disponible en: <https://revistareddi.files.wordpress.com/2019/11/didc3a1ctica-y-configuraciones-didc3a1cticas-en-las-prc3a1cticas-de-ensec3blanza.pdf>
- [4] D. Novara. Pedagogía del “saber escuchar”. Hacia formas educativas más democráticas y abiertas. Madrid, Narcea., 2003
- [5] E. Litwin. Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós, 2000
- [6] N. Scheuer, J. I. Pozo, M. Pérez, M. del M. Mateos, E. Martín, M De la Cruz. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó., 2009
- [7] J. Guzmán. Representaciones sociales de la violencia generada por el conflicto armado colombiano en estudiantes víctimas, de la institución educativa municipal Montessori del municipio de Pitalito-Huila. 2019, <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4394>
- [8] Centro Nacional de Memoria Histórica. Basta ya: memorias de guerra y dignidad. Bogotá: CNMH, 2013
- [9] D. P Ausbel. La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires: El
- [10] J. Piaget. Génesis de las estructuras lógicas elementos. Buenos Aires: Guadalupe, 1948
- [11] L. Vigotzky. Pensamiento y lenguaje. Barcelona, Paidós, 2010
- [12] J. Bruner. Hacia una teoría de la instrucción. México: UTHEA, 1969
- [13] U. Flick. El diseño de investigación cualitativo. Madrid: Morata, 2007
- [14] A. Peña, M., A. Cerquera, A. Usuga, S. Vanegas. Representaciones sociales del conflicto armado en Colombia en adolescentes de la provincia de Soto Norte, Santander, 2021. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_rtttext&pid=S1657-80312021000200562
- [15] M. Csikszentmihalyi. Fluir, una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós, 1997
- [16] B. Bossi. Saber gozar: estudios sobre el placer en Platón. Madrid: Trotta, 2008
- [17] H. Assmann. Placer y ternura en la educación, hacia una sociedad aprendiente. Madrid: Narcea. 2002
- [18] H. Furth. El conocimiento como deseo: un ensayo sobre Freud y Piaget. Madrid, 1992
- [19] M. Van Manen. El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós, 1998
- [20] S. De la Torres, C. Moraes. Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación. Málaga: Ediciones Aljibe, 2005

- [21] C. De Day. Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea, 2006
- [22] R. Fried. La pasión de aprender. Que los niños recobren el goce de descubrir. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos, 2004
- [23] J. Ferrés. La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo. Barcelona, Gedisa, 2008
- [24] J. E. Urbina. La Eropedagogía: Hacia una erótica del aprender. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2017
- [25] M. Villalta, C. Assael. Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales, 2018. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n160/0185-2698-peredu-40-160-101.pdf>
- [26] R. Ayala. La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen, 2016. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6281912>
- [27] H. Maturana. Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile: Dolmen, 2002
- [28] H. Maturana. De máquinas y seres vivos, autopoiesis: la organización de lo vivo. Buenos Aires: Lumen, 2004
- [29] W. Cerrón. La investigación cualitativa en educación, 2019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762065>
- [30] D. Fuster. Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico, 2019. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- [31] A. Coffey, P. Atkinson. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003
- [32] I. Vasilachis. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 2009
- [33] G. Gibbs. El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa. Madrid: Morata, 2012
- [34] S. Kvale. Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata, 2011
- [35] A. Strauss, J. Corbin. Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002
- [36] J. E. Urbina., “La pasión de aprender. el punto de vista de los estudiantes universitarios”, tesis doctoral, Universidad de Manizales, 2012
- [37] E. Levinas. La huella del otro. México: Taurus., 2001