

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PERTINENTE EN LAS CIENCIAS SOCIALES: NIÑEZ, JUVENTUD Y EDUCACIÓN

Sara Victoria Alvarado S.

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

CINDE-Universidad de Manizales ¹

Certifico que el presente artículo es original y autorizo su publicación en la Revista Hologramática.

RESUMEN:

El artículo argumenta la importancia de la necesaria centralidad de la producción de conocimiento **pertinente** sobre la niñez y la juventud en América Latina, como punto de partida de una agenda social que pretenda lograr un desarrollo compatible con la equidad y en un contexto de paz y democracia. La construcción de conocimiento pertinente permite la visibilización y comprensión de la niñez y la juventud en sus auténticas expresiones, al tener en cuenta sus múltiples determinaciones históricas, sociales, económicas y culturales, trascender las generalizaciones y permitir el análisis de lo particular. Lo anterior implica el uso de metodologías plurales, que privilegien los enfoques cualitativos, para una aproximación más precisa a la realidad compleja, argumentando sus matices, entrecruzamientos y contradicciones; e igualmente

¹ Psicóloga de la Universidad Javeriana, Magister en Ciencias del Comportamiento y Doctora en Educación de CINDE-Nova University. Actualmente es la Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales y del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, que este Centro ofrece. Directora de la línea de investigación en Socialización política y construcción de subjetividades.

poner en diálogo la tradición académica con la voz de los actores sociales, de manera tal que se visibilicen las nuevas emergencias sociales y se supere la mera pretensión de construcción de teoría y se recoja la voluntad de los actores sociales de construir nuevas realidades y nuevas comprensiones sobre ellas.

De la misma manera, la construcción de conocimiento pertinente tiene que ir acompañada de transformaciones en las maneras de su circulación a través de los procesos de formación. Se hace necesaria la resignificación del conocimiento producido a partir de un análisis participativo de los contextos culturales y sociales en los que se desarrolla la vida de los niños, las niñas y los y las jóvenes con rostro real, con biografía, con redes de afecto, con sueños y expresiones propias, enfrentados a realidades complejas, construyendo historias marginales o periféricas; Esto implica flexibilizar los márgenes del pensamiento, desde la crítica, la creación y la autoreflexividad, a partir de la **razón**, la **estética** y la **ética**.

PALABRAS CLAVES:

Investigación social, construcción de conocimiento pertinente, enfoques cualitativos, emergencias sociales en torno a la niñez y a la juventud, procesos de formación flexibles, crítica/razón, creatividad/estética, autoreflexividad/ética

ABSTRACT

The article focuses on the importance of the necessary centrality of production of **pertinent** knowledge on childhood and youth in Latin America, as the departure point of a social agenda aiming at achieving a kind of development compatible with equity within a peace and democracy context. The construction of pertinent knowledge favors the visibilization and comprehension of childhood and youth with reference to their authentic expressions, by taking into account their multiple historical, social, economic and cultural determinations; going beyond generalizations and by analyzing particular issues. This implies the use of plural methodologies favoring the implementation of qualitative approaches in order to have a more precise closeness to the complex reality and emphasizing on its shades, intercrossings and contradictions. This construction of pertinent knowledge also promotes the dialogue between the academic tradition and the voice of social actors so that the new social emergencies become visible, the mere pretension of constructing theory be overcome and that the will of social actors to construct new realities and new comprehension on them become true.

Concomitantly, the construction of pertinent knowledge has to be accompanied by the transformations on the way it is spread through the corresponding formation processes. It also becomes necessary to resignify knowledge resulting from a participative analysis of the cultural and social contexts, where the lives of boys, girls, male and female youths develop. This should be done by means of real descriptions, biographies, affective networks, dreams and particular expressions; confronting them with complex realities and by constructing marginal or peripheral stories. As a matter of fact, this implies to make thought margins flexible from criticism, creation and self-reflexibility, in a framework of reason, aesthetics and ethics.

KEYWORDS:

Social research, construction of pertinent knowledge, qualitative approaches, social emergencies in childhood and youth, flexible formation processes, criticism/reason, creativity/aesthetics, self-reflexibility/ethics

Introducción

De acuerdo con Zemelman (1992, 2000, 2002, 2005), cada día cobra mayor importancia la necesaria centralidad de la producción de conocimiento pertinente en América Latina, como punto de partida de una agenda social que pretenda lograr un desarrollo compatible con la equidad y en un contexto de paz y democracia. Esto es aún más prioritario en contextos de pobreza como el colombiano, en el que se presentan indicadores de alta inequidad en la distribución de la riqueza, vulneración de los derechos, falta de reconocimiento al valor de la palabra y de las condiciones identitarias de muchos actores sociales consolidando ciudadanía subalternas, altos índices de violencia cotidiana y de conflicto armado que involucra a la población civil, el fenómeno de desplazamiento y migración con todas las consecuencias que trae consigo el desarraigo, etc.

En países como el nuestro es clara la paradoja que se presenta, entre un crecimiento económico sostenido, y un aumento progresivo de la pobreza que ha ido generando sectores sociales de “pobreza dura” y consolidando lo que se conoce como los “**círculos perversos**” de la pobreza en muchos sectores sociales que están asistiendo a un deterioro progresivo de las condiciones de vida.

El impacto que este proceso ha tenido en la niñez y la juventud, como principales actores de los procesos de educación, tiene como marco fundamental, por una parte, la destrucción de los núcleos familiares y de sus nichos socio-culturales y/o la incapacidad de éstos, cuando existen, para atender las necesidades básicas y de desarrollo humano de sus miembros; por otra, el desempoderamiento y la invisibilización progresiva de los propios niños, niñas y jóvenes. El impacto ha ido tomando diversas expresiones y caracterizando, por una parte, diferentes rostros y diferentes imaginarios de la pobreza infantil y juvenil.

Cuando hablo de diferentes **ROSTROS** de la pobreza infantil y juvenil me refiero a las particularidades y las dinámicas tan diversas a las que nos enfrentamos cuando tratamos de comprender quienes son y como despliegan su subjetividad los niños, niñas y jóvenes callejeros, ó los niños, niñas y jóvenes drogadictos, que son distintos a los niños, niñas y jóvenes víctimas y/o protagonistas de la violencia familiar, víctimas de la prostitución infantil o abusados sexualmente; distintos a su vez a los niños, niñas y jóvenes trabajadores, ó de aquellos

involucrados en el conflicto armado, ó de quienes han sido desplazados de sus nichos territoriales a causa de dicho conflicto; cuando intentamos comprender quienes son y como despliegan su subjetividad los niños como diferentes a las niñas; los niños indígenas con sus particularidades frente a los afrodescendientes o a los mestizos, etc.

Cuando hablo de diferentes **IMAGINARIOS** que se van construyendo socialmente frente a la niñez y a la juventud, como impacto de esta situación social que se erige como contexto de su devenir, me refiero a aquellos que ligan a los niños y niñas a expresiones tales como “son vulnerables”, “están en riesgo”, “son pre-ciudadanos”, ó que ligan a los y las jóvenes a expresiones tales como: “son un problema para la sociedad”, “no participan, son apáticos”, “no saben para donde van”, “viven una vida muy superficial”, “sólo les importa su cuerpo y apariencia”, “no se preocupan por nada”, etc., imaginarios, que invisibilizan las verdaderas dimensiones de su potencial y de su condición identitaria.

La visibilización y comprensión de la niñez y la juventud en sus auténticas expresiones, requieren transformaciones importantes que hagan más pertinentes tanto los procesos de construcción de conocimiento como los procesos de formación:

A nivel de los procesos de construcción de conocimiento, se hacen necesarios:

- Procesos de construcción de conocimiento que aborden el fenómeno de la niñez y la juventud, teniendo en cuenta sus múltiples determinaciones históricas, sociales y culturales, que lo hacen fenómeno abierto, inacabado, fenómeno complejo, diverso, con diferentes aristas (Dilthey, 1984);
- Procesos de construcción de conocimiento que trasciendan las generalizaciones sobre la niñez y la juventud y permitan el análisis de lo particular, de lo plural, que den cuenta de niños, niñas y jóvenes de carne y hueso, en contextos específicos y con dinámicas biográficas particulares (Lévinas, 1999);
- Procesos de construcción de conocimiento que permitan desde metodologías plurales una aproximación más precisa a la realidad compleja, argumentando sus matices, entrecruzamientos y contradicciones;
- Procesos de construcción de conocimiento que pongan en diálogo la tradición académica con la voz de los actores sociales, con la voz de los niños, las niñas y los y las jóvenes; que pongan en interlocución el conocimiento científico, con el conocimiento social; que

abran el diálogo público entre quienes generan el conocimiento y quienes lo resignifican y lo hacen circular poniéndolo en escena en procesos educativos, es decir, abrir el diálogo argumentado entre investigadores y maestros, o articulando prácticas sociales en las que el maestro investiga y el investigador enseña;

- Procesos de construcción de conocimiento que vayan más allá de la mera pretensión de construir la teoría como explicación de la realidad de la niñez y la juventud, de sus escenarios de actuación y de los procesos de agenciamiento de su desarrollo humano y social, y recojan la voluntad de los actores sociales (niños, niñas, jóvenes, maestros, padres de familia) de construir nuevas realidades y nuevas comprensiones de las realidades ya existentes. Lo anterior requiere superar los marcos teóricos ya establecidos y abordar y tratar de nombrar realidades que no están contenidas en ellos. Esto implica construir nuevas categorías, abrir el pensamiento a las resignificaciones de los conceptos con o desde los que estamos construyendo el conocimiento;
- Procesos de construcción de conocimiento que acepten la necesaria complejización del lenguaje que implica transformar la realidad, de una simple constelación de objetos que deben ser explicados, a un conjunto de ámbitos de sentido en los que los sujetos, niños, niñas y jóvenes, puedan reconocer espacios para su desarrollo, transformación y realización humana;
- Procesos de construcción de conocimiento que trasciendan esa posición tan común en la ciencia, que se apoya únicamente en la acumulación de lo escrito, cerrándonos y no permitiéndonos mirar las nuevas emergencias sociales. Esto implica romper los límites del saber construido y de las formas cómo éste se ha construido. Solo así se pueden crear nuevas categorías para dar cuenta de dichas realidades emergentes. Se trata de pensar en términos de potencialidades de horizontes posibles, más que de relaciones causa-efecto.

A nivel de las transformaciones requeridas en los procesos de formación se hacen necesarios:

- Procesos educativos en los que circule el conocimiento producido y se logre su resignificación a partir de un análisis participativo de los contextos culturales y sociales en los que se desarrolla la vida de los niños, las niñas y los y las jóvenes con rostro real, con biografía, con redes de afecto, con sueños y expresiones propias, enfrentados a realidades complejas, construyendo historias marginales o periféricas;

- Procesos educativos en los que se flexibilicen los márgenes del pensamiento, desde la crítica, la creación y la autoreflexividad y se involucre a los actores del proceso educativo en su **enteridad**, esa que obliga a acercamientos formativos múltiples, plurales y complejos que ponen en escena distintas racionalidades articulando la razón, la estética y la ética. La **enteridad** implica el reconocimiento de la complejidad biográfica y social de los niños, las niñas, los y las jóvenes que participan en el proceso educativo: su base biológica, su capacidad cognitiva, sus emociones, sus tejidos afectivos, su potencial comunicativo, los procesos de construcción y despliegue de su subjetividad y de su condición identitaria a través de procesos de socialización. Es necesaria una racionalidad que involucre:
 - La **razón**, pues sólo desde ella se puede configurar un pensamiento autónomo y crítico, capaz de tomar distancia de la realidad de la niñez y la juventud y de las explicaciones acumuladas en torno a ella en los saberes científicos y sociales;
 - La **estética**, pues sólo desde ella podemos dejarnos asombrar y desarrollar la sensibilidad necesaria para saber leer y comprender los sentidos y discursos que se esconden detrás de cada práctica humana y social y poder así crear nuevas realidades y nuevas comprensiones sobre la niñez y la juventud en sus particularidades;
 - La **ética**, pues sólo desde ella empezamos a irritarnos por todo aquello que en las prácticas humanas y sociales no está bien, que viola las libertades, que toca la dignidad, empezamos a desarrollar la capacidad emancipatoria que nos enfrenta al compromiso con la cultura y la sociedad.

Es decir, se requieren procesos de producción de conocimiento participativos, cuyo criterio básico sea la inclusión de los niños, las niñas y los y las jóvenes como sujetos sociales con ciudadanía plena, capaces de ser autores y actores tanto de sus historias, como de las representaciones que sobre estas se van tejiendo en el universo de las teorías y de la ciencia y, procesos de formación de intelectuales en nuestras universidades, que abran el pensamiento, desarrollen la sensibilidad y reten a un compromiso de construcción social, cultural y política de oportunidades para una vida más equitativa y democrática, y esto solo puede lograrse si, antes que nada, se reconoce a los actores sociales, niños, niñas y jóvenes, como autores de su propia historia individual y social (Zemelman, 2002, 2005).

La Investigación sobre niñez, juventud y educación en Ciencias Sociales: Procesos de generación de conocimiento pertinente:

Los procesos de investigación social, como experiencia de producción de conocimiento pertinente y útil en el campo de la niñez, la juventud y la educación, deben estar ligados necesariamente a los procesos educativos involucrados en las prácticas humanas y sociales en las que niños, niñas y jóvenes despliegan su subjetividad y construyen condición identitaria, de manera tal que los referentes teóricos y conceptuales se constituyan en marcos orientadores de la práctica, y las prácticas educativas sean a su vez las instancias de validación de las teorías. De esta manera, la investigación se constituye en mediación para:

- Aportar, por una parte, en la comprensión de la situación real de de la niñez y la juventud de acuerdo con sus diversos contextos de actuación, según las etnias, los grupos sociales, los géneros, etc... permitiendo así, dilucidar las características reales de los distintos **ROSTROS** de la **niñez y la juventud**, y por otra, en la comprensión de los sentidos y discursos que en sus narrativas y prácticas humanas y sociales incorporan, adaptan, resignifican, crean o recrean los actores sociales y que en últimas constituyen los marcos simbólicos de la cultura desde donde habitan y orientan la vida en común. Solo desde allí podrían configurarse verdaderos marcos de acción colectiva.
- Dialogar con el Estado y con los actores sociales de la sociedad civil que tienen en sus manos los procesos de educación de las nuevas generaciones, proponiendo cuerpos de conocimiento, lineamientos de acción y sistemas de producción, reproducción y circulación de información que contribuyan en el diseño y gestión tanto de las políticas educativas como de los programas que se gestan desde su adhesión a ellas o desde la oposición y la resistencia; pero sobre todo, el conocimiento se tiene que tornar en instancia crítica que permita comprender los efectos reales de la puesta en escena de la política y la pertinencia de las prácticas educativas y dinámicas sociales que se gestan, visibilizan y legitiman desde dichas políticas.
- Poner el conocimiento en escena en los procesos formativos para recrearlo, resignificarlo, confrontarlo. Solo desde los procesos investigativos se rompe con los dogmatismos que

surgen de la pretensión de saberes acabados, cerrados, replicables; se rompe con la pretensión de teorías que en sus pretensiones de universalidad, ocultan lo particular, lo diferente, lo complejo, lo contradictorio, lo no visible. En este sentido, la investigación ayuda a relativizar el poder del maestro como depositario del saber verdadero, redistribuyéndolo en procesos de clara democratización del conocimiento que asumen un carácter provisional e histórico.

Lo anterior obliga a superar problemas ampliamente anclados en la tradición de las ciencias sociales, y de la educación como campo particular dentro de ellas, en Latinoamérica, que teniendo como criterio básico de calidad la producción del conocimiento en el primer mundo, han silenciado los diálogos entre los intelectuales del continente desviando su mirada a lo externo, han desplazado la calidad de la práctica investigativa, al método y a las técnicas, que delegan la validez del conocimiento producido en el rigor en la aplicación del método y no en la confrontación intersubjetiva, que evidentemente tiene consecuencias no sólo teóricas, sino políticas.

La calidad de los procesos de producción de conocimiento en la educación en particular y en las ciencias sociales en general, está fundamentalmente en saber construir los objetos de conocimiento en su complejidad, es decir, en saber preguntarnos por problemas que realmente permitan entender y tocar la realidad tanto de la niñez y la juventud, como de los procesos de educación y socialización en los que configuran su subjetividad, problemas que superen su superficie, que ahonden en los subterfugios anclados, muchas veces en, precisamente, lo invisibilizado, en lo que no se puede aprehender desde los métodos y técnicas que tradicionalmente han predominado en la ciencia social. Y esto sólo es posible, si no se rompe, como lo argumentara anteriormente, la relación teoría-práctica. Porque la realidad en su complejidad y en sus verdaderas expresiones, sólo se juega en el terreno de la acción. Es necesario entonces:

- Reconceptualizar el papel de las universidades, de las facultades de educación y de los centros de pensamiento a partir de sus relaciones con la construcción de país, con la resignificación creadora de nuevas realidades sociales y culturales que sean nicho de una vida en común más digna y democrática para nuestros niños, niñas y jóvenes; es decir hacer explícito el necesario compromiso ético político tanto de los procesos de construir conocimiento, como de los procesos de su puesta en escena a través de la educación.

- Superar la producción fragmentada y aislada de conocimiento, consolidando verdaderas líneas de investigación relevantes y significativas para el país y para el continente latinoamericano, en torno a la niñez, la juventud y la educación, que se desarrollen en grupos de investigación relacionados a través de redes que rompan las fronteras institucionales y nacionales.
- Crear y/o fortalecer sólidas instituciones del conocimiento en torno a la niñez y la juventud en el ámbito de la educación, en particular, y de las ciencias sociales en general, articuladas tanto en las realidades locales, como nacionales e internacionales, y formar talento humano en educación e investigación social capaz de crear pensamiento crítico, pertinente al país y a las regiones particulares; conocimiento que toque las realidades y las resignifique, las transforme al aportar comprensiones y marcos simbólicos emergentes, que abran o visibilicen nuevas preguntas sobre la niñez y la juventud y obliguen la construcción de nuevas respuestas.
- Reconceptualizar la interacción necesaria entre “el reconocimiento del potencial de la niñez y la juventud como instancias de ciudadanía plena” y “la construcción de la democracia”. Es en las nuevas generaciones donde está el principal potencial de construcción social, de resignificación y apertura a las nuevas realidades, de recreación de los imaginarios sociales. Y estos procesos no pueden darse al margen de la producción de conocimiento en un país ni al margen de los procesos de agenciamiento de dicho conocimiento en los procesos educativos. Lo anterior implica el privilegiar modelos participativos en la investigación social y procesos educativos que se organicen desde la necesaria centralidad de los niños, las niñas, los y las jóvenes, como eje de la relación pedagógica.

La consolidación de procesos sistemáticos y rigurosos de construcción de **conocimiento pertinente** en torno a la niñez y a la juventud en el ámbito de la educación y las ciencias sociales, implica entonces, el reconocimiento de una pluralidad de enfoques, que si acogemos la propuesta Habermasiana, algunos de ellos pretenden la identificación de regularidades que permitan establecer las causas de un determinado fenómeno humano o social en torno a la niñez y la juventud, y a los procesos y escenarios de educación y socialización, y generar ciertas leyes desde las cuales se pueda controlar y predecir tanto el comportamiento de los actores como de los escenarios y procesos; otros, más ligados a la necesidad de poder dar cuenta de un determinado fenómeno de la niñez y la juventud, de su proceso de constitución, de su articulación con el

devenir de una determinada cultura y a entender el sentido y los discursos insertos en los intersticios de las prácticas sociales y humanas a nivel educativo; y algunos otros, que tienen como pretensión develar, explicitar y documentar las contradicciones inherentes a determinadas situaciones y fenómenos sociales en los que se juega la vida de los niños, las niñas y los y las jóvenes, favorecer su apropiación por parte de los actores que tengan roles protagónicos en dicha situación y generar transformaciones orientadas a condiciones más libertarias y democráticas de las sociedades (Alvarado y otros, 2006, 2007).

En el primer caso, requeriremos **modelos experimentales** de falsación de hipótesis, con una lógica de producción **hipotético-deductiva-inductiva**, con clara intencionalidad de generalización y universalización de los hallazgos; su método partirá entonces de análisis empíricos del fenómeno bajo condiciones de control de variables.

En el segundo caso, se hará necesario un proceso comprensivo cuyo núcleo articulador será un **modelo cualitativo de reconstrucción hermenéutica**, de búsqueda de sentido; su lógica de producción será **abductiva** y su intencionalidad no será de generalización, sino de apropiación y significación cultural de los fenómenos; y su método estará básicamente ligado a lo que algunos llaman el círculo hermenéutico que consiste básicamente en la reconstitución del sentido de las vivencias a través de la **interpretación**, para lo cual, antes que controlar variables es necesario dejar jugar libremente la intencionalidad de los diferentes actores involucrados en el hecho.

En el tercer caso, será necesaria la construcción de un **modelo de acción social**, cuya lógica de producción es **dialéctica** y su intencionalidad supera la apropiación y significación cultural de los fenómenos, en tanto plantea la posibilidad de reconstruir o transformar dichos fenómenos hacia condiciones más humanas y justas de los actores sociales. Su método estará articulado en los procesos de reflexión crítica cuya pretensión esté orientada a lograr consensos básicos en el discurso que generen la acción transformadora sobre la realidad (Elías, 1990).

El primer estilo ha caracterizado de manera más definida la práctica investigativa en educación y en ciencias sociales de América Latina desde vieja data, y se ha identificado con **modelos cuantitativos**. El segundo y tercero, identificados con lo que se conoce como enfoques cualitativos están marcando nuevos e interesantes rumbos en el quehacer investigativo del continente en las últimas décadas, en el ámbito de la educación y las ciencias sociales.

El potencial de los enfoques cualitativos en la investigación sobre niñez y juventud en el ámbito particular de la educación y de las ciencias sociales en general en América Latina: Hacia la construcción de un nuevo paradigma.

Los enfoques cualitativos se han ido consolidando en un amplio movimiento de crítica al positivismo empiricista² que ha caracterizado la práctica investigativa en América Latina, a partir del cual a pesar de que se ha acumulado una cantidad desbordante de “datos”, se han dado realmente pocas soluciones a problemas sociales cruciales de nuestra época, dado que los intereses de los investigadores se han concentrado más en la comparación no valorativa de variables, que en el análisis y solución de problemas reales, vitales y complejos; los criterios de confiabilidad y validez han estado centrados en el control de variables, que obligan a la fragmentación de la realidad social e impiden, de alguna forma, la confrontación de los problemas coyunturales, sectoriales, locales, puntuales, de un determinado grupo, con el contexto social global y con su propio devenir histórico. Esta manera de aproximarse a la ciencia ha consolidado un paradigma tecnológico, que privilegia “el control” y una “relación instrumental” con la realidad humana y social de nuestros niños, niñas y jóvenes, tomando su base metodológica de una imitación cruda de los principios usados con éxito en las ciencias naturales. De esta manera los niños, niñas y jóvenes como sujetos sociales investigados han sido asimilados a objetos naturales que no conocen las metas del investigador y que están bajo su control.

A partir de la crítica al positivismo-empirista se ha ido construyendo un nuevo paradigma en la educación en particular y en las ciencias sociales en general, que acepta como guía de su enfoque metodológico los modelos de la acción comunicativa y la acción social orientados al discurso y a la transformación social. Vale la pena clarificar aquí la connotación que damos a los conceptos contenidos en la afirmación anterior: “acción” y “discurso”. Nos referimos a la **Acción** basada en principios de cooperación, que tiene como punto de partida la interpretación consensual de las situaciones sociales y que está orientada al cambio social con fines emancipatorios; y al **discurso**,

² Al hablar de investigación positivista-empirista queremos resaltar su diferencia con la investigación empírico-analítica como enfoque metodológico y con el momento positivo o empírico de todo proceso investigativo. Una homologación indiscriminada de estos conceptos ha llevado a rechazar acriticamente todo intento de quehacer científico que se fundamente en procesos empírico analíticos o que implique la cuantificación y a exaltar cualquier alternativa que se plantee como divergente y que se denomine “cualitativa”, sin hacer análisis más profundos del rigor de los procesos seguidos y de los requerimientos que se desprenden de la naturaleza misma de lo que se quiere investigar, de las necesidades e intereses que motivan a quienes investigan, de las posibilidades reales de acceso a los grupos, de las limitaciones o apoyos institucionales, etc”.

como una forma de comunicación que cuestiona la realidad social y su legalidad, revelando su estructura contradictoria con el fin de proponer posibilidades de cambio. En este sentido, este nuevo paradigma de la ciencia social que toma cuerpo en aquellas formas de investigación ligadas al desarrollo humano y social, de los niños, niñas y jóvenes latinoamericanos y de sus contextos, conlleva una concepción de la verdad basada no en la falsación de hipótesis a través de procedimientos técnicos, sino en la argumentación dialógica, que parte de un reconocimiento al otro como diferente, y que precisamente en su diferencia encuentra la legitimidad para constituirse en la principal instancia de confrontación de la producción de conocimiento (Gaitán, 2006, 2007; Alvarado y otros, 2006, 2007).

Los modelos cualitativos implican una opción epistemológica que se opone al positivismo y al empiricismo, sin confundirse con posiciones populares ingenuas en el proceso investigativo; y por tanto, exige: rigor lógico en el diseño e implementación del proceso metodológico, formulación teórica seria y adecuada, vigilancia epistemológica permanente en la producción de conocimiento, reflexión crítica que rompa con las prenociones del sentido común y con las percepciones inmediatas, reconocimiento de la no transparencia de los hechos sociales, y aceptación de la “verdad” como algo que se construye, que no existe en los hechos sociales (Mardonés, 1991, Vasco, 1990).

Como **práctica social** está constituida por otras prácticas: la científica, la pedagógica y la política, con fines propios orientados a la transformación de la sociedad desde un interés emancipatorio. Como **práctica científica** se orienta a la producción de conocimientos; como **práctica pedagógica** busca integrar el conocimiento científico con el conocimiento popular en un conocimiento nuevo “transformador” que recupere en su estructuración los procesos de creatividad de la cultura; como **práctica política** tiene como estrategia central la participación en la producción de conocimiento orientado a la transformación social, mediante una acción articulada, conciente y organizada.

Reflexiones de cierre sobre la implicación de lo argumentado hasta ahora en los procesos educativos:

- Los procesos educativos en este contexto tienen que asumir papeles cada vez más complejos, no sólo en lo concerniente a la producción, resignificación y circulación de los saberes, sino y fundamentalmente en la necesidad imperante de constituirse en centro **crítico** y escenario

de debate en el que confluyen perspectivas muy diversas del conocimiento construidas desde paradigmas distintos (científico, ético, estético), de enfoques que se entrelazan en una gran diversidad de redes de significaciones, comprensiones y explicaciones; de prácticas sociales que entrañan diferentes sentidos y discursos sobre la realidad.

- Al mismo tiempo que un proceso educativo juega este papel crítico, debe ejercer una función prospectiva y anticipatoria, dirigiendo su análisis crítico a los escenarios futuros y a la construcción de propuestas de creación de realidad. Es decir, la educación tiene que **crear** y no sólo **preveer** el futuro.
- La resignificación del papel de la educación para la consolidación de nuevas formas de investigar, pasa por el reconocimiento de:
 - La complejidad propia de las nuevas realidades sociales, económicas, culturales y políticas que emergen en las tensiones entre lo local y lo global;
 - La irrupción vertiginosa de procesos de tecnociencia y los procesos acelerados de acumulación y circulación de información, que rompen los marcos del tiempo y el espacio, cambian las lógicas de acceso al dato, desplazan las relaciones de poder entre quien “enseña” y quien “aprende”;
 - La paradoja de un presente que se debate entre la consolidación de un mundo moderno, racional, en el que la ciencia y la tecnología representan su fin y legitimidad, y la emergencia del mundo postmoderno, que desplaza a lugares privilegiados el valor y el papel de la cultura y de la estética;
 - La paradoja entre un mundo modernizado y desarrollado que coexiste con grandes grupos de población que amplían la pobreza y diversifican sus rostros y expresiones en el continente latinoamericano y en otras regiones del llamado tercer mundo;

- Los nuevos paradigmas de comprensión, los desplazamientos del pensamiento y de la ciencia, las nuevas legitimidades del saber que se construye desde nuevas lógicas que habían estado ausentes del ámbito de la ciencia.

Para agenciar nuevas formas de construcción de conocimiento, los procesos educativos requieren estructuras, procesos y dinámicas cada vez más flexibles y pertinentes, que rompan con los dogmatismos, agencien una perspectiva provisional e histórica de los saberes, permitan la formulación de nuevas preguntas y potencien la construcción de respuestas comprometidas a través de creaciones racionales, estéticas y éticas, contribuyan en los procesos de democratización del conocimiento. Para esto, algunas pistas que podrían ayudar a resignificar las regulaciones de la experiencia educativa, podrían ser:

- La necesaria contextualización socio-económica y cultural de los saberes en torno a la niñez y a la juventud, a sus agentes socializadores, a los procesos para su desarrollo y atención, y a los escenarios naturales, cotidianos, institucionales, del nivel micro y macro, en los que se agencia su desarrollo y atención y en los que se despliegan y agencian las prácticas de constitución de su subjetividad y condición identitaria; contextualización socio-económica y cultural también de los procesos de construcción de conocimiento, y de las mediaciones y procesos pedagógicos, de manera que se gane en pertinencia de la experiencia educativa.
- La integración teórico-práctica que rompa las distancias entre la construcción y puesta en escena del conocimiento. Se trata de enriquecer desde la teoría, desde el conocimiento científico, ético y estético, los procesos de la práctica social de atención a la niñez y a la juventud del continente; y de confrontar y validar desde la práctica las propias teorías y saberes.
- El reconocimiento, la resignificación y la negociación cultural, en cuanto posibilidad de abrir verdaderos diálogos intersubjetivos que ayudan a configurar futuros más humanos para nuestros niños, niñas y jóvenes. Futuros en los que la niñez y la juventud latinoamericanas puedan reconocerse en su subjetividad, en su condición identitaria y en su pertenencia a

colectivos de sentido, al mismo tiempo que pueden proyectarse como expresión universal de lo humano.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, S. V. (2006). Estrategias de aproximación al objeto de estudio. Manizales: Serie Módulos Maestría en educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales.

ALVARADO, S. V. Y GAITÁN, C. (2007). Enfoques cualitativos de la investigación en ciencias sociales. Manizales: Serie Módulos Maestría en educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales.

GAITÁN, C. (2007). Enfoques cualitativos de la investigación en ciencias sociales. Manizales: Serie Módulos Maestría en educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales.

DILTHEY, W. (1984). Crítica de la razón histórica. Barcelona: Península.

ELIAS, N. (1990). Compromiso y distanciamiento. Barcelona: Península.

GAITÁN, C. (2006). Perspectiva epistemológica de la investigación en ciencias sociales. Manizales: Serie Módulos Maestría en educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales.

LÉVINAS, A. (1999). Cómo vivir en esta tierra? Buenos Aires, Eudeba

MARDONÉS, J. (1991). Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Nota histórica de una polémica incesante Barcelona: Anthropos.

VASCO, C. (1990). Tres estilos de trabajo en ciencias sociales. Bogotá: CINEP.

HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 7, V1 (2007), pp. 233-249

www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica

ISSN 1668-5024

ZEMELMAN, H. (1992). Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente. Barcelona: Anthropos.

ZEMELMAN, H. (1992). Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía. Barcelona: Anthropos.

ZEMELMAN, H. (2002). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. Barcelona: Anthropos.

ZEMELMAN, H. (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Anthropos.

ZEMELMAN, H. (1998). Sujeto: Existencia y potencia. Barcelona: Anthropos.

ZEMELMAN, H. (2000). Pensamiento crítico y neoliberalismo en América Latina. Bosotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Para citar este artículo:

Alvarado, Sara Victoria (30-08-2007). CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PERTINENTE EN LAS CIENCIAS SOCIALES: NIÑEZ, JUVENTUD Y EDUCACIÓN.

HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ

Año VI, Número 7, VI, pp. 233-249, ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciarred.com.ar/ra/doc.php?n=717>

URL de la Revista : <http://www.cienciarred.com.ar/ra/revista.php?wid=3>