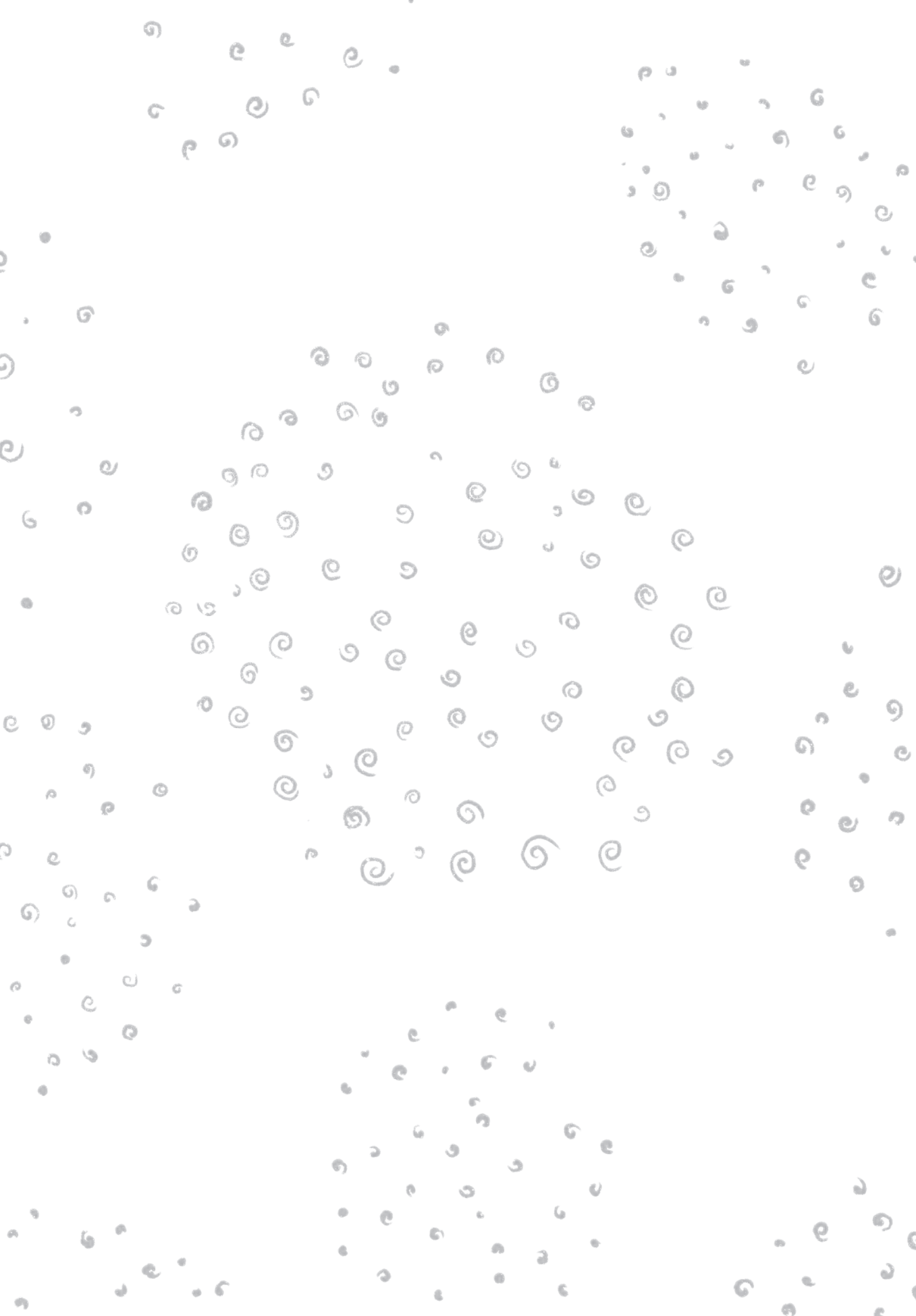




Recrear
la investigación educativa

Colección
Recrea



RECREAR

La investigación educativa

Liliana Lira López
Sandra Cristina Machuca Flores
Guillermo Emmanuel Pech Torres
(coordinadores)



Colección **Recrea**

Enrique Alfaro Ramírez
**Gobernador Constitucional
del Estado de Jalisco**

Juan Carlos Flores Miramontes
Secretario de Educación del Estado de Jalisco

Carmen Yolanda Quintero Reyes
**Titular de la Comisión Estatal para la Mejora
Continua en Jalisco**

Coordinación de la colección
Carmen Yolanda Quintero Reyes
Felipe Reyes Escutia

Coordinación de libro
Liliana Lira López
Sandra Cristina Machuca Flores
Guillermo Emmanuel Pech Torres

Diseño del interior
Patricia Carretto

Diseño de arte
Daniel Gómez Mena
Josué Gómez González

Corrección de estilo
Español para Todos A.C.

Cuidado de la edición
Grupo Magro Editores



Educación

**D.R. © Secretaría de Educación del Gobierno
del Estado de Jalisco**


Av. Central Guillermo Gonzalez Camarena 615,
Poniente, 45136 Zapopan, Jal. México

Primera edición: 2024

ISBN: 978-607-26554-0-9

Este libro fue dictaminado por pares académicos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright.





Índice

| | |
|------------------------------------|----|
| Presentación de la Colección | 9 |
| Prólogo | 11 |
| Introducción | 15 |

Parte I **Colaboraciones especiales**

| | |
|---|----|
| Hacia la emancipación de las inteligencias: la producción horizontal del conocimiento <i>Sarah Corona Berkin</i> | 35 |
| ¿Qué es la interculturalidad y qué representa en la (re-) construcción de humanidad? <i>Gunther Dietz</i> | 51 |
| Hacia una epistemología del vivir. Del uni-verso epistémico moderno al pluri-verso onto-epistémico intercultural <i>Felipe Reyes Escutia</i> | 69 |
| Investigación para la justicia social, un compromiso en construcción <i>Lya Sañudo Guerra</i> | 95 |

Parte II

Resignificar la investigación educativa

| | |
|--|-----|
| Resignificar la investigación educativa. Dos formas de acercamiento al conocimiento colectivo <i>Liliana Lira López</i> | 121 |
| La investigación educativa como práctica poética. El camino hacia la producción de categorías propias para pensar <i>Ana Giselle Torres Lira</i> | 159 |
| Reflexionando la horizontalidad, la decolonialidad y las metodologías participativas, retos y aportes a la generación del conocimiento <i>Jesús Olivares Lepe</i> | 189 |
| Tejiendo hilos para resignificar la formación para la investigación con un sentido de responsabilidad social compartida <i>Ruth C. Perales Ponce</i> | 225 |
| Literacidad académica, desarrollo epistémico y descolonización en la formación para la investigación educativa <i>Alejandro Rodríguez García</i> | 249 |
| Investigar la escritura para investigar <i>Flor Alejandra Gómez Contreras</i> | 287 |

Parte III

Reaprendiendo en el encuentro con ReCrea a partir del Seminario de Investigación

| | |
|--|-----|
| Miradas epistemológicas desde el Seminario de investigación <i>Gabino Cárdenas Olivares</i> | 315 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea: la transformación de la Investigación Educativa desde las CAV <i>Guillermo Emmanuel Pech Torres y Sandra Cristina Machuca Fores</i> | 359 |
| De la horizontalidad a la horizontabilidad <i>Alberto Daniel Hernández Ramírez</i> | 387 |
| Tarea de la investigación educativa de Recrea: enriquecer el camino recorrido desde la mirada humanista, crítica y reflexiva <i>Martha Patricia Macías Morales</i> | 419 |
| La tecnología, la calidad y la mejora continua: reflexiones y experiencias de investigación desde la mirada de recrea <i>Ernesto Roque Rodríguez y César Augusto Ricardi Morgavi</i> | 439 |
| Reflexiones en torno al término de <i>calidad</i> y su pertinencia en el ámbito de la investigación educativa actual..... | 475 |
| <i>Adriana Graziette Mesa Pérez y Lourdes Nayeli Quevedo Huerta</i> | 475 |

Parte IV

La reconfiguración del ser, sentir y saber humano

| | |
|--|-----|
| Resignificando la vida. Reflexiones desde la experiencia emocional de docentes hospitalarios con niños en situación de enfermedad <i>Rocío del Carmen Arreola Flores</i> | 507 |
| La reconfiguración del ser y sentir humano de la Comunidad de Aprendizaje en y para la vida <i>Iris Marisol Segura Vaca</i> | 531 |
| Educarácter: reflexiones en torno a un proyecto de investigación-acción al servicio del fortalecimiento de la comunidad escolar <i>Daniela Salgado Gutiérrez y Ligia García Béjar</i> | 559 |

Modernidad, investigación y construcción del saber humano.
Paradigmas alternativos de investigación
Rosa María Romero Cuevas y Carlos Razo Horta †..... 589

Reseñas..... 623



Presentación de la Colección

Desde el inicio de la administración el 6 de diciembre del 2018, llegamos con un proyecto educativo para Jalisco que se originó a partir de un debate amplio, plural que se fortaleció con la experiencia y el diálogo con los maestros jaliscienses quienes desde su comienzo lo hicieron suyo. Aprender de cada docente, directivo, personal de apoyo, estudiantes, familias y aliados, ha sido una experiencia única. Al enfrentar retos juntos, hemos diseñado, en colectivo, las mejores estrategias posibles para vivir en la incertidumbre durante los años de pandemia, aplicando innovaciones no solo tecnológicas, sino también pedagógicas y organizativas en el escucharnos unos a otros, desde la diversidad.

Lo vivido en estos últimos años es difícil de sintetizar; cada día ha sido una oportunidad para aprender en comunidad. Hemos reflexionado para impulsar una mejora educativa permanente para nuestro Estado. Por lo anterior, surge la necesidad de compartir estos aprendizajes en una Colección de libros que dé cuenta de las invaluable reflexiones y experiencias que Recrea nos ha dejado a muchos. El horizonte del 2040 seguirá vivo mientras exista una CAV que ponga al centro la vida de todos, para aprender juntos e incidir positivamente en su contexto.

Así, esta Colección de cinco libros nos llevará a continuar el debate, a discutir los argumentos, las experiencias e investigaciones que los coordinadores y autores nos comparten desde su experiencia como educadores. Aquí radica la riqueza de esta colección que integra autores internacionales, nacionales, locales haciendo patente la importancia de la diversidad de voces para reflexionar juntos teniendo como centro el bien común.

Recrea, desde el inicio, se concibió con una visión humanista, un proyecto vivo que no dejaría de dialogar y comprender la realidad para recrearse y encontrar vías innovadoras. Por ello, esta colección se quedará para acompañar y enriquecer otros procesos educativos vivos y cambiantes y ser testigo de nuevas voces y reflexiones colectivas que nos motiven a recrear la educación, desde cada momento histórico, cada territorio, cada colectivo.

Sea pues esta *Colección Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida*, un impulso para el lector que desde su propia identidad, desde su ser crítico, propositivo y apasionado por la educación, se sume al debate y al diálogo para hacer vida la aspiración de la transformación humana que dignifique la vida.

Juan Carlos Flores Miramontes

Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco



Prólogo

Como plantea el Proyecto educativo de Jalisco, la educación es por excelencia la vía para transformar a la sociedad y forjar humanidad. En este marco, la colección *Re-crear la Educación. Ser, estar y pertenecer a la Vida* aspira no solo a colocar aprendizajes colectivos que mantengan vivos y vigentes los procesos educativos en este tiempo inédito; sino, más aún, aportar reflexiones de los protagonistas de la educación en Jalisco desde sus realidades locales para ser compartidas y enriquecidas en otras latitudes, contribuir a la transformación del educar moderno y trascender el estado crítico que enfrenta no sólo la humanidad, sino la vida entera en el planeta.

Esta colección es parte de un paisaje de lo que hasta hoy ha sido el pluriverso Recrea. Cada uno de los libros que la integran tiene un énfasis para Recrear la Educación y en ellos siempre está presente de una u otra manera el núcleo sustantivo y principio filosófico del Proyecto, enunciado en los tres aprendizajes indisolubles que postula: Ser, estar y pertenecer a la vida. Aprendizajes que nos hacen reconocer que es en el vivir donde se configura nuestro ser humanos, en el coexistir y convivir dialogando nuestras identidades es donde se define y expresa nuestro estar; que es

en este ejercicio de ser y estar con los otros y con lo otro donde se forja nuestra conciencia de comunidad para pertenecer a la vida.

Los objetivos de los cinco libros de esta colección integran las aspiraciones del proyecto Educativo Recrea que desde el 2019 se ha implementado en Jalisco. Esto es, compartir en la palabra escrita, dialogada y viva, las reflexiones, experiencias e investigaciones de los educadores jaliscienses y de otras latitudes, para contribuir desde el encuentro y el diálogo intercultural de saberes, a la reconstrucción del tejido social hacia el bien común en la dignificación de la vida.

Con este horizonte, en la Colección Recrea buscamos continuar el debate y el diálogo en la vigencia de los contextos locales, en la recuperación de los procesos alcanzados por las CAV, en el impulso de nuevas rutas para que, crítica y amorosamente, y desde el tejido epistémico, social, educativo e intercultural, poder re-construir marcos educativos y sociales que renueven nuestros horizontes de humanidad.

Así, en el libro uno *Re-crear-nos humanos. Educación y horizontes de humanidad en la dignificación de la vida*, se comparten ideas para un transitar civilizatorio y superar fragmentos pedagógicos y epistémicos ensimismados y omisos de la poética y compleja comunidad planetaria.

En el libro dos *Recrear la Educación en y para la vida* se trazan horizontes educativos y se delinean rutas que colocan a la vida como centro para la recreación humana, tanto individual como colectiva, desde las reflexiones y experiencias de diversos autores que comparten, aquí y en su palabra, su vivir en el universo educativo.

El libro tres *Recrear el diálogo para enfrentar los desafíos de las CAV* recupera la riqueza de su voces, descubiertas en el desafío

Recrea Challenge en el que, en diálogo, identifican un problema de su realidad y diseñan e implementan, creativamente, soluciones colectivas.

En el libro cuatro, *Recrear la escuela. Comunidades de aprendizaje en y para la vida*, se comparten los aprendizajes y hallazgos del proyecto educativo de Jalisco alcanzados a través de las CAV que han llevado a profesores, estudiantes, directivos y familias a imaginar y construir, juntos, realidades otras, para una autonomía responsable; en el cultivo de nuevos aprendizajes.

Finalmente, el libro cinco *Recrear la investigación educativa* dibuja la experiencia vivida y los frutos del Seminario de Investigación Recrea, cuya comunidad, en diálogo pluriversal, ha transitado, en los últimos años, rutas disruptivas de conocimiento que tienen como corazón la recreación de la educación para la dignificación de la Vida.

Con esta mirada, la colección se reconoce, estructura y organiza a partir de las realidades, conceptos, espacios, problemáticas y visiones de quienes dan vida a la educación en Jalisco, labrando conocimiento, comunidad y esperanza a contracorriente, en el marco de la crisis educativa, social, civilizatoria y planetaria que hoy convoca a toda la humanidad a re-crearse en el pertenecer a la Vida.

Esta obra es parte -y así se reconoce- del impostergable proceso de transformar la Humanidad que somos en el actual y complejo tiempo post-pandemia hacia un cambio civilizatorio profundo, fundado en la comprensión y la dignificación de la Vida, desde el occidente de México.

Carmen Yolanda Quintero Reyes
Felipe Reyes Escutia
Coordinadores de la Colección





Introducción

En el camino que recorreremos los educadores, se entretajan las experiencias, sueños, comprensiones y visiones de la educación. En esta conciencia se reconoce el papel de la investigación educativa, es por ello que en la Colección ReCrear la Educación, Ser, Estar y Pertener a la Vida, se otorga un espacio para dar lugar a las reflexiones de investigadores educativos que buscan resignificar su tarea, así como generar un diálogo que lleve a aprender en comunidad.

Al reflexionar sobre las prácticas de investigación, este libro busca principalmente reunir las voces del sistema educativo jalisciense y de otros estados de la república que cuentan con una trayectoria en el campo investigativo. Todos ellos con el objetivo de contribuir con su mirada reflexiva al fortalecimiento de perspectivas, procesos y acercamientos metodológicos para hacer de la investigación un instrumento de transformación y dignificación humana.

Son varios los referentes que apoyan la idea de que la investigación educativa es una herramienta para mejorar la calidad, la equidad y la eficacia del sistema educativo, así como para fundamentar la toma de decisiones y promover el debate informado sobre políticas educativas. No obstante, a esta idea, el presente li-

bro pretende contribuir con acercamientos conceptuales y metodológicos nombrados *disruptivos*, por ser alternativas distintas a aquellos procesos donde el investigador actúa en solitario, donde va y recoge datos para informar resultados. Son distintos en tanto pretenden generar conocimiento bajo una perspectiva de bien común, perspectivas en las que invariablemente el investigador requiere tomar otro posicionamiento epistemológico e incluso, relacional entre colegas y los agentes participantes corresponsables en la investigación.

Cada uno de los capítulos que aquí se ofrece, es una mirada reflexiva sobre cómo la investigación educativa está vinculada con la idea de que: “La educación es por excelencia la vía para transformar la sociedad y forjar humanidad” (*Proyecto Educativo de Jalisco ReCrea*). Al respecto, Pablo Latapí (2008) seguramente preocupado por el sentido y uso de la investigación, exponía que nuestro conocimiento especializado debe ir vinculado a nuestro compromiso personal y generoso al servicio de los demás. Situación que, a casi dos décadas después, se sigue cuestionando la desvinculación de la educación con los demás agentes situados en los contextos locales y la investigación con el uso del conocimiento generado. Es por ello que en el presente libro se busca no sólo acercar el conocimiento generado en la investigación educativa, sino también mostrar caminos sobre cómo producirlo de manera situada, colaborativa, participativa, corresponsable e incluso, de manera horizontal, con la intención de integrar o desdibujar la división existente entre tipos de conocimiento —académico y contextual— e intentar ser incluyentes, valorando la mirada y conocimiento del otro para abordar no sólo desde la complejidad de las múltiples miradas, sino también para ejercer un proceso de humanización mediante la conciencia de la propia transformación.

En la expectativa de cumplir con este objetivo, el presente libro se encuentra organizado en cuatro partes. La primera contiene *Colaboraciones especiales*, nombrada así porque los autores además de haber participado en el Seminario de Investigación Re-Crea, cuentan con una gran trayectoria que se apoya con el mencionado sentido de la presente obra. El primer capítulo titulado: **Hacia la emancipación de las inteligencias: la producción horizontal del conocimiento** desarrolla ideas sustantivas sobre la investigación horizontal, igualdad discursiva y diálogo productivo. La autora **Sarah Corona Berkin** retoma algunas ideas de los autores Jacques Rancière y de Joseph Jacotot, mismas que relaciona con su propuesta metodológica de la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC), que propone estrategias de investigación a partir del diálogo y la igualdad discursiva. El objetivo de esta metodología es generar nuevo conocimiento social entre todos los involucrados en un problema y a la vez, crear espacios donde se construyan nuevas relaciones entre las personas.

El segundo capítulo: **¿Qué es la interculturalidad y qué representa en la (re-)construcción de humanidad?**, su autor **Gunther Dietz** desarrolla un análisis acerca de la interculturalidad, comunidad, colonialidad, diversidad de diversidades e inter-aprendizajes. Aporta reflexiones acerca de la transformación necesaria de las instituciones educativas en contextos pospandémicos del siglo XXI; parte del análisis de los conceptos de *comunidad/sociedad*, *colonialidad/decolonialidad*, así como *diversidad de diversidades*. El autor procura ilustrar cómo el *habitus* monolingüe y monocultural de la escuela impide desarrollar un enfoque intercultural que aproveche las diversidades como recursos de aprendizaje, lo que pone en peligro las innatas capacidades de la humanidad de inter-aprender en la diversidad.

Por su parte, **Felipe Reyes Escutia**, aporta una reflexión sobre la diversidad onto-epistémica, interculturalidad, diálogo, pluriversalidad y educación civilizatoria. Su capítulo titulado: **Hacia una epistemología del vivir. Del uni-verso epistémico moderno al pluri-verso onto-epistémico intercultural**, plantea que si únicamente somos capaces de reconocer y legitimar nuestro propio conocer-pensar sin reconocer ni legitimar a los otros, no podremos comprender la diversidad que somos. Razonar y conocer son humanos, pero no todo lo humano. Ser en el pluriverso de la Vida trasciende la razón moderna, la razón toda. No hay humanidad sin afectos, cuerpo, imaginación, pertenencia, comunidad ni espíritu. Aspirar a la consciencia de Humanidad, Vida y Universo imponiendo la razón moderna que desalma, cosifica, uniformiza, jerarquiza y separa es una ilusión, un absurdo colonial. Construir y legitimar conocimiento que dignifique lo humano y la Vida toda es condición y principio convocante en el agotamiento del proyecto moderno y sus expresiones epistémico-pedagógico-políticas. Es convocatoria para dignificar la Vida como onto-episteme diversa y dialogante del ser humano. Ante el agotamiento del modelo epistémico moderno, este escrito plantea asumir la investigación educativa como diálogo onto-epistémico entre sistemas situados de conocimiento que se legitima en el vivir de cada comunidad humana donde es realizada y en su correspondencia con la comunidad planetaria. La investigación educativa moderna ha de reconocer y dialogar con estos diversos sistemas situados de conocimiento vivo como pares legítimos para construir conocimiento pluriversal que alimente educaciones otras, vivas y civilizatorias.

Esta primera parte del libro concluye con la aportación de **Lya Sañudo Guerra**, quien al igual que los demás autores de esta obra, ofrece una propuesta para acercarse desde la investigación a

la dignificación humana y realizar un proceso de humanización. La autora nos ofrece un capítulo que lleva por nombre la **Investigación para la justicia social, un compromiso en construcción**. Éste plantea de manera breve algunos principios de justicia social y desigualdad en la educación. Menciona que un aspecto relevante es asumir que la educación debe estar basada en la equidad en términos de cuidado y solidaridad con la idea de mejorar las oportunidades de cada estudiante. Desarrolla el concepto *justicia social* como fundamento, para ello despliega dos apartados donde se hace una reflexión acerca de la justicia social y la desigualdad en la investigación educativa en dos componentes relevantes. El primero, la brecha de género entre las y los investigadores, donde a partir de una postura crítica se demuestra que sigue existiendo desigualdad y tratamientos diferenciados basados en el género y se sugieren posibles acciones en la construcción de una epistemología crítica que posibiliten los cambios en la política pública, en las organizaciones y en la educación. El segundo, trata de los participantes de los proyectos de investigación, donde recupera, también desde la postura crítica, cómo su colaboración les permite tomar conciencia de las desigualdades educativas y sociales, así como plantear estrategias de resistencia y transformar sus estructuras hegemónicas de imposición para una educación más justa y equitativa.

En la segunda parte del libro titulada: *Resignificar la investigación educativa*, se presentan cinco contribuciones. La primera **Resignificar la investigación educativa. Dos formas de acercamiento al conocimiento colectivo**, su autora **Liliana Lira López**, presenta una reflexión derivada de experiencias que ha tenido como investigadora educativa y participante del Seminario de Investigación ReCrea. Donde hace énfasis de la perspectiva colectiva para la construcción de conocimiento y cómo esto incide en

el nuevo hacer investigativo de cara a los retos actuales de la educación. El capítulo contiene dos partes. La primera muestra los antecedentes impulsados por las pronunciaciones de la UNESCO a partir de concebir la educación como un bien común, perspectiva que se refuerza con elementos de la filosofía de la liberación para Latinoamérica, relativos a otorgar a los agentes capacidad de acción, valorar sus saberes contextuales y su participación en la propia emancipación. Se proponen las redes de colaboración académica o comunitarias como una alternativa dialógica horizontal para disminuir la tensión entre dos tipos de conocimiento: académico y práctico-contextual. La segunda parte igualmente presenta una alternativa metodológica para construir conocimiento colectivo a través de entrevistas fenomenológicas, fundamenta cómo el yo individual narrado puede ser interpretado en un yo colectivo, adicionalmente aporta algunas pautas metodológicas para realizar un análisis sistémico y de complejidad.

En el capítulo: **La investigación educativa como práctica poética. El camino hacia la producción de categorías propias para pensar**, su autora **Ana Giselle Torres Lira**, nos brinda una reflexión teórico-metodológica donde comparte una ruta para producir conocimiento válido y objetivo, considerando el cuerpo del investigador como fuente de inteligencia social y perspicacia sociológica. Argumenta que es posible desplegar el propio cuerpo como un instrumento de producción de conocimiento práctico, ya que de esta manera se captan vivamente las lógicas y sentidos del universo estudiado. Plantea que este enfoque es una posibilidad para producir categorías para pensar nuestra propia realidad; expone que este proceso implica desafíos epistemológicos, teórico-metodológicos y políticos. Por esta razón destaca la importancia de la reflexividad y los enfoques de la sociología carnal en el oficio de investigación, debido a que son herramientas primor-

diales para construir conocimiento emancipador y transformador. Por último, reflexiona que el uso de categorías propias para pensar es una vía para liberarnos de las limitaciones impuestas por teorías y conceptos hegemónicos, lo que posibilita construir conocimiento que sea relevante para nuestra cultura. Presenta un diálogo entre la teoría social, la literatura y sus propias experiencias en la investigación. A lo largo del texto encontrarás elementos de sociología carnal, reflexividad, dignificación de la vida, pedagogías emergentes y transformación social

Por su parte, **Jesús Olivares Lepe** nos brinda un capítulo titulado: **Reflexionando la horizontalidad, la decolonialidad y las metodologías participativas, retos y aportes a la generación del conocimiento**. En éste se menciona que las problemáticas sociales contemporáneas, producto de la modernidad, obligan a reflexionar sobre el papel de la investigación, esto implica cuestionar las metodologías clásicas de generación del conocimiento, para que a partir de ello se abra paso a aquéllas que den cabida a las diversas concepciones y visiones que sobre la realidad tienen los diversos actores. Reflexiona la importancia de adoptar en la investigación principios de horizontalidad, decolonialidad y metodologías participativas para enriquecer la generación del conocimiento e incluir las experiencias y vivencias cotidianas como componentes esenciales de la construcción colectiva del saber. Igualmente nos muestra los beneficios y retos de la investigación horizontal, en la decolonización y el desarrollo de los procesos participativos en la academia y con grupos originarios; presenta las bondades que favorecen la investigación integral con igualdad epistémica en el análisis y comprensión de sus problemáticas, lo que favorece la apropiación para la acción. En general sugiere que la investigación horizontal promueve el desarrollo de un conocimiento holístico y comprensivo sobre la realidad, de igual manera

favorece el diálogo permitiendo llegar a conclusiones consensuadas y en consecuencia, a la generación y construcción del conocimiento, que es el objetivo esencial de cualquier investigación.

La contribución titulada: **Tejiendo hilos para resignificar la formación para la investigación con un sentido de responsabilidad social compartida**, su autora **Ruth Catalina Perales Ponce**, nos expone acerca de la formación para la investigación, la responsabilidad social compartida, el bien común y dignidad humana. Las reflexiones que se desarrollan en este capítulo tienen como premisas que tanto la educación como el conocimiento son bienes comunes y por esta razón son derechos humanos a los que todos los ciudadanos debemos tener acceso. Por lo que en la formación para la investigación como parte de una cultura de formación, es que se debe fomentar el desarrollo de habilidades para la Vida y esto se traduce en un medio para la generación de conocimiento educativo con un sentido de responsabilidad social compartida. Perspectiva que fortalece la dignidad de todos los actores que participan en ella. Se discute la necesidad de resignificar la formación para la investigación desde los procesos investigativos en las instituciones para que sea socialmente relevante y pertinente en las condiciones presentes, y comprometida con el futuro.

Para cerrar esta segunda parte del libro, se presenta un capítulo titulado: **Literacidad académica, desarrollo epistémico y descolonización en la formación para la investigación educativa**, en éste su autor, **Alejandro Rodríguez García**, cuestiona la importancia de la literacidad académica como elemento fundamental en la formación para la investigación educativa. La literacidad en su expresión más profunda es de carácter epistémica y al interactuar con el ejercicio intelectual de investigación, hace posible la producción de conocimiento educativo. Menciona que

el conocimiento puede reproducir ideas, —antes planteadas a manera de colonización—, o bien crear nuevas. Sus reflexiones giran en torno a la producción del conocimiento educativo, que es una labor creativa, auténtica, producida con el propósito de ofrecer conceptos y teorías nuevas o modificaciones a las mismas con variantes sustentadas epistemológicamente de manera sólida. Sostiene que la misma dinámica de la educación obliga a dirigir las investigaciones educativas hacia planteamientos críticos sin que ello signifique aventuras intelectuales intrascendentes. La descolonización exige un enfoque crítico respecto a la administración del capital cultural, esto mediante investigaciones educativas que cuestionen el papel social de la misma. El autor plantea la formación para la investigación educativa como un ejercicio de producción académica en colaboración, en oposición al ejercicio vertical de asesoría donde el asesor es el experto y los graduados los ignorantes a quienes se debe enseñar a investigar.

Para cerrar esta segunda parte del libro **Flor Alejandra Gómez Contreras** en el capítulo Investigar la escritura para investigar, caracteriza a la escritura como experiencia de conocimiento y sostiene que el lenguaje es unidad indivisible con la persona que enuncia. Ante esto, las determinaciones instituidas en la investigación han hecho de la producción de textos académicos una divisa de intercambio en el metabolismo de la modernidad. Observa tres tendencias en el ambiente académico que naturaliza escribir a secas: a) Una visión utilitaria del lenguaje que no cuestiona un paradigma que reduce la palabra exclusivamente a lo instrumental; b) Una concepción patrimonial que escinde al enunciante (sujeto) del mensaje (objeto), donde la capacidad de escribir es un bien que se posee y que comparte las cualidades de cualquier activo o capital; y, c) La institucionalización de aparatos reguladores de la producción científica, que ejercen la función de

estandarizar perpetuando conductas que cierran el paso a la innovación.

Plantea la posibilidad de una pedagogía de la alfabetización académica humanizante en resistencia a una modernidad que ha sometido al lenguaje, a los derechos lingüísticos, a la creatividad inherente a la generación del conocimiento, desde la fosilización de una cultura

meritocrática de la investigación que se debate entre las manías hipercorrectivas, la sanción descalificadora y la lógica patrimonial de la escritura. Concluye proponiendo pasar de lo individual a lo colectivo para hacer frente a la institucionalización de una evaluación que desdibuja la acción educativa como hecho social afirmando que la escritura es el conocimiento en sí; y, a la par, el lenguaje es el cuerpo mismo de la Vida.

La tercera parte del libro lleva por nombre: Reaprendiendo en el encuentro con ReCrea a partir del Seminario de Investigación, donde colaboran algunos de sus miembros con reflexiones sobre lo que les ha significado participar respecto a la investigación educativa. Son seis contribuciones, la primera de ellas se titula: **Miradas epistemológicas desde el Seminario de Investigación**, aquí su autor **Gabino Cárdenas Olivares**, recoge las categorías que fundamentan la experiencia vivida en el Seminario de Investigación ReCrea, las cuales parten de la definición de lo que se entiende por esta actividad académica y se centran en la recuperación de las reflexiones epistemológicas que generó la discusión, la escucha y el diálogo con sus colegas en los encuentros mensuales. En el capítulo expone sucintamente categorías como epistemología, investigación, obstáculo epistemológico, ruptura epistemológica, giro epistemológico, epistemologías otras o nuevas, epistemologías del sur, categorías que llamó *geoepistémicas* y metodologías horizontales, las cuales

fueron significativas y en palabras propias del autor, necesarias para “des-ubicarme del norte e intentar ubicar mi mirada desde el Sur”.

En lo que respecta al capítulo: **Seminario de Investigación ReCrea. La transformación educativa desde las comunidades de aprendizaje, retos y perspectivas**, sus autores **Guillermo Emmanuel Pech Torres** y **Sandra Cristina Machuca Flores**, realizan una reflexión en torno a comprender la investigación educativa como un medio de transformación de la realidad, puesto que busca dar explicaciones y propuestas a problemáticas sociales, las cuales son cada vez más complejas y emergentes. Por lo que la posibilidad de generar conocimiento desde la colectividad cobra mayor sentido en los nuevos paradigmas, tanto de metodologías de aprendizaje como de investigación. Afirman que en ese sentido, el proyecto educativo de Jalisco busca impulsar la corresponsabilidad de investigadores educativos de diversas instituciones que, desde una visión compartida, se integren al Seminario Permanente de Investigación Educativa ReCrea, concebido éste como un espacio de encuentro en el que convergen un grupo colegiado de investigadores. En éste se pretende que sus participantes desarrollen actividades de investigación, se discuta y dialogue sobre las teorías, la práctica y la vida investigativa. También refieren que la articulación entre investigación, la comunicación y la producción académica es necesaria para la mejora educativa, perspectiva impulsada por el proyecto ReCrea. Este texto expone cómo este proyecto se ha ido conformando desde sus orígenes y explican cómo se ha provocado la reflexión en los investigadores que lo conforman, un proceso formativo donde la resignificación de la investigación educativa y sus metodologías colaborativas en contextos reales, revelan cómo el ejercicio del Seminario cobra vida en dos sentidos, el primero desde una nueva mirada de hacer Comunidad de Aprendizaje para la Vida y el segundo, des-

de una CAV que aprende, genera y se transforma como un espacio de formación.

Posteriormente se presenta el capítulo titulado: **De la horizontalidad a la horizontabilidad**, en éste, su autor **Alberto Daniel Hernández Ramírez**, refiere que existe un proceso de carácter personal y colectivo en el que las metodologías horizontales requieren de voluntad, creatividad, imaginación e incluso, pasión por el diálogo. Ésta es una habilidad que surge ante escenarios declarados horizontales y que buscan realmente lograrlo. Dicha horizontabilidad se presenta en escenarios de incertidumbre propios del diálogo horizontal y afirma que no son sencillos de lograr. Es una metodología que se va construyendo conforme se va pisando el terreno y esto es inevitablemente para hacer comunidad. En este capítulo el autor relata su experiencia y los caminos que se han recorrido como comunidad en el marco del Seminario Permanente de Investigación Educativa ReCrea.

Por su parte **Martha Patricia Macías Morales**, en su capítulo: **Tarea de la investigación educativa de ReCrea: enriquecer el camino recorrido desde la mirada humanista, crítica y reflexiva** refiere que el Proyecto Educativo ReCrea ha impulsado la mejora y transformación de la educación durante los últimos años en Jalisco y ha obtenido resultados favorables en la mejora del aprendizaje. El texto pretende identificar las posibilidades desde la investigación ReCrea para fortalecer los procesos y alcances logrados hacia las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV). La autora aborda de manera general el contexto en el que las CAV se establecieron en el escenario educativo; considera las condiciones en las que se opera y las acciones que se han logrado impulsar desde las escuelas. En esta reflexión da relevancia al aprendizaje dialógico como núcleo de una postura humanista, crítica y reflexiva, y a partir del cual las CAV se consolidan como espacios privilegiados para

trazar la transformación y la mejora educativa de manera efectiva. Lo anterior permite también considerar tareas pendientes que ha de abordar la investigación educativa.

Igualmente, el capítulo: **La tecnología, la calidad y la mejora continua, desde la mirada de recrea: experiencia de investigación** que presentan **Ernesto Roque Rodríguez** y **César Augusto Ricardi Morgavi**, aborda la experiencia vivida por los autores en el Seminario de Investigación ReCrea, relacionada con el campo de la educación de calidad y derivado de ello, particularmente en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Muestran el recorrido y el desarrollo de esta línea de investigación durante la estancia en este Seminario, con la intención de reflexionar sobre el uso y apropiación de las tecnologías en los docentes de educación superior. El objetivo es compartir experiencias que sean útiles para todas y todos aquellos que están en los procesos investigativos. Destacan la importancia de considerar la tecnología como un complemento que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se coloca por delante al individuo como ser humano. Reconocen la necesidad de formación, capacitación y actualización en el uso de las TIC. En el texto se detalla una metodología cuantitativa utilizada que incluyó la adaptación de un cuestionario existente y su posterior aplicación en instituciones educativas de Jalisco. Se resalta que las desigualdades en el acceso y uso de las TIC se reproducen en función de las estructuras relacionales de desigualdad social, lo cual se plantea como desafío para la política pública.

Finalmente, para concluir esta tercera parte de la obra, se presenta el capítulo: **Reflexiones en torno al término de *calidad* y su pertinencia en el ámbito de la investigación educativa actual**, en éste sus autoras **Adriana Graziette Mesa Pérez** y **Lourdes Nayeli Quevedo Huerta**, mencionan que este texto es el resultado de distintas reflexiones que han realizado a partir de participar y construir

el diálogo en el Seminario de Investigación ReCrea y, cuyo objetivo principal es compartir una discusión crítica en torno al término *calidad*. Exponen que este concepto ha sido muy cambiante y se ha caracterizado por focalizarse en aspectos que no necesariamente han coadyuvado en mejorar la educación o los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Desde su planteamiento original, como herramienta para la medición estandarizada de resultados según diferentes enfoques de la administración y gerenciamiento de los sistemas educativos, hasta sus materializaciones institucionales actuales, a través de agencias y organismos que no sólo la promueven, sino que condicionan incluso la provisión de apoyos a naciones, entidades y actores en particular. Afirman que dicho término ha estado estrechamente vinculado con la reproducción de condiciones que aumentan las brechas de acceso a la educación, a los derechos y oportunidades que ésta supone para la población. En este sentido, presentan un análisis descriptivo sobre las tradiciones y políticas que se han llevado a cabo al concebir, evaluar e investigar la calidad educativa. En general se da cuenta del estado actual que guarda esa discusión en las escalas global, nacional y local, para así elaborar una crítica basada en la experiencia y una propuesta anclada en un nuevo paradigma, el de la idoneidad de la educación, que pone al centro a los actores en sus contextos y sus necesidades.

Por último, la cuarta parte de la presente obra lleva por nombre *La reconfiguración del ser, sentir y saber humano*, y se ofrecen cuatro capítulos. El primero titulado: **Resignificando la vida. Reflexiones desde la experiencia emocional de docentes hospitalarios con niños en situación de enfermedad**, su autora **Rocío del Carmen Arreola Flores**, nos ofrece una reflexión sobre la investigación en torno a la pedagogía hospitalaria, particularmente desde la experiencia emocional de docentes hospitalarias del Área Metropolitana de Guadalajara. Se cuestiona cómo transitar hacia una investigación

más humana que permita encontrar(nos) y (re)significar la vida en el contexto hospitalario y cómo se pueden tomar decisiones sobre la vida de otros sin incluirlos. Por ello, aborda la importancia de construir investigación con metodologías horizontales, porque no se puede negar o ignorar lo que siente y lo que vive en el hospital un investigador, refiere que reconocer esto permitiría la dignificación de la vida del niño o adolescente y de sus padres en el hospital, al ser parte de las investigaciones, sin jerarquizar qué es más importante: la salud o la educación. Éste es un texto que seguramente será de utilidad para docentes y pedagogos hospitalarios que buscan una metodología alternativa para la dignificación humana ante contextos de incertidumbre ante la vida mismo. El siguiente capítulo presentado por **Iris Marisol Segura Vaca** titulado: **La reconfiguración del ser y sentir humano de la Comunidad de Aprendizaje en y para la vida**, expone como metodología disruptiva las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV), refiere que es una respuesta a la necesidad de lograr una educación democrática. Expone que es imprescindible que todos sus integrantes participen proactivamente y de forma dialógica, que ejerzan una interacción en la que todas y todos comparten sus saberes, sentires, reflexiones, y prácticas desde un posicionamiento de ser y estar con los otros. Argumenta que *educar para la vida* desde una perspectiva de lograr la transformación social, no basta el centrarse en la construcción de saberes conceptuales o procedimentales, se requiere contribuir en el desarrollo de las capacidades y potencialidades del ser humano, relativas o vinculadas a los pilares de la educación, expuestos por Delors desde 1994, ya que tienen el fin de formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con su entorno y comunidad.

La siguiente contribución llamada: **Educarácter: reflexiones en torno a un proyecto de investigación-acción al servicio del fortalecimiento de la comunidad escolar**, las autoras **Daniela Sal-**

gado Gutiérrez y **Ligia García Béjar**, describen su experiencia investigativa en torno al Programa de Liderazgo en Educación del Carácter para Escuelas Secundarias Públicas de México realizado entre mayo de 2021 y marzo de 2023. La metodología implementada fue investigación-acción, la cual se centró en la persona, en el carácter y su educación. El proyecto adaptó, implementó y evaluó tres iniciativas enfocadas a la educación del carácter y la formación de cuerpos directivos. Con este proyecto se confirmó la necesidad de hacer una investigación humanista, enfocada en los procesos de transformación personal, así como en la necesidad de fortalecer las comunidades escolares a partir de mejorar las relaciones y la participación entre los distintos miembros de una comunidad escolar, lo cual incluye también el convencimiento de los directivos y su disposición al cambio. Con esto se confirma que los cambios se logran mediante metodologías participativas de todos los miembros de una comunidad escolar, independientemente de la posición que guardan en la comunidad o institución.

Por último, los autores **Rosa María Romero Cuevas** y **Carlos Razo Horta** (†) en su capítulo **Modernidad, investigación y construcción del saber humano. Paradigmas alternativos de investigación**, refieren que la modernidad impuso una forma única de pensamiento que arrasó, desconoció y rompió con la tradición y la acumulación del saber, y con ello también la identidad comunitaria. La racionalidad científica cosificó la realidad y limitó las formas de pensamiento humano, esto ha provocado —por la forma de pensar el mundo y de actuar en él—, la actual crisis de civilización, esto es, poner en riesgo la vida misma. Afirman que constituye una tarea indispensable reconocer la multidimensionalidad humana, la diversidad de las formas de hacer investigación, por ello proponen revisar los límites y posibilidades de los paradigmas de la ciencia moderna, para lo cual se hace un breve recorrido sobre los paradigmas domi-

nantes, sus categorías fundamentales, los límites que dicho pensamiento impone al saber, y la necesidad de paradigmas alternativos que permitan construir opciones de investigación y que arriben a la solución de los problemas de nuestro tiempo. En este capítulo se cuestiona la pretendida objetividad de la ciencia, la necesidad de construir distintas epistemologías arraigadas en los territorios con nuevas visiones de la realidad que construyan la complejidad; se enfatiza que ésta no se encuentra al margen de la ética y estética humana. Los paradigmas alternativos de la complejidad pretenden un nuevo tipo de acercamiento con la realidad.

Finalmente, esperamos que cada una de las contribuciones que aquí se brindan fomenten la reflexión y crítica de los agentes de todos los niveles educativos, que al igual que los autores, intentan que la educación sea un medio de transformación social y sea igualmente un material útil en la formación de investigadores educativos.

Liliana Lira López

Sandra Cristina Machuca Flores

Guillermo Emmanuel Pech Torres

Coordinadores de la obra



Parte I

**Colaboraciones
especiales**







Hacia la emancipación de las inteligencias: la producción horizontal del conocimiento

Sarah Corona Berkin¹

¿Es posible educar sin un maestro que “sabe más” que el alumno? o ¿es posible convivir en el espacio público sin clasificar a las personas de forma jerárquica desde las políticas públicas? Más aún, ¿es posible investigar y construir nuevo conocimiento fuera de las recetas de los manuales tradicionales para la investigación social que definen quién es el investigador que “sabe” y el lugar subordinado del investigado? Jacques Rancière relee y reescribe la obra de Joseph Jacotot, filósofo y pedagogo del siglo XIX, donde encuentra conceptos de la pedagogía para adaptarlos a la política. *Igualdad de inteligencias, emancipación, autonomía del nombre propio*, son algunos conceptos que rescata del autor de la emancipación radical de la enseñanza. A continuación, se retoman algunas ideas de ambos autores y se relacionan con la propuesta metodológica de la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC)

1. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados (CALAS). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. <http://www.calas.lat>

que propone estrategias de investigación a partir del diálogo y la igualdad discursiva. El objetivo de la PHC es generar nuevo conocimiento social entre todos los involucrados en un problema y a la vez, crear espacios donde se construyen nuevas relaciones entre las personas.

El método pedagógico de Jacotot y la reflexión política de Rancière sobre los conceptos de *igualdad de las inteligencias* y *emancipación*, me permiten dialogar desde la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC)² para proponer un método de investigación a partir de la igualdad discursiva. Establecidas las condiciones para que la voz de todos los implicados en un problema se expresen y se escuchen en igualdad, se puede llegar a la producción de un nuevo conocimiento creado como resultado de la emancipación de las inteligencias y de lo que todos saben.

“Es necesario despojarse de la arrogancia del maestro que le dice a sus alumnos: ustedes no saben nada, yo sé todo”, reclamaba Jean Joseph Jacotot (1830, ix) a principios del siglo XIX, pensando que con el método de enseñanza tradicional el maestro y el alumno se sitúan en una posición equivocada: una relación jerárquica donde el maestro domina y el alumno se embrutece. La afirmación del filósofo y pedagogo francés es una manifestación contra este método que busca ejercitar la memoria a partir de lo que el maestro le exige al alumno, y no fomenta el aprendizaje del juicio que los estudiantes pueden practicar cuando se les reconoce su inteligencia igual a la del maestro y se les propone aprender por sí mismos. Con su método, Jacotot recurre al vínculo del lenguaje y el pensamiento para observar que el nuevo conocimiento se desprende de la capacidad que todos tienen de relacionar lo que no

2. Para ampliar el tema ver: Corona S., & Kaltmeier O. (Coord.) 2012. Martín-Barbero J., & Corona S. 2017. Corona S. 2019. Cornejo I., & Rufer M. (Coords.) 2020.

saben con lo que saben. Éste es finalmente el método del aprendizaje de la lengua materna: escucho una palabra, observo, la repito, y por ensayo y error aprendo. Este método no se olvida como sí se olvida lo que se aprende de memoria. El método Jacotot puede aplicarse para el aprendizaje de todos los conocimientos humanos pues parte de que todos sabemos cosas, y cualquiera puede aprender solo y de manera autónoma a través de la comparación, la reflexión y la repetición.

La emancipación de las inteligencias en el proceso pedagógico significa para Jacotot el proceso de liberar las capacidades cognitivas de los estudiantes para que no dependan de la autoridad del maestro que les dice *yo sé/ustedes no saben*. El modelo de Jacotot servirá para adquirir nuevos conocimientos porque la emancipación de las inteligencias de todos aboga porque sean los estudiantes participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. De esta manera se fomenta la autonomía para pensar críticamente frente a la idea de que sólo sabe el maestro autoritario. En el método de Jacotot todos aprenden que existen múltiples fuentes del conocimiento, y que serán su experiencia y habilidades intelectuales propias las que le permitan aprender cualquier cosa y producir nuevo conocimiento.

Jacotot influyó en las ideas de muchos estudiosos posteriores. Quizá lo hizo en el pensamiento de Freire y su pedagogía de la emancipación, ya que las ideas de Jacotot se diseminaron por todo el mundo, principalmente en Brasil. Quien decididamente reconoce como influencia de su pensamiento político es el filósofo contemporáneo Jacques Rancière (2007) con la noción de igualdad intelectual de todos los seres humanos y la emancipación política.

Existen disciplinas que de acuerdo a sus intereses, se dedican a convencer que las inteligencias no son iguales, las miden y pu-

blican los rankings por edades, geografías, clases sociales, género o raza, lo cual dificulta imaginar una sociedad igualitaria. En todo caso llegan a plantear que la voluntad propia de cada uno puede manifestar que su inteligencia es igual a otra. Pero no es cuestión de voluntades individuales donde cada uno es responsable de demostrarlo, sino que en el espacio político, pedagógico y de la investigación, las inteligencias son iguales y todos pueden aprender y generar nuevo conocimiento. De acuerdo a Rancière, la democracia se refiere a la posibilidad de verificación de la igualdad de inteligencias en el espacio público y no a la muestra de voluntades. Lo que se busca es poner en práctica la igualdad de inteligencias y los espacios donde se verifica esa igualdad.

Nadie necesita un maestro (o un investigador en nuestro caso) que le diga qué pensar. La situación del inferior/superior no se debe a la falsa conciencia o a la ignorancia de unos, sino a la organización del sistema social que silencia algunas voces, y no escucha sus logros y capacidades intelectuales.

Lo político para Rancière es el encuentro entre dos procesos: el de las políticas públicas generadas por los gobiernos que deben organizar la reunión y el consentimiento de todos los seres humanos en comunidad. Este proceso reposa sobre la distribución jerárquica de los lugares y las funciones que cada uno “debe” ocupar, y aplica en la diversidad del espacio público, en el aula escolar, y en los procesos de investigación y producción de nuevo conocimiento. En otras palabras, las políticas públicas otorgan el “nombre correcto” o etiqueta que todos llevamos en el espacio público. El segundo proceso en juego es el de la emancipación o de la política. Éstas son las prácticas guiadas por el supuesto de que todos somos iguales y el intento de verificarlo. En este sentido, por oposición al “nombre correcto” impuesto, está la identificación por el “nombre incorrecto”, es decir, con el que cada uno

desea ser nombrado. Lo político será entonces el terreno del encuentro entre las políticas públicas y la política, cuando la igualdad sufre un daño.

En el espacio de la política, es más eficaz si el daño a la igualdad se ve expuesto en relación. Por ejemplo, frente a la identificación “correcta” de acuerdo a las políticas públicas: “los indígenas son mexicanos”, que se erige en ley natural y esencial, se oponen los “nombres incorrectos” que desean portar los indígenas mismos: p’urhépechas, zapotecas, tsotsiles o wixaritari. En el caso de los wixáritari, explican que ellos no son mexicanos, no son descendientes de españoles y tampoco de los aztecas como lo relata la historia oficial. De hecho cuentan que los aztecas fueron sus enemigos. Rancière se opone a las identificaciones fijas o “nombres correctos”, que surgen del ámbito de las políticas públicas porque no se aceptan las identidades construidas de forma propia. En la política se asumen “los nombres incorrectos” (propios), o con los que cada uno desea ser conocido y que se oponen al “correcto” impuesto. También aclara que es una demostración siempre a otro, aunque el otro no lo acepte. Es necesario construir los espacios para el manejo del daño y la demostración de la igualdad. En la PHC se busca asignar esos espacios para la demostración de la igualdad discursiva y la producción de nuevo conocimiento.

Ya que el proceso de emancipación consiste en la verificación de la igualdad radical de las inteligencias de cualquier hablante frente a otro, desde la PHC agregamos que el único universal para crear nuevo conocimiento es la igualdad discursiva que no es un valor dado, ya que sólo existe en la práctica y debe ser demostrada en cada caso.

Observamos que para enfrentar los problemas sociales que nos aquejan, no será un método el que genere el conocimiento necesario para resolverlos, sino una metodología que incluya el

conjunto de los conocimientos diversos de todos los implicados. La producción horizontal del conocimiento se vincula con la propuesta pedagógica emancipadora de Jacotot en el planteamiento que sugiere que investigador e investigado poseen la misma inteligencia, y tienen los conocimientos necesarios y diversos que en conjunto benefician el proceso necesario para habilitar la producción del nuevo conocimiento. Así que en la PHC nombramos a todos los concurrentes como *investigadores pares*.

El eje que guía este planteamiento (PHC) es conocer con el otro para encontrar mejores formas de vivir juntos a partir de la expresión de la diversidad en términos de *igualdad*: “Siempre en igualdad discursiva y sin la condescendencia que puede manifestarse cuando se pretende ‘dar la voz al otro’, buscamos investigar en igualdad con todas las voces que respondan a una pregunta social” (Corona, 2019, p. 21).

Las políticas públicas identifican los lugares establecidos y jerárquicos para “nombrar correctamente” a los sujetos. De esta manera el maestro escolar es el que sabe o el investigador tradicional es el que produce conocimiento. Con estas etiquetas que dan identidad a los sujetos políticos que se forman uno frente a otro, se deja fuera al “que no sabe”. Por ejemplo, durante una investigación académica, generalmente hay un investigador (el que sabe) y un sujeto de estudio (el que no sabe pero se considera un “informante”). En un ejercicio de igualdad con nombres “incorrectos” (los propios) se genera lo político: una polémica en conflicto entre las políticas públicas (te nombro y te destino un lugar), y la política (negocio mi nombre con los otros). En lo que sigue relaciono la PHC con el método pedagógico puesto en práctica por Jacotot.

A partir del acuerdo de que todas las inteligencias son iguales y deben participar en igualdad para construir un conocimien-

to que resuelva los problemas que nos vinculan, queda por enfrentar una situación más: ¿cómo entendernos cuando nuestros lenguajes y conocimientos son muy diferentes? Cómo “traer al otro” para aprender juntos es una pregunta sobre todo teórica, no técnica, para conseguir la participación del otro estudiante o investigado. A diferencia de las valoraciones y preocupaciones por la implicación emotiva que domina la producción académica, en la PHC es entre todos los involucrados como se establecen los límites y los alcances de la producción del nuevo conocimiento. No es cuestión de la autorreflexividad individual, tampoco de mayor distancia, sino del trabajo dialógico donde por turnos se escucha y se responde, se rectifican mutuamente, y se transforma el conocimiento en conjunto.

Algunos científicos sociales opinan que una condición *sine qua non* para entender una posición muy diferente frente al otro es considerarla apenas como un horizonte que no se prevé alcanzable en el corto plazo. Sin embargo, coincido con Ranciè (2007) cuando afirma: “La igualdad no se da ni se reivindica, se practica, se verifica” (p. 171); en todo intercambio la igualdad para expresar lo propio no es un lugar de llegada (mucho menos un distante horizonte), sino un punto de partida bajo cualquier circunstancia.

En el título de este artículo adelantaba: Hacia la emancipación de las inteligencias: la producción horizontal del conocimiento, de esta manera se sugiere que la vía de la PHC es posible y tiene que ver con una acción inmediata que emancipe todas las inteligencias involucradas: no es cuestión de un horizonte parcialmente visible en la penumbra, inalcanzable, sino una decisión del investigador de igualar las inteligencias al inaugurar la posibilidad de crear nuevo conocimiento.

Abordo en este lugar la aplicabilidad de una metodología que se basa en el diálogo que produce nuevo saber. El modelo de la comunicación que plantea la existencia de un emisor —un mensaje— y un receptor funciona parcialmente para comprender la producción, y la trasmisión de la información, sin embargo es limitado para conocer la comunicación entre las personas. El diálogo es la base de la comunicación, donde por turnos, hablantes y oyentes construyen entendimiento. En la lengua wixárika, *xátsika* es el concepto para diálogo, significa compartir formas diferentes de pensar. En ninguno de los dos casos, producir algo nuevo tiene que ver con transmitir información. Tampoco se sostiene la abstracción excesiva donde uno habla y otro escucha y no se comprende cómo se afectan uno al otro al no tener contacto directo con el contexto. El diálogo acentúa la naturaleza social de la comunicación, del contexto interno que da sentido a la relación dialógica.

Quiero compartir las maneras en que, desde la horizontalidad, los investigadores podemos superar la tendencia escolar que nos obliga a repetir viejos métodos y modelos, que como consecuencia inevitable, repiten los mismos resultados que no siempre son útiles para resolver nuestros problemas actuales.

Se cree erróneamente que la ciencia avanza acumulando datos que arrojan las investigaciones realizadas con el método científico tradicional, aquí lo llamo *Ciencia con Criterios Científicos* (CCC), pero podría llamarlos *ciencia con criterios antiguos* o *ciencia rezagada*; Rancière los llama *la vieja escuela, la vielle*. Es decir, observar, hacer hipótesis, manipular datos, más observación, nuevas hipótesis, y finalmente la obtención de resultados similares a los que ya fueron realizados con esa misma metodología, dan la impresión de que la investigación es un proceso ordenado, lo cual casi nunca lo es.

Cuando se investiga se dice también que *se des-cubre*, es decir se des-tapa, se remueve un velo —o una supuesta máscara diría Rancière— para encontrar al fin lo que allí estaba oculto, el “hecho” se revela. Como una cebolla, se van pelando las capas para llegar al centro, al dato que es la unidad más preciada del conocimiento de las Ciencias con Criterios Científicos (CCC). Pero se supone, y así se validan las CCC, que se destapan estos datos con objetividad, sin ser contaminados por la opinión del científico, ni la autoridad que otorgan los títulos oficiales o la jerarquía de la disciplina a la que pertenecen. El concepto *compromiso y desapego* de Norbert Elias (en Bauman, 2016, p. 62) se complementa con la advertencia de no acercarse a ninguno de los dos extremos durante la investigación social. La receta se reinterpreta y se sostiene en la separación entre el investigador y el investigado. En diferentes disciplinas, la tarea se ejecuta de distintas maneras aunque prevalece la búsqueda por la distancia. Por ejemplo, la investigación histórica favorece la distancia temporal, en Sociología la distancia se construye con encuestas y entrevistas, en Antropología se ejerce la distancia con el viaje a campo, otros se distancian a partir del análisis de los signos, las pruebas y los acertijos. La distancia está en el corazón de las CCC, es decir, se cree que nace la verdad con limpia objetividad, y por ello puede ser confiable. Obviamente esto no es así, para empezar alguien tuvo que decidir cuál *dato* observar, cómo recogerlo y medirlo.

La producción científica se transformará cuando se reduzca la devoción a los “hechos” y a la colección de datos; cuando la educación científica no esté orientada a la memorización de modelos sino al trabajo con otros que también saben cosas; el día que se reconozca que la ciencia social y la ciencia en general, no son infalibles, que hay más de lo que no sabemos que lo que ya

sabemos, y que la tarea del investigador es volverse par con los investigadores que tienen la misma inteligencia y otros saberes.

En muchos sentidos, los modelos para la educación y la producción de conocimientos que llegaron del norte hace 50 años están agotados. Hoy es necesario voltear hacia los modelos dialógicos, necesitamos escuchar a todos los involucrados en los problemas para superar nuestras crisis regionales y planetarias.

El diálogo también requiere un *cómo hacer* para tomar en cuenta la interacción de las voces distintas de todos los participantes y sus contextos culturales. Enseguida me permito señalar algunos trazos para practicar la horizontalidad en los procesos de producción de conocimiento. Quede claro que no son recetas de un manual de investigación, sino son estrategias que identifican la PHC y la distinguen de las fórmulas para investigar a los otros.

1. El *conflicto generador*. Toda conversación social entre personas que piensan diferente, implica un conflicto entre varias formas de comprender un problema, abordarlo y resolverlo. Pero el conflicto puede tener como propósito imponer una mirada dominante, o bien, a partir de métodos horizontales, convertirse en un conflicto generador de nuevo conocimiento. No hay formas de conocimiento puras, ni el objetivo es dar voz a un saber “auténtico”, sino, a partir de reconocer el conflicto generador, se busca fundar oportunidades de igualdad para que se expresen las necesidades propias y las ajenas, se enfrenten los conflictos, y se encuentren maneras mejores de vivir juntos. El aprendizaje debe servir para reconocer el conflicto fundador en el espacio público y transformarlo en el punto de partida para crear nuevos conocimientos.

2. *Igualdad discursiva*. La igualdad es asunto central para imaginar métodos horizontales. No en vano, se piensa desde mu-

chas perspectivas como la meta para la perfecta vida en común. Se habla de igualdad de género, de condiciones, de oportunidades o de derechos. Pero cuando se busca esa igualdad, no se encuentra. Por ello, la igualdad discursiva para expresar la voz propia, se debe ejercer por voluntad metodológica, para que cada quien exprese sus diferencias frente a la visión de los otros y del poder. La igualdad discursiva apunta al principio de que todos los seres humanos son iguales, no sólo en términos legales, morales o religiosos, sino también en sus capacidades intelectuales que benefician el nuevo conocimiento colectivo.

La solución teórico-metodológica que propongo es hacer socios a —los llamados por los manuales dominantes de investigación— los investigados, los colaboradores, los participantes o los objetos de estudio. La invitación es a hacer ciencia, a construir algo nuevo entre lo que todos sabemos. Porque todos sabemos algo sobre las crisis que nos aquejan, sobre los problemas del entorno donde nos movemos, sobre las formas de solucionar problemas de nuestra convivencia.

Construir conocimiento entre pares investigadores, donde la otra voz y la mía se escuchan al mismo volumen, y son igualmente valiosas al escribir el texto científico, significa, no sólo poner dos conocimientos en contacto —ni siquiera para escucharse atentamente— sino para *devorarse*, hacer *codigofagia* sobre lo que sabe el otro para enriquecer el propio conocimiento (Echeverría 2018, 62), o como propone Suely Rolnik (2022), para *fertilizar* ambos saberes. En la PHC nos proponemos crear juntos un *tercer texto* (Corona, 2019), la suma de todos los saberes enfocados en resolver problemas con un nuevo conocimiento.

3. El *diálogo*. ¿Qué puede suceder si de forma clara, en igualdad discursiva, construimos conocimiento con lo diferentes que somos todos? Hemos sido educados en la tradición occidental

que sostiene la Torre de Babel como un castigo de Dios por la soberbia del ser humano de querer llegar al Cielo y saber tanto como Él.

Hoy perdura en nuestra cultura ese convencimiento de que ser diferente es castigo. Se buscan soluciones “interculturales” para integrar a todos en la nación, aunque de forma desigual; se educa para hablar una sola lengua, tener una única manera de enfrentar la salud, el trabajo o la sexualidad. Queda de sobra decir que en las políticas de “interculturalidad”, todos los distintos no son considerados al mismo nivel. Como dice el destacado historiador Mario Rufer (2016), la interculturalidad oficial es un “regalo envenenado”. Se pone en el centro la cultura y se despoja a las comunidades del agua, del gas, de los minerales, las semillas, el territorio, su lengua, su educación, su propio nombre.

¿Y si fuera la nuestra una interpretación humana errónea de Babel? ¿Y si los dioses en Babel más bien nos regalaron la diversidad lingüística para alcanzar a entender mejor el mundo y agrandar nuestra capacidad de conocer? ¿Y si conversar o investigar con otros, que tienen otros lenguajes, otras experiencias de lo social, puede beneficiar el conocimiento ampliado y crear algo verdaderamente nuevo?

4. La *reciprocidad* profunda. Quiero contarles cómo aprendí lo que *reciprocidad* significa, un descubrimiento hecho con la comunidad wixárika hace 25 años. A partir de esta experiencia he reconocido lo que hacen los métodos horizontales. Todo empezó con mi primer viaje a la Sierra Wixárika. El maestro Carlos Salvador y la comunidad de la secundaria Taatutsi Maxakwaxi que en español significa *Nuestro abuelo cola de venado*, me recibieron al pie de la avioneta, que en esos días era el único transporte posible, pues no existía la comunicación por carretera. Me había propuesto respetuosamente pedir permiso de exponer mis pro-

pósitos para que me aceptaran. Este procedimiento lo había hecho múltiples veces por escrito, a ellos, al municipio y a la SEP, sin respuesta. Decidida a llegar sin invitación y con un discurso académico tradicional bien fundamentado teórica y metodológicamente, estaba finalmente frente a lo que comúnmente y, de acuerdo al vocabulario de las ciencias sociales, era “mi trabajo de campo”. Al terminar mi argumentación, el maestro Carlos Salvador, director de la secundaria, inesperadamente me preguntó: “¿Y qué vamos a recibir a cambio?”

Era claro que “los resultados de mi investigación” (libros, artículos, capítulos...) no complacían a mis interlocutores. Su interés por producir conocimiento era otro, se relacionaba con sus problemas. La pregunta movió el tema de nuestra comunicación: No sería yo más la investigadora cuyas credenciales garantizaban “el conocimiento”; no eran ellos los “sujetos de investigación” donde podría yo descubrir un secreto escondido. Aprendí que las reglas de nuestro intercambio estaban en otro lugar, en el lugar del otro: en la reciprocidad. Haríamos el trabajo encaminado al nuevo conocimiento y al beneficio comunitario: yo daría clases de español para que profesores y alumnos de la secundaria wixárika aprendieran a hablar y escribir español como yo, para defenderse de “gente como tú”, me aclaró el director de la secundaria. A cambio, mi interlocutor subrayó, yo podría hacer investigación con la comunidad wixárika, no sobre ella.

5. La *autonomía de la propia mirada* y la emancipación. El lenguaje nos atraviesa y está comprobado que nos permite reconocer el mundo, ya que sólo vemos lo que tiene nombre. Entonces, ¿a cada uno de nosotros quién nos nombra?, ¿hasta dónde el nombre por el que se nos reconoce públicamente nos excluye, nos ofende o nos ubica jerárquicamente en sociedad? Por ejemplo, la diferencia entre ser nombrado por la policía como *el ilegal*,

o llamarse desde la propia voz *el ilegalizado*. En la PHC, los participantes se reconocen por la mirada que el otro le devuelve. De esta manera, la *autonomía* no significa *autosuficiencia*, es *interdependencia*, por lo tanto reciprocidad profunda.

6. El resultado: el *tercer texto*. El filósofo Bolívar Echeverría habla de la importancia de *devorarse* el lenguaje del otro para construir algo nuevo, juntos, en común. Esto para la PHC es crear un *tercer texto*, un producto realizado entre múltiples voces, una nueva solución alcanzada después de que los investigadores-pares de forma horizontal, toman turnos como hablantes y oyentes. El resultado no es la versión original de un investigador o de otro, sino que a partir del diálogo productivo, se crea una tercera vía, un *tercer texto* que responde al problema de forma nueva.

¿Qué nuevas capacidades rescatamos con métodos horizontales? Construir horizontalmente conocimiento expande la profundidad de la investigación con voces en diálogo que no sólo generan y amplían nuevo conocimiento social, sino que corrigen las relaciones entre las personas. La PHC promete abrir el camino a una sociedad donde los investigadores pares sean reconocidos como investigadores calificados para aportar al conocimiento y a la convivencia de nuestro día a día, cada vez más complejo.

Es una equivocación dar vueltas infinitas a la circunferencia que limita la CCC en lugar de navegar hacia fuera, hacia las capas expansivas, lejos del centro. Ésta es la invitación de la producción horizontal del conocimiento, salir de la repetición de los conocimientos predecibles y encontrar otras soluciones creativas y compartidas, para aproximarnos al conocimiento que resuelve problemas, que fortalece la soberanía del conocimiento propio y retribuye a la sociedad.

Referencias

- Bajtín, M. 2003. “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. CDMX.
- Bauman, Z. 2016. *On Education. Polity*. Cambridge. Gran Bretaña.
- Cornejo, I., & Rufer, M. 2020. *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. Calas/Clacso. Buenos Aires.
- Corona, S. 2019. *Producción horizontal del conocimiento*. Calas/UdeG. Guadalajara, México.
- Corona, S., & Kaltmeier, O. (Coords) 2012. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa. Barcelona.
- Echeverría, B. 2018. *Las ilusiones de la modernidad*. Ed. Era. CDMX.
- Firestein, S. 2012. *Ignorance. How it drives science*. Oxford University Press. Nueva York.
- Martín-Barbero, J., & Corona, S. 2017. *Ver con los otros. Comunicación Intercultural*. FCE. CDMX.
- Rancière, J. 2007. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Rolnik, S. 2022. *Antropofagia zombi*. Hekht. Buenos Aires.
- Rufer, M. 2006. “El patrimonio envenenado. Una reflexión sin garantías sobre la palabra del otro”. En Gorgach F., & Rufer M. (Coords.). *(In)disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura*. UAM/Siglo XXI. CDMX.
- Tourrier, J., & Jacotot, J. s/d [1830]. *Intellectual Emancipation: A Treatise on Jacotot's Method of Universal Instruction*. (Original artifact) Scholar's Choice. EUA.





¿Qué es la interculturalidad y qué representa en la (re-)construcción de humanidad?

Gunther Dietz³

Introducción

El presente capítulo, que surge a partir de una conferencia ofrecida en el marco del Seminario de Investigación Educativa Recrea de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco en septiembre de 2023, aporta reflexiones acerca de la transformación necesaria de las instituciones educativas en contextos pospandémicos del siglo XXI. Partiendo del análisis de los conceptos de *comunidad/sociedad*, *colonialidad/ decolonialidad*, así como de la diversidad de diversidades, se procura ilustrar cómo el *habitus* monolingüe y monocultural de la escuela impide desarrollar un enfoque intercultural que aproveche las diversidades como recursos de aprendizaje, poniendo en peligro las innatas capacidades de la humanidad de inter-aprender en la diversidad. Ello desemboca en un cuestionamiento del papel del docente, cuyo

3. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. gdietz@uv.mx, guntherdietz@gmail.com

perfil tiene que complejizarse y diversificarse para transitar de un agente homogeneizador a un/a profesional de procesos de interaprendizaje que requieren miradas complementarias de la docencia, la investigación y la vinculación con el entorno comunitario.

En pos-pandemia

Al terminar la pandemia, hemos regresado demasiado rápido a las inercias de antes, yo me imaginaba una ruptura mucho más transformadora de lo que en realidad se dio. La pandemia fue la desencadenadora de que por primera vez no son la niñez y la adolescencia las que abandonan la escuela, sino que fue la escuela la que abandonó a la niñez y adolescencia. Eso ha tenido consecuencias dramáticas —y a veces paradójicas—. Tanto en el caso de mi propia familia como de otras que conozco, la cuestión de la lengua materna —en mi caso es el alemán— con mi hija, pero también en otros casos se vio reforzada precisamente porque en el seno familiar se daba una convivencia intergeneracional de un nuevo tipo que antes no, porque la escuela colonizaba ciertos espacios y tiempos.

Entonces estamos ante esta paradójica situación que hoy en día tenemos que replantearnos drásticamente: para qué sirve la institución escolar en relación con los muchos actos, actores y actrices dedicados a socializar en lo cultural, a transferir intergeneracionalmente conocimientos, saberes, haceres, vivires y sentires de una generación a otra. Estoy seguro de que a lo largo del siglo XXI nos acordaremos en algún momento de la pandemia como un parteaguas, que nos dio la posibilidad de reflexionar el fin de la escuela tal como lo habíamos concebido. Creo que es el proceso de una muerte anunciada, pero lenta y a veces, como no sabemos

lo que surge como alternativa, no percibimos lo que está desapareciendo y lo que es caduco (Dietz & Mateos Cortés, 2020).

Los debates en torno a la política educativa son relevantes al respecto. Centrarlos entre los viejos o nuevos contenidos de los libros de texto gratuito de la actual Reforma ilustra que aún ni siquiera se cuestiona el libro de texto como tal. Tal vez el problema sea cómo habíamos concebido la escuela: como un espacio homogeneizador donde hay una profesional que tiene que irradiar conocimiento unidireccionalmente hacia su estudiantado diverso, pero irradiándolo de forma homogénea, normada verticalmente a partir del libro de texto estandarizado. Estoy completamente de acuerdo con que no es ahora el momento para discutir los pros y contras de libros de texto en un contexto como México, donde hay problemas de acceso a material educativo por doquier, pero el debate nos muestra lo largo que va a ser el proceso de la muerte de la institución escolar y la sustitución de alternativas desde sus cenizas. Aun así, creo que las alternativas ya están ahí. En distintos espacios comunitarios, tanto rurales como urbanos, en espacios vivenciales hay grupos, hay actores que están poniendo en práctica alternativas al conocimiento escolar. Para entender el alcance de estas alternativas, quisiera comenzar reflexionando sobre algunos conceptos para ejemplificar que el problema va más allá de la institución escolar, el problema reside —en mi experiencia y percepción— en cómo pensamos nuestra sociedad (cfr. también Dietz, 2023).

Nos hemos inventado conceptos de la sociedad desde la Sociología en el siglo XIX, pero los conceptos que inventamos los reificamos, los esencializamos; de alguna manera estamos arrastrando una tradición que me atrevería a llamarla *tomista*, de la escolástica medieval. Recuerden los debates entre Tomás de Aquino y Nicolás de Cusa, en los que el cusano se oponía a la noción he-

gemónica, escolástica de que los conceptos existen tal cual, insistiendo en que nuestros conceptos no son esencias, sino relaciones entre distintos fenómenos. Sostengo que tenemos que regresar nuestra forma de pensar a esta idea, que va muy acorde al relacionismo del pensamiento mesoamericano, de que las categorías y los conceptos sólo existen como relaciones, no como esencias. Y nosotras, nosotros, como personas también existimos como relaciones, no como individuos aislados.

Comunidad y sociedad

Quiero ejemplificar esto en relación con un primer concepto, el de *comunidad*. Se trata de un concepto, por una parte idolatrado últimamente por alguna política educativa, y por otra, rechazado, estigmatizado, porque —según la sociología decimonónica y la clásica distinción de Tönnies (1947) entre comunidad y sociedad— la comunidad es lo tradicional, lo premoderno, lo caduco, mientras que la sociedad es lo moderno, lo industrial, el futuro.

La comunidad es aquello que tenemos que superar, se decía. Esta idea de comunidad ha sido muy fuertemente debatida y es malinterpretada en dos sentidos: en primer lugar, el desprecio a los espacios comunales que son espacios de vida, espacios de interacción. Salir a la calle, saludar a las personas y saberte su nombre e incluso su sobrenombre es parte de un tejido social, es parte de una vida comunitaria. Constató entonces, por una parte, el desprecio por lo comunal en esa tradición modernizadora eurocéntrica. En segundo lugar, y por otra parte, identifico una simplificación, una homogenización y una idolatría de la comunidad como la vía de salvación, no tematizando los conflictos que hay al interior de las comunidades, no pensando en las tensiones que hay intra e intergeneracionales, entre géneros, entre distintos

grupos al interior de la comunidad, sino edulcorando la comunidad. Se cae en el extremo de creer que la comunidad es lo que nos puede salvar de una crisis civilizatoria como ésta. Creo que ambas posiciones simplemente reproducen la vieja dicotomía, el viejo pensamiento binario occidental.

Frente a ello lo que reivindico y lo que he aprendido mucho de los intelectuales Ayuuk y Biniza que hablan de comunalidad, de Jaime Martínez Luna, de Floriberto Díaz y de Yásnaya Aguilar, quiénes insisten en que la comunidad es comunalidad en el sentido de *habitus* (Bourdieu, 1991), es una forma internalizada de vivir, y esa forma internalizada de vivir —lo hemos sufrido en la pandemia— es la que nos hizo falta, la que extrañamos. A mí me tocó el inicio de la pandemia dando clases en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), en la sierra mixe, en Jaltepec de Candayoc (Figuroa Saavedra *et al.*, 2022).

Fue una experiencia importante para mí porque mis estudiantes y las autoridades comunitarias decidieron que el factor de riesgo era yo, porque yo estaba viajando, y con eso el virus también, con lo cual me invitaron a regresar a mi comunidad, o sea a Xalapa. Y luego, utilizando medios virtuales como varios otros y otras, logré terminar de impartir mis clases. Aun así, el ISIA como universidad comunal es una de las pocas instituciones escolares que jamás cerró en pandemia porque la comunidad se (en)cerró y controló el acceso. Hasta tuvieron que cancelar, dolorosamente, fiestas comunitarias porque iban a viajar migrantes que retornan anualmente y eso iba a constituir un factor de riesgo. Apenas hubo contagios en la comunidad precisamente porque la forma de vida comunitaria les permitió, por una parte, un cuidado intracomunal y, por otra, cierto aislamiento, con sus reglas y restricciones hacia afuera.

Éstas y otras experiencias en pandemia nos muestran que no podemos sobrevivir como especie humana sin una mínima ética de la comunidad, una ética de la convivencia que tiene que ser afectiva y cognitiva, que tiene que ser cuidada por el conjunto del grupo con el que interactuamos. La pandemia nos ha enseñado eso: no sirve para nada que yo individualmente esté vacunado, sano y protegido si mi vecina, mi compañero, mi colega de trabajo no lo están.

Por ello necesitamos recuperar esa esfera de un cuidado que va más allá de lo individual y de lo familiar que incluye a las comunidades en las que yo participo. Cada una cada uno de nosotros y nosotras hoy en día participa de un sinfín de comunidades, sólo que no las percibimos como tal porque entendemos que lo comunitario es algo rural, algo indígena, muy alejado de aquí. Creo que ésa es una de las tareas más importantes que cualquier proceso educativo requiere hoy en día: construir o reconstruir tejido asociativo comunitario para que el futuro de una sociedad tan diversa como la mexicana sea una sociedad compuesta por comunidades, entendiendo la sociedad no en oposición a la comunidad, sino como una red de comunidades. Sin esa red de comunidades seguiremos estando expuestas, expuestos, a ciertas instituciones verticales alejadas, centralistas, que funcionan de manera descontextualizada y que nunca llegan realmente al cuidado.

En resumen, dejemos de dicotomizar la *comunidad* frente a la sociedad, dejemos de ruralizarla, dejemos de esencializarla. Concibamos *comunidad* como un *habitus*, una forma de vida que nos protege siempre y cuando estemos insertos en redes que van más allá de una sola comunidad y que implican muchas comunidades en las que participamos.

Colonialidad y decolonialidad

El segundo concepto que me parece también importante y, a la vez, mal interpretado en las últimas políticas educativas es la idea de lo *decolonial*. Pareciera que en los nuevos programas y planes de estudio de repente todo es decolonial, cuando lo que necesitamos es, en vez de declarar un programa educativo como decolonial, como primer paso, reconocer la profunda huella de colonialidad que nos atraviesa desde hace quinientos años. Algunos dirían incluso desde antes, porque tampoco se trata de edulcorar al imperio mexicana. Nos atraviesa una colonialidad que no terminó con la Independencia, que no terminó con la Revolución Mexicana y su postulado de mestizaje para todos, sino una colonialidad que se sigue expresando en esa tabla de castas tristemente célebre que de alguna forma tenemos internalizada, esa tabla de castas que para el historiador Alejandro Lipschütz (1975) caracteriza nuestro continente entero como una pigmentocracia. El creer que la pigmentación de la piel viene asociada a la clase social, a la identidad de género, a la etnicidad, al hablar una determinada lengua, al profesar una determinada cosmovisión.

Tenemos que superar ese legado de colonialidad porque nos impide percibir y aprovechar la diversidad de diversidades que nos caracteriza.

Para lograrlo necesitamos deconstruir la colonialidad activamente, con medidas antiracistas, antisexistas, anticlacistas para que nuestra niñez y juventud pueda vivir una diversidad de colores de piel, una diversidad de identidades sexuales, una diversidad de cosmovisiones, sin tener que esconderse en algún clóset, sin tener que tragarse tan brutalmente esa estigmatización que ha hecho que la generación de quienes hoy son padres y madres de familia no se han atrevido ni siquiera hablar su propia lengua

materna con su hija o con su hijo. Y tenemos como resultado —y lo he visto en muchos contextos, sobre todo rurales porque los contextos urbanos han sido aún más castellanizados— esta tragedia en los contextos rurales de que tenemos familias enteras que no se pueden comunicar intergeneracionalmente porque la hija no habla la misma lengua que la abuela. ¿Cómo puede ser eso? ¿Cómo hemos permitido eso al interior de una sociedad? Hay familias en las que, por las políticas de asimilación, de castellanización, políticas racistas, al fin y al cabo, durante la pandemia papá y mamá tuvieron que irse a trabajar y quién cuidaba a la niñez era el abuelo o la abuela, pero la abuela habla sólo tutunakú y la niña, español. Para superar esa barbaridad, tenemos que regresar para deconstruir esas falsas jerarquizaciones y que realmente podamos aprovechar la diversidad que nos caracteriza.

Diversidad de diversidades

Cierro esta primera parte con un tercer concepto, precisamente el de diversidad. Es un concepto muy manoseado últimamente, celebrado en eventos que folclorizan, patrimonializan y festivalizan la cultura. Sin embargo, recordemos que históricamente la diversidad humana antecede a las desigualdades de clase. La diversidad humana es una característica de la especie; no existiríamos como esta loca especie de *Homo sapiens* si no tuviéramos como humanidad esa capacidad de generar “muletas” culturales, lingüísticas, étnicas, religiosas para aquello para lo que genéticamente no estamos adaptados ni adaptadas. Recuerden: somos aquel mamífero raro que no tiene un ecosistema propio, no tiene un nicho ecológico en donde es “endémico”. Hemos invadido todos los nichos ecológicos y hemos podido sobrevivir porque tenemos esta capa-

cidad de diversificarnos, de generar pautas no sólo agrícolas, no sólo forestales, sino también lingüísticas, culturales y religiosas.

Por eso, la diversidad es una condición humana; pero ha sido deshumanizada, estigmatizada y problematizada a lo largo de los últimos doscientos años por las ideologías nacionalistas. La escuela es el último eslabón de la oleada nacionalista que comenzó por el siglo XVIII y ojalá esté terminando a inicios del XXI. El nacionalismo fue un periodo con algunas ventajas: se generaron espacios nacionales, de comunicación y de ciudadanización. Sin embargo, fue una época de “asesinatos” de diversidad lingüística, de diversidad religiosa, de diversidad cultural. El nacionalismo ha generado la falsa impresión de que en una mente humana normal cabe una lengua, un único sistema de valores, una forma de comportarse o rezar. Esa uniformización es tremendamente peligrosa y, ante la crisis civilizatoria, es aún más peligrosa, porque el nacionalismo no sólo ha generado estas políticas de lingüicidio, de *asesinato de lenguas*, como las llaman Skutnabb-Kangas y Phillipson (1994), sino que el nacionalismo también ha generado el pensamiento científico occidental que nos ha llevado a los abismos civilizatorios en los que nos encontramos.

Grosfoguel (2013), entre otros autores y autoras decoloniales, siempre lo mencionan: el pensamiento científico, el “progreso” de Occidente, se expresa en únicamente cinco lenguas —todas ellas indoeuropeas, emparentadas entre sí, como el alemán, el inglés, el francés, el español y el portugués—. En este sentido es incestuoso este tipo de conocimiento hegemónico. Sabemos que existen aproximadamente siete mil lenguas en el mundo, y el conocimiento y el progreso científico se expresa en cinco de ellas. ¿No nos debería saltar una alarma, no será esto tan incestuoso que sea parte del problema? ¿Y ahora realmente creemos que ese mismo pensamiento científico eurocéntrico que nos llevó al abismo nos

va a salvar? Por ello, no es por lástima, no es solamente por justicia social, sino que es por sobrevivencia de la especie humana que necesitamos aprovechar la diversidad epistémica que ofrece la humanidad en su conjunto, la “casa común” (Sartorello, 2019), que nos ofrecen todas las lenguas, incluyendo las que no se escriben, sino que se expresan oralmente, y que se señan y no se verbalizan.

De lo monolingüe a lo inter-lingüe

Existen tantas capacidades humanas de comunicación, pero el conocimiento científico contemporáneo, que se publica en revistas indizadas a través de *papers* sumamente estandarizados, solamente recurre al inglés y en nuestro continente tal vez también al castellano. Sin embargo, el inglés y el castellano son lenguas sumamente emparentadas, son lenguas acusativas, tienen la misma noción lineal de tiempo-espacio, tienen la misma simplificación de procesos que en otras lenguas del mundo se expresan de una forma mucho más compleja, en espiral, en ida y vuelta. Sostengo que para sobrevivir necesitamos precisamente ese tipo de diversidad epistémica, una diversidad que sólo podemos aprovechar si superamos la colonialidad del saber, si superamos este callejón sin salida que se ha adueñado de nosotros, ese pensamiento binario simplificador y empobrecedor que celebra el bilingüismo inglés-español como una competencia deseable y que, a la vez desprecia el bilingüismo español-náhuatl como supuestamente irrelevante. Estas dicotomías de pensamiento no sólo son empíricamente falsas, sino que son cognitivamente nefastas, dañinas.

Cummins (2000) ha estudiado durante varias generaciones cómo se adquieren lenguas en contextos de diversidad, y lo que él encuentra —y esto me parece muy importante para nuestro debate— es que no existe la mente monolingüe: todas las mentes

humanas están evolutivamente preparadas para el plurilingüismo y para el pensamiento pluri-epistémico. Sin embargo, al nacer en un contexto monolingüe, al tener acceso a medios de comunicación monolingües, al tener parientes monolingües y finalmente —para colmo— al asistir durante muchos años de nuestra vida a una escuela únicamente monolingüe, tenemos la falsa sensación de que en nuestra cabecita sólo cabe una lengua.

Cummins denomina *proficiencia subyacente común* a la capacidad cognitiva que tenemos de pasar conocimiento adquirido en una lengua a otra, esto es aprender de forma inter-lingüe. Esta proficiencia la podemos adquirir en una lengua, la más cercana, la lengua llamada *materna*, para de ahí “traducir” cuasiautomáticamente los conocimientos matemáticos, físicos, naturales, históricos, a la otra lengua. ¿Por qué? Porque no aprendemos de forma aislada una lengua “por acá” y otra lengua “por allá”, de forma mecánica, como se pensaba en el siglo XIX, sino que el aprendizaje es siempre inter-lingüe, ocurre entre lenguas. Y esto es algo que hemos subdesarrollado artificialmente en la escuela monolingüe.

Desaprender y reaprender aprendizajes en el siglo XXI

Lo lingüístico es sólo un ejemplo de algo que es aplicable a otras esferas y dimensiones de los procesos de aprendizaje. Desde antes de llegar a la escuela hasta mucho después de dejarla, necesitamos cuidar y cultivar mentes que estén preparadas para la diversidad de diversidades. Para ello requerimos de mentes que sepan dialogar con la pluralidad que nos caracteriza, reconociendo cuando existen posturas artificialmente monolingües y/o monoculturales; que sean capaces de diagnosticar ese monoculturalismo como el problema; que sean capaces de diagnosticar cuando hay una ac-

titud de superioridad grupal, llámese *racismo*, *clasismo* o *sexismo*; y que puedan tomar medidas contra ello —no únicamente por justicia, sino por necesidad de la especie—. No podemos permitir que sigan existiendo procesos educativos que se centren sólo en una lengua, en un sistema de valores, en una cosmovisión o en una idea de progreso.

Si ahora contrastamos estas ideas sueltas sobre algunos conceptos que considero clave con la escuela realmente existente, nos damos cuenta que esta institución, tal como funciona hoy, no va a ser capaz de enfrentar o de aprovechar esa diversidad de diversidades porque al profesorado lo hemos convertido, tristemente, en el último eslabón de una cadena de mando, y el aprendizaje no funciona así. Puede que eso funcione en un ejército, en la defensa militar, pero no como un proceso creativo de aprendizaje, de adquisición y diálogo entre conocimientos de diferente tipo. Lo duro y desafiante para la profesión docente es que tenemos que reinventarla. Y por eso la Comisión Estatal para la Mejora Continua va a tener un trabajo de mejora súper continua porque esto no se resuelve ni en uno ni en dos sexenios: implica redefinir una profesión sumamente importante y sumamente digna.

Yo no soy anti-escuela, al estilo de Illich (1974); lo que quiero es que reconozcamos que la escuela en un momento de la historia —tal vez a finales del siglo XIX y comienzos del XX— tenía efectos de ciudadanización y de participación; pero hoy en día esa escuela se ha vuelto un corset es parte del problema, y lo más triste es que nosotros y nosotras, como docentes somos por ello igualmente parte del problema. La transformación de la escuela y de sus profesionales requiere de un proceso activo, consciente y sumamente autorreflexivo de desaprendizaje y reaprendizaje. Y gran parte de la polarización de la polémica que se está dando en los últimos meses la interpreto en este sentido. Estamos apenas

comenzando a repensar una profesión tan digna, tan noble como es el magisterio, y ahí tenemos que ser sumamente honestas y honestos. No nos sirve el viejo modelo del maestro rural, agrarista, no nos sirve el modelo de la maestra todóloga, la maestra enciclopedista, la maestra que desarrollaba la comunidad por la mañana con los niños en la escuela y por la tarde resolvía problemas de la comunidad. Todo esto fue muy noble en su momento, en la gran tradición de la educación rural, pero esa misma es sumamente responsable del exterminio de las lenguas originarias. Son las dos caras de la moneda.

Ahora necesitamos una institución educativa que no se dedique en primer lugar a esto que en inglés llaman *learning to the test*, condicionar a niñas y niños para que sepan responder preguntas en un examen estandarizado que supuestamente identifica, cuantifica y certifica niveles de conocimientos o de aprendizajes. También tenemos que reconocer que esta escuela requiere de profesionales de otro tipo, que sepan escuchar con humildad, pero con mucha atención, que tengan una mirada indagadora, cuasi etnográfica hacia su entorno, que sepan reconocer cuándo el silencio de una niña en clase es una idiosincrasia personal y cuándo, producto de 500 años de opresión, en este caso, de mala escolaridad, cuándo es producto del “mejor me callo porque aquí mi lengua ni se habla, aquí todo lo que saben mi abuela, mi papá, mi mamá no sirve, no se reconoce”.

La profesional y el profesional de la docencia en el siglo XXI necesita por tanto nuevas capacidades diagnósticas y autoevaluativas. No somos todólogos ni somos enciclopedistas, no tiene ningún sentido competir con internet y con toda esta oblicuidad del saber. Los saberes están por todos lados, y mi tarea no se puede agotar en ponerme al día en el saber. Tengo que desaprender y reaprender, para que mi nuevo papel como docente se asemeje

paulatinamente al de una tejedora, esa mujer humilde, pero sabia, que es consciente de que necesita tramas y urdimbres diversas para lograr un tejido. Como docente, por supuesto que puedo recurrir a un determinado libro de texto y/o manual, pero también voy a utilizar todo lo que saben las niñas y niños que llegan, y también voy a acudir a los saberes de sus padres, madres, abuelos y abuelas, aparte de acudir a la memoria oral de la comunidad, del entorno de mi escuela.

El objetivo consiste en tejer mediante una urdimbre y una trama los diversos saberes que le den sentido al grupo con el que estoy trabajando. Así la docente se va convirtiendo en una profesional de la mediación y de la interpretación entre culturas, entre saberes, entre lenguas, esto es una traductora intercultural. Ésa es la noble profesión que necesitamos en el siglo XXI, el/la docente generará puentes entre saberes académicos y saberes comunitarios, entre saberes orales y saberes escritos, entre mundos librescos y mundos de vida. Es por eso que quien se dedica en el siglo XXI a la docencia lo hará necesariamente oscilando entre funciones de docencia áulica y de vinculación extra-áulica, entre docencia, investigación y vinculación comunitaria.

A todos/as quienes nos dedicamos a la docencia nos ha pasado en plena pandemia: me doy cuenta con mis propios estudiantes, en mi caso en la Universidad Veracruzana, que yo no sabía suficiente de ellas y ellos, no sabía quién vivía en pareja y quién no, había gente que no se conectaba y yo no sabía qué estaba pasando, ¿vives sola, estás cuidando a tu mamá, vives con un perro, vives con...? Todo eso yo no lo sabía, lo había descuidado. ¿Cómo puedo conocer a mis estudiantes, cómo puedo ser útil como docente para ellos si ni siquiera sé con quién, cómo y dónde viven en su cotidianeidad? De repente, te das cuenta que como docente no has ejercido tu función de realmente conocer porque si yo quie-

ro enseñar, si quiero “inter-aprender”, como decía María Bertely (2011), el inter-aprendizaje lo tengo que impulsar desde el conocimiento, crear una base común y yo no sabía cómo vivían mis estudiantes...

Este giro en la profesión docente requiere de métodos de investigación, de miradas biográfico-narrativas, de miradas que en la etnografía llamamos *perspectiva emic* (de quien actúa) vs. *perspectiva etic* (de quien observa y acompaña). Eso me exige una reflexividad y una atención como docente-indagador/a, y obviamente no solamente eso, sino que igualmente seré vinculator/a, seré un/a profesional que sabe cómo llevar saberes y prácticas comunitarias al aula sin encasillarlas, sin escolarizarlas, sin asignaturalizarlas. En el modelo escolar convencional somos expertos/as en convertir todo lo nuevo en una asignatura: enfoque de género igual a nueva asignatura; enfoque intercultural, nueva asignatura; inclusión, nueva asignatura. Así no funciona el aprendizaje de la vida, la vida no funciona por asignaturas.

Concluyendo...

No nos detengamos en cambios cosméticos, necesitamos una transformación de la institución educativa. Espero que, a la larga e históricamente, se reconozca retrospectivamente que este movimiento que estamos iniciando es el que salva a la escuela, porque si no cambia no se va a salvar, se va a convertir en un museo de antigüedades, va a haber gente que lo va a visitar: “recuerdan cuando había escuelas y a todos los metían ahí como a un rebaño, entre cuatro paredes y había un timbre que sonaba no sé cuánto tiempo, porque creían que se aprende en ritmos de 45 minutos”. Y luego constatarán unos/as arqueólogos/as del siglo XXII, incrédulos/as: “¿Y saben cómo aprendieron? ¿Saben cómo intentaron

aprender en el siglo XX, a inicios del siglo XXI? ¡Sentados! ¡Imagínense, qué *estupidez*, sentados!” Y es cierto: ¿quiénes aprenden mejor, alguien sentado o alguien bailando? ¿Qué investigaciones hay que demuestran que sentados aprendemos mejor? Ninguna. Ergonómica y anatómicamente está mal. Entonces, ¿por qué no nos damos cuenta? Precisamente porque seguimos de forma cuasiinconsciente modelos añejos de enseñanza homogénea y unidireccional; implícitamente en las escuelas en pleno siglo XXI seguimos imitando el modelo iglesia, el modelo cárcel, el modelo fábrica.

Ésta es colonialidad de la institución educativa que tenemos que cuestionar drásticamente y superar paulatinamente, atreviéndonos a experimentar. Nuevamente, considero que la pandemia nos lo ha demostrado: si escuchamos a niñas y niños, nos damos cuenta que no echaron de menos tal lección, tal libro de texto, sino que echaron de menos las relaciones humanas. Y éstas deberían ahora convertirse en punto de partida del cambio. Si tiene sentido que la escuela siga existiendo, no lo será como aquel edificio epidemiológicamente insalubre que encierra la niñez entre cuatro paredes, sino que será como un conjunto de relaciones humanas, entendido como un laboratorio de convivencia en la diversidad, un laboratorio del futuro. ¿Cómo podríamos convivir en la diversidad? Sabemos que fuera de la escuela todavía no funciona dicha convivencia, por las múltiples discriminaciones y violencias, pero hacia adentro —debe ser— un lugar seguro, donde podemos experimentar y experimentarnos en nuestra diversidad de diversidades.

Queremos convivir y tenemos que hacerlo de otra manera entre personas diversas sexualmente, étnicamente, lingüísticamente, religiosamente; para lograrlo, aquí en la escuela podemos generar prácticas distintas. En mi experiencia, ése es su sentido

en los siglos venideros. Ojalá en el siglo XXI, pero sino seguramente en el siglo XXII va a ser un laboratorio de convivencia, de otras formas que anticipan algo, ponen en práctica algo que afuera todavía no se puede hacer. En ese sentido, la escuela puede ser un lugar seguro, un lugar donde me atrevo, un lugar donde soy distinta y distinto. Se habla mucho de vinculación escuela-comunidad, pero a menudo se malinterpreta eso como mimetismo, asumiendo que —si la escuela está inserta en una comunidad rural—, también tiene que funcionar con un sistema de cargos, como la comunidad rural. No es así, no tiene que mimetizar algo, sino que tiene que plantear alternativas para vivir de otra manera; la escuela tiene que darle a chicos y chicas una alternativa. Se puede vivir de otra manera: inténtalo aquí, trata a tu compañera como tú quieres ser tratada y no como la tratan en su familia, en su comunidad...

Referencias bibliográficas

- Bertely Busquets, María (2011) Aprendizajes, (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes al tejer una red de cuatro puntas: de cómo se vive la interculturalidad al pescar conocimientos indígenas y comunitarios. En: M. Bertely Busquets (Coord.) *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: REDIIN.
- Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cummins, Jim (2000) *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dietz, Gunther (2023) Interculturalidad en la educación. *Educación en movimiento* año 2 no. 22, pp. 14-22, cfr. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin22-2023.pdf>

- Dietz, Gunther & Mateos Cortés, Laura Selene (2020) La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces. En: *Boletín Educar en la Diversidad*, vol. 1, pp. 34-42. Buenos Aires: CLACSO-Grupo de Trabajo “Educación e Interculturalidad”, cfr. <https://www.clacso.org/boletin-1-educar-en-la-diversidad/>
- Figuroa Saavedra, Miguel, Villegas Salas, Lilia Irlanda, Mateos Cortés, Laura Selene, & Dietz, Gunther (2022) Educación intercultural en tiempos de pandemia. Experiencias inmediatas para atenuar la deserción escolar desde un enfoque interseccional de interculturalidad-género-etnicidad. En: R.A. Mena Farrera *et al.* (coords.): *Enseñanza superior en tiempos de pandemia*, pp. 223-251. Chetumal, Quintana Roo, México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales & El Colegio de la Frontera Sur, cfr. <https://biblioteca.ecosur.mx/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=af577433b386cf1a230681255242940a>
- Grosfoguel, Ramón (2013) Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa* 19: 31-58, DOI: 10.25058/20112742.153
- Illich, Ivan (1974) *La sociedad des-escolarizada*. Barcelona: Barral.
- Lipschütz, Alejandro (1975) *El problema racial de la conquista de América*. México: Siglo XXI.
- Sartorello, Stefano C. (2019) Introducción. En: S.C. Sartorello (Coord.): *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común*, pp. 13-27. México: Universidad Iberoamericana.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (1994) Linguicide. En: R.E. Asher (Ed.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, pp. 2211-2212. Aberdeen: Pergamon Press / Aberdeen University Press.
- Tönnies, Ferdinand (1947) *Comunidad y Sociedad*. Trad. por José Rovira Armengol. Buenos Aires: Editorial Losada.



Hacia una epistemología del vivir. Del uni-verso epistémico moderno al pluri-verso onto-epistémico intercultural

Felipe Reyes Escutia⁴

Introducción

La vida humana, la Vida toda sólo sucede, sólo permanece en comunidad. Entonces, hacernos humanos es ser y hacer comunidad en consciencia, diálogo, y consistencia con los procesos locales y planetarios que hacen posible nuestra existencia. Esta consciencia y ejercicio requieren del surgimiento, elaboración, y apropiación de lenguajes, procesos y afectos para convivir y dar vida, cauce y proyecto a cada comunidad humana. En este marco, hacernos humanos en lo que nombramos *educación* en el proyecto moderno ha de asumir la condición fundamental de complejidad, comunalidad y pertenencia a la Vida como principio, guía y horizonte, como afirma León (2007, p. 596):

La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condi-

4. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. felipe.reyes@unicach.mx

ción y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto... El hombre debe aprender usando, en principio, los andamiajes de la cultura para adaptarse y transformar su medio y su propia historia individual. El hombre necesita aprender lo que no le es innato, lo que no se le ha dado por nacimiento y potenciar lo que se le ha dado por herencia genética. Por eso necesita de otros y de la cultura para garantizar su tránsito por el mundo. Ese es el proceso educativo.

En este aspecto es preciso señalar que lo humano, la cultura, la educación y el conocimiento no son procesos abstractos, parcelados, uniformes ni neutros. Todos estos complejos y entretejidos procesos, gestados de forma diferenciada en y por cada comunidad humana, tienen territorio como universos físico-simbólicos e, irrenunciablemente, emergen, suceden y se legitiman en él. Así, en cada universo biocultural, es decir, en cada lugar del planeta en el que se forma un sistema en el que una comunidad humana se teje con la vida, se va construyendo y reconstruyendo un proyecto social-cultural situado.

Así se va gestando la diversidad humana correspondiendo, para existir, con los rasgos de cada región del planeta en la que habita; para mantenerse vigentes, emergen y se van recreando formas de vivir y convivir en/con la vasta diversidad de territorios existentes. En este proceso vivo, de temporalidades diferenciadas, las comunidades humanas van construyendo proyectos de sociedad, humanidad y mundo. En cada uno de estos proyectos, sin segmentarse, se va configurando el propio proceso biocultural comunitario de ser y de comprenderse en el mundo; entretejen saberes, sentires, imaginarios, afectos, corporeidades y creencias que funden lo sagrado con lo natural y lo humano que, sin parcelas disciplinares, fluyen y se integran más allá de las categorías mo-

dernas que nombramos *educación* y *conocimiento*. Éstas mismas que, en la diversidad biocultural humana, se significan, valoran, estructuran, relacionan, suceden e integran, en expresiones muy diversas, dentro de complejos procesos y estructuras comunitarias que entretejen hábitos, lenguajes, espacios, tiempos y sentidos, en el seno de sus propios proyectos de sociedad, humanidad y vida, en y con cada territorio habitado.

De tal modo, tanto hacerse humano como comprender y comprenderse en el mundo en cada comunidad humana sucede en el fluir del planeta entero, aun cuando en el pensar moderno sólo vemos como realidad local. En la conciencia de esta urdimbre planetaria, hacernos humanos y comprendernos en el mundo no se reduce a las parcelas que, en el razonar moderno, nombramos *educación* y *conocimiento*.

Entonces, en esta diversidad y usando la propia semiótica moderna, no existe una única educación uniformizante sino educaciones; no existe un solo y unívoco sistema de conocimiento legítimo, sino diversos sistemas de conocimiento integrados y legitimados territorial y culturalmente, es decir, en el vivir. Naturalizar la diversidad epistémico-pedagógica es una deuda de la racionalidad moderna y de su estructura disciplinar. Más aun, lo diferente, incierto, complejo, caótico y sagrado; lo salvaje y rebelde y aun, la alegría y la fiesta, todas dimensiones naturales nuestras, son vistas como lastres para el desarrollo y la civilidad moderna y son, en consecuencia marginalizados, cosificados o suprimidos de sentido o valor. En la argucia de la razón, desde la educación y el conocer modernos se intenta cosificar, someter y apagar la complejidad sagrada, festiva, insumisa, transformadora, afectiva y comunal que somos y que nos une con la Vida.

Bajo este razonamiento, lo que en la cultura moderna nombramos *educación* y *conocimiento* sólo tienen naturaleza, identi-

dad, legitimidad, valor y sentido dentro del hegemónico proyecto moderno de sociedad, humanidad, civilización y mundo, instituido por los estados-nación, al igual que los sujetos, conceptos, espacios, estructuras, temporalidades y horizontes que se instituyen en la educación y la investigación modernas.

En este capítulo, asumimos tanto la pluriversalidad humana y de la vida como la caducidad y crisis de la civilización moderna, proponemos transitar de la uni-versalidad epistémica moderna a la pluriversalidad onto-epistémica intercultural como naturaleza, principio, proceso y horizonte en lo que hoy nombramos *investigación educativa* para que, así, cumpla con el objetivo de comprender y alimentar proyectos, procesos y comunidades educativas que emerjan, correspondan y se legitimen en/desde el vivir situado en territorios espacio-temporal-simbólicos concretos y dinámicos desde los que se sustente el ejercicio y sentido de la dignificación humana y de la Vida toda.

Del uni-verso epistémico moderno

Hemos normalizado y naturalizado percibir, pensar, imaginar lo humano exclusivamente desde la mirada uniformizante y racionalista moderna, universalizamos la fragmentada y colonial mirada epistémica moderna. Desde ella, nombramos, objetivamos, describimos y fragmentamos el mundo y a nosotros mismos. La *ceguera del conocimiento*, como la nombra Morin (2021, p 58-59), nos impide sentir y comprender el todo, sentirnos y comprendernos en el todo:

[...] el siglo XX ha vivido bajo el reino de una pseudo-racionalidad que ha presumido ser la única, pero que ha atrofiado la comprensión, la reflexión y la visión a largo plazo. Su insuficiencia para tratar los

problemas más graves ha constituido uno de los problemas más graves para la humanidad.

De allí la paradoja: el siglo XX ha producido progresos gigantescos en todos los campos del conocimiento científico, así como en todos los campos de la técnica; al mismo tiempo, ha producido una nueva ceguera hacia los problemas globales, fundamentales y complejos [...]

¿Por qué? Porque se desconocen los principios mayores de un conocimiento pertinente. La parcelación y la compartimentación de los saberes impide coger lo que está tejido en conjunto.

¿No debería el nuevo siglo superar el control de la racionalidad mutilada y mutilante [...]?

Este sentir-comprender no puede ser colocado sólo como un ejercicio intelectual, constituye principio civilizatorio, cimienta en la construcción del ser humano, referencia esencial en la dignificación de nuestra humanidad y de la vida toda. La mirada moderna, expresada en la educación y la investigación, cosifica y parcela, nos cosifica y parcela y nos dificulta reconocer el absurdo frenesí mercantil modernizador que nos consume y consume la Vida. Comprender y trascender el proyecto moderno globalizado es urgencia humana, civilizatoria y planetaria. Veamos.

De acuerdo con National Center for Science and Engineering Statistics (abril 2023) en números absolutos, el crecimiento de la producción anual de publicaciones científicas en todo el mundo pasó de 2,105,157 en 2012 a 3,344,037 en 2022, lo que representa un promedio de 9,162 trabajos publicados por día. Los campos en los que hubo mayor cantidad de trabajos publicados fueron salud, biología, ingeniería y sociedad.

En contraste, según datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (ONU, julio 2023) cerca de 1,100 millones de personas en el mundo viven en una situación de pobreza, de las

cuales, como señala el Banco mundial (2023), casi 700 millones se encuentran en situación de pobreza extrema, habiendo aumentado 165 millones entre 2020 y 2023 las personas en esta condición. En relación con el hambre el informe, El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2023, señala que entre 691 y 783 millones de personas pasaron hambre en 2022, lo que representa un aumento de 122 millones de personas en comparación con 2019 (FAO, FIDA, OMS, PMA & UNICEF, 2023). En cuanto a la educación, de acuerdo con la UNESCO (septiembre 2023) el número de niños y jóvenes sin escolarizar ha aumentado en 6 millones desde 2021 y asciende ya a 250 millones. De acuerdo con Schmelkes, la proporción es mucho mayor en los países en desarrollo. Las cifras relativas al aprendizaje, que es el objetivo de la escolarización, son aún peores. Los resultados de aprendizaje, medidos a través de pruebas estandarizadas, casi siempre son muy inferiores para aquellos que viven en situación de pobreza. En México, por ejemplo, el 80% de los niños indígenas al final de la escuela primaria no alcanzan los niveles básicos en lectura y matemáticas, y obtienen una puntuación muy inferior a la media de los estudiantes de primaria. La UNESCO también señala que 763 millones de jóvenes y adultos son analfabetos y menos del 5% de la población mayor de 15 años participa en la educación de adultos. Determinando esta tendencia, se observa que la distribución de la riqueza, definida desde los parámetros modernos impuestos por la racionalidad económica postindustrial moderna, es profundamente inequitativa y centralizada hacia las élites que determinan los rumbos de la humanidad globalizada. Así, según el informe de Credit Suisse (2023, p22), el 1,1% de la población tiene el 45,8% de la riqueza de las familias de todo el mundo mientras que el 52,5% de la población tiene sólo un 1,2% de la riqueza mundial.

¿Por qué la impresionante y creciente producción mundial de conocimiento científico no se expresa en una mejora global en la alimentación, la salud, la educación y en el bienestar en su conjunto?

Si sólo somos capaces de reconocer y legitimar nuestro mundo no podremos ser, dialogar, aprender ni crear en la diversidad de mundos que confluyen en el pluriverso de la vida.

En el proceso que ha seguido, la ciencia moderna que reconoce su raíz en una selección dirigida de pensadores grecolatinos omite y ha omitido históricamente construirse dialogando (horizontalmente) en la diversidad onto-epistémica-política de las civilizaciones del mundo. Esta cualidad unívoca y uniformizante es entendible si se reconoce que la ciencia moderna está inscrita, es consistente, y es parte funcional y estructural del proyecto moderno de humanidad y civilización. No es casual que al conocimiento que se construye en las universidades y centros de investigación, con énfasis en los públicos, le nombremos *producción científica*, y que su valor y validación no estén directamente determinados por su contribución directa al mejoramiento de la vida ahí donde se gesta, sino por el puntaje de la revista donde es publicado y por el número de ocasiones en que es citado.

Todo lo humano sucede en el vivir: ser, estar, conocer, imaginar, crear, crear, abrazar. Es esencial, entonces, entender y ejercer tanto investigación como la educación como vías que dignifiquen la Vida y lo humano, sin separarles, sin cosificarles, sin reducirles a meros objetos apropiables o descriptibles. Sin embargo, la estructura y organización del conocer académico instituido moderno racionaliza y parcela analíticamente el conocimiento de ambos, obstaculizando nuestra comprensión de su naturaleza comunal y dialogante que sustente una consciencia integradora que fundamente proyectos de sociedad, cultura, civilización y humanidad

que se gesten, estructuren, funcionen, dialoguen y se transformen en consistencia con tal naturaleza, y que se expresen y orienten en/hacia la dignificación de la Vida toda.

El primer rasgo del conocer moderno es definirnos humanos a partir del razonar y aspirar a la comprensión de la vida, del universo y de nuestra propia humanidad en la capacidad omnipotente de la razón, aun cuando la Vida, el universo y lo humano han sucedido y suceden más allá de la razón moderna. ¿Cómo pretender comprenderles desde una mirada que nos reconoce su naturaleza? Si lo humano está integrado y depende de la Vida, del vivir y del convivir, ¿por qué conocerla y conocerse en ella no parte de este principio?

Colocar la razón por encima y separada de otros rasgos humanos la vuelve centro de nuestro ser y no sólo de nuestro conocer, marginalizando y fragmentando el complejo cuerpo que somos. Así, separamos mente y cuerpo, razón y emoción, sentir y pensar, creer y saber, ser y pertenecer, para naturalizar y aceptar la objetivación (cosificación) que separa, aleja y niega lo sagrado, lo comunitario y la poesía en la identidad, hogar, cosmos y sentido de lo humano. Les somete al reino de la razón que les margina y niega su valor vital y su poder civilizatorio.

Esta razón que nos separa del mundo coloca por debajo a lo no moderno y a lo no racional; fruto del proyecto moderno productivista y mercantil que individualiza y fragmenta todo, empobrece la Vida al reducirla a capital natural y empobrece lo humano no modernizado al reducirlo a capital humano. La construcción sociocultural moderna, vertical, fragmentada y lineal, les aísla, empobrece y vulnera; les asigna valor y función a partir de su productividad económica, de su potencial de consumo y de su alineación con el proceso modernizador globalizante.

En este mismo andamiaje, en esta misma racionalidad y con esa misma función se instalan la investigación y la educación moderna instituidas, uniformizando, racionalizando, sometiendo, mercantilizando, y vaciando la comprensión y cultivo del ser y del conocer. En esta misma tesitura Moreira observa (2021, p.9):

En estos tiempos, es imposible entender la política educativa a nivel nacional, regional o global sin considerar el papel de los organismos internacionales (OI). El Banco Mundial (BM) es uno de los OI con gran capacidad de incidir en el área de educación para el desarrollo, ya sea por su volumen de financiamiento para proyectos educativos o por su producción y difusión de conocimiento y recursos técnicos para apoyo a las reformas. Como Stone (2003), entendemos que tanto el poder de las ideas como el poder material del BM, son el soporte de su hegemonía, tanto en la teoría como en la práctica del desarrollo internacional.

Más que otorgar préstamos, el BM ha actuado como un actor político e intelectual, con capacidad para formular y articular políticas, además de difundir sus lineamientos sobre cómo, a quién, dónde y qué hacer en materia de desarrollo. En su singularidad, el BM es capaz de cambiar los proyectos desarrollados dentro de los países, incorporando sus condicionalidades como factor decisivo para la aprobación de créditos.

Hoy la educación y la investigación moderna son engranes en la maquinaria productivista y mercantil moderna, más que procesos humanos que dignifiquen la vida en consistencia con la naturaleza diferenciada de cada territorio que habitamos y de cada proyecto sociocultural que en tal diversidad se gesta. Uniformizan la escuela, los contenidos escolares, las relaciones, los imaginarios tanto como uniformizan un solo conocer abstracto sin raíz ni sentido local, des-legitimando aquellos vastos sistemas de conocimiento que se gestan y validan en el vivir local, que son

la base para comprender, cultivar y amar la tierra que se habita. Con ello apagan la diversidad natural y cultural, fuente imprescindible para reconocer y trascender el agotamiento del proyecto moderno que estamos viviendo.

Esta uniformización del conocer y el educar se expresa en la pérdida de la diversidad de saberes y sistemas de conocimiento comunitarios; la ruptura de los procesos educativos locales intergeneracionales y centrados en la continuidad de la vida; el desarraigo territorial; la pérdida del patrimonio biocultural agrícola, alimentario y medicinal de las comunidades campesinas; migración y concentración de la pobreza urbana; empobrecimiento de horizontes de futuro tanto en lo local como en lo global; el incremento de las violencias implícitas en la individualización competitiva y vertical de las sociedades modernizadas; el agotamiento de la base natural que sostiene a las comunidades humanas tanto a nivel local como planetario, desde la deforestación y la contaminación de aire, agua y suelo hasta la degradación virtualmente irreversible de los sistemas que sostienen la Vida en el planeta, como la crisis climática mundial que regula tanto los ciclos de lluvia como agrícolas, entre otras expresiones sociales, culturales, económicas y ambientales.

En este punto, es necesario enfatizar que no es toda la humanidad la que está provocando la actual crisis humana y de la Vida, no es antropocentrismo; sino el centralismo moderno que es impuesto a las naciones del mundo y del que forman parte los sistemas y las estructuras instituidas de educación y de investigación. En la uni-versalización del todo encuentra raíz el agotamiento y la caducidad de los modelos epistémico y pedagógico modernos.

Al pluri-verso onto-epistémico intercultural

Somos en comunidad, somos comunidad, creamos y recreamos comunidad, así ha sido desde hace millones de años. Así nos hacemos humanos. Vida y Humanidad son expresiones de la comunidad planetaria que se forja y fluye, toda, en el encuentro y diálogo de las identidades que conforman la diversidad que somos. En el espacio-tiempo, el fluir de la comunidad planetaria se expresa en bosque y pueblo, sin separación alguna entre uno y otro. Sólo en esta urdimbre y tejido florecen ecosistemas y civilizaciones, sin necesitar la mediación de la razón ni de lo moderno. En este sentido, al referirse a los pueblos originarios de América, Salcedo (2016, pp. 164-165) plantea que:

[...] no se puede negar la realidad co-existencial del ser humano [...] con otros humanos y no humanos en el mismo mundo, en la Pacha. Sin embargo, esta coexistencia se puede vivir desde diversas maneras de pensar el mundo, se puede vivir desde la lógica del ego, o desde la lógica del nosotros; se puede construir un mundo más humano, o autodestruirnos con el mismo mundo. El nosotros vivido desde la racionalidad del 'yo pienso' anula la relación sujeto a sujeto, anulando al mismo tiempo la alteridad, y por ende, la nosotridad. Amerindia es nosótrica, es *nosotros vivimos*, y porque lo viven, es también *nosotros pensamos* [...]

Somos en la nosotridad: pluralidad, diversidad, reciprocidad, complementariedad, compartencia; cada yo, tú, él, ello, ustedes y ellos/ellas se configuran al interior de un nosotros. Así como estamos en el cosmos sin poder llegar a su principio ni final, así estamos dentro de la nosotridad sin llegar a un punto culminante, pues más que un objetivo, la nosotridad es una forma de vivir que cobra sentido y se recrea en el día a día de la vida comunitaria.

Con esta misma consciencia, Martínez y col. (2022, p.5), apuntan sobre el vivir maya:

El conocimiento parte del corazón, de la interacción entre las cosas y de la reflexión en torno a ellas. Las cosas de la naturaleza tienen corazón. La filosofía maya plantea que los elementos de la naturaleza tienen también carácter de sujetos, y aun cuando estén presentes en diferentes formas corpóreas, comparten el sentido de la vida. La manera en la que los mayas piensan las cosas les permite identificar [...] que las plantas tienen vida y se deben cuidar y conservar porque existen—, el maya comprenderá a los sujetos —como la planta— con los que habita en su espacio común (solar, milpa, monte, comunidad, territorio) [...] Así pues, la intersubjetividad se refiere a la igualdad de los sujetos —tierra, animales, casa, árboles, plantas— con los que habita. Al ser iguales y tener corazón no hay presencia de objetos: cada sujeto tiene sus propias funciones y se reconocen entre sí para complementarse en su habitar.

Podemos plantear que existe una consciencia intersubjetiva que fluye en las interacciones que integran el tejido y la urdimbre de la comunidad planetaria, que se expresa en los lenguajes meta-racionales de los seres que habitamos este planeta y que hacen posible la continuidad de la Vida; que incluyen y trascienden la razón moderna y la razón humana toda. Son la consciencia y lenguajes de la planta y del campesino que leen la humedad del aire para florecer o sembrar; de la semilla o la espora que escuchan la lluvia sonora sobre los suelos sedientos; son el mar, el árbol o el eros humano que leen en sus cuerpos los mensajes de la Luna para continuar la Vida que tienen sus vastos lenguajes. Es indudable que el colibrí y la flor dialogan: colores, formas, aromas y ritmos que se leen y encuentran; como raíces y micelios que conversan y abrazan en su lenguaje bioquímico, en el universo que es el suelo.

A diferencia de lo que atribuimos a Darwin, para Margulis y Sagan (1996, 15-33), la Vida se moviliza, continúa y transforma, en comunidad, en la colaboración de sus integrantes:

[...] la vida es algo más que un simple juego mortal en el que engañar y matar aseguran la inyección del gen más espabilado a la siguiente generación; es también una unión simbiótica y cooperativa que permite triunfar a los que se asocian. [...] desde la perspectiva planetaria de miles de millones de años de evolución celular, podemos restituir algo de nuestra antigua grandeza evolutiva al reconocer a nuestra especie, no como dueña y señora, sino como compañera; participamos en una asociación callada e incontrovertible con los organismos fotosintéticos que nos nutren, los productores de gas que nos proporcionan oxígeno, las bacterias heterótrofas y los hongos que eliminan y transforman nuestros desechos. Ningún diseño político ni ningún avance tecnológico es capaz de disolver esta asociación.

De tal modo, la posibilidad de trascender la actual crisis radica en retornar, transitando hacia la constitución de una humanidad amorosa en diálogo inter-civilizatorio, en la plena consciencia y ejercicio de pertenecer a la sagrada, compleja, transmoderna y pluriversal comunidad planetaria de la Vida. De inicio, esto conlleva trascender el paradigma darwiniano que naturaliza la individualidad y la competencia como proceso que rige la Vida y transitar a la idea que postulan poéticamente Margulis y Sagan (en Uribe Bedoya, 2015) de que la vida sucede en comunidad en una temporalidad que incluye y trasciende la razón humana:

[La vida] es un caos controlado y artístico, un conjunto de reacciones químicas tan abrumadoramente complejo que hace más de 80 millones de años produjo el cerebro mamífero que ahora, en forma humana, escribe cartas de amor y emplea ordenadores de silicio para calcular la temperatura de la materia en el origen del universo.

Esta consciencia de la Vida como comunidad planetaria pluriversal de irreductible complejidad descoloca no sólo la individualidad y la competencia como centro y naturaleza de lo humano y del universo, sino que pone en su lugar a la comunidad y a la

colaboración como corazón del fluir planetario. Así, si la Vida y su proceso es una urdimbre pluriversal, ello nos convoca a recrear las estructuras y procesos que definen y sostienen la civilización moderna para hacer emerger una humanidad también comunitaria y pluriversal, cimbrada en la diversidad dialogante que forje comunidad entre los pueblos como entre éstos y la Vida.

Pero, ¿qué es una humanidad comunitaria y pluriversal? Una Humanidad que en la consciencia y ejercicio de la naturalización de la diversidad dialogante, reconoce la legitimidad de los proyectos de las comunidades humanas que dignifican la vida toda en los territorios que habitan, asume el con-versar como proceso político entre pueblos, culturas y territorios como sujetos en la consciencia nosótrica, se reconoce y asume en la urdimbre planetaria y cósmica que posibilita su existir y co-existir, hace del conocer hilo que se teje con el saber, el creer, el imaginar, el crear en el complejo y amoroso tejido del ser y estar en ejercicio de pertenecer a la sagrada y poética comunidad rizomática que es la Vida. En este sentido, Reyes y Quintero (2022) plantean que:

[...] la Vida es un pluriverso autopoietico, comunitario y transaccional, en el sentido que proponen Maturana y Varela; organizado, recursivo, hologramático y dialogante como propone Morin para los sistemas complejos. Se expresa en procesos que integran y confluyen materia, energía y tiempo en cuerpos momentáneos, animados e inanimados que coevolucionan. En estos procesos creativos y recreativos, la Vida se renueva en su propio fluir.

Para dar sustento al transitar civilizatorio desde la modernidad que nos habita hacia tales horizontes, podemos recuperar a Mignolo (2018, p. X) quien postula:

[...] renunciar a la convicción de que el mundo debe concebirse como una totalidad unificada para que tenga sentido, y ver el mundo como

una diversidad interconectada, nos libera para habitar el pluriverso en lugar del universo. Y nos libera para pensar decolonialmente sobre la pluriversalidad del mundo más que sobre su universalidad.

Así, para corresponder con esta pluriversalidad de la Vida, Dussel (2018, p. 34) coloca un horizonte de diversidad dialogante viva entre pueblos y culturas:

[...] emerge una nueva experiencia de la áisthesis que se expresa en una revolución [...] diversas estéticas que comienzan a dialogar en un pluriverso transmoderno donde cada cultura estética dialoga y aprende de las otras, incluyendo la misma modernidad (destituida de su universalidad [...]).

Ante lo hasta aquí expuesto, ¿qué significa pensar y conocer? En principio, recuperar su naturaleza, sentido y valor para vivir y convivir; así como asumir y ejercer la consciencia de su carácter indisoluble con el sentir, con el creer y con los afectos que fundamentan nuestro amar, imaginar y crear, como puertos desde los que nos hacemos humanos, formamos comunidad, y nos colocamos en y con el mundo-mundos. En este abrazo de la complejidad nuestra y de la Vida toda transitar del razonar al amar como rasgo esencial de la humanidad que somos. Entonces, no hemos de separar el pensar-conocer-saber del ser-estar-pertener de modo que no emprendamos la falsa construcción de un pluriverso epistémico, sino que en el navegar entre certidumbre e incertidumbre creativas nos aventuremos, en abrazo, en una civilizatoria, pluriversal e intercultural re-creación humana cosmo-onto-epistémico-política.

Hacia una onto-epistemología del vivir

El proceso moderno actual y sus críticas expresiones globales y locales, aun en la conciencia de su devastación, no se detiene. La erosiva reducción de entender nuestra humanidad en el empobrecimiento moderno de ser, estar y conquistar no es suficiente para comprender y enfrentar la actual crisis civilizatoria hacia una transformación humana que nos reintegre a la comunidad de la vida; no nos alcanza para la aventura que nos lleve a un habitar este planeta de forma digna, saludable, poética y floreciente. Es imprescindible dejar de naturalizar y entronizar el pensamiento cosificador, el mercado y el capital como principio y utopía es condición irrenunciable.

Es urgente transitar hacia un habitar-otro, transmoderno. Necesitamos una re-creación decolonial de nuestros conceptos de *mundo, vida y humanidad*, para imaginar y emprender nuevos rumbos civilizatorios. Hemos de integrar ancestrales y nuevas cosmogonías, ontologías, epistemologías, lenguajes y horizontes de Humanidad sin parcelaciones. Necesitamos emancipar el vivir y el pensar de la esclavitud racionalista que ciega, fragmenta, homogeneiza y empobrece espíritu, imaginación, ideas y acciones; necesitamos poetizar nuestra humanidad para dignificarla y, así, volver a ser en el pertenecer a la comunidad planetaria de la Vida.

Con este marco, evitamos colocarnos dentro de la estructura epistémica-disciplinar del proyecto educativo moderno. En cambio, entendemos la *educación* como: 1. universo complejo de naturaleza comunitaria, glocal e intercultural; 2. vía transdisciplinar de construcción humana, integrada en proyectos de construcción social-civilizatoria; y 3. proceso territorializado, historizado y culturizado.

Expresar en la linealidad de la semiótica y la palabra *modernas* el deseo de mundos otros, pluriversales, es un ejercicio osado y de alto riesgo, inaccesible para la prosa científica que enuncia el sujeto cognoscente que objetiva la Vida, y sólo posible en la poetización del conocer y de la palabra misma, en la aventura cuántica de poetizar el ser, el vivir y el convivir humanos. Para ello, hemos de integrar conciencia, amor, comunalidad, pertinencia, sacralidad, diversidad, identidad, diálogo, abrazo, incertidumbre e imaginación en un andamiaje vivo; encontrar mares y cielos coloridos para navegar, civilizatorios, hacia el puerto de la Vida, en la irreductible poesía del universo.

Es ésta una aventura incierta y tempestuosa pero esencial, amorosa, decolonial; libertaria, identitaria y comunitaria que convoca a volar cielos ignotos con alas de diálogo y esperanza, desde la propia modernidad colonial, castrante y genocida, para imaginar y crear nuevos tejidos humanos congruentes con nuestra diversidad y la diversidad planetaria, que nos sanen y dignifiquen, que sanen y dignifiquen la Vida toda, que nos tejan a los diferentes en amor, escucha y abrazo para, sin contradicción alguna o como ya apunta Mignolo en su cita arriba.

Aquí hay un salto fundamental que dar: trascender la metafísica dicotomía moderna que se encumbra a sí misma como sujeto y reduce a objeto todo lo no humano y lo humano no moderno, exiliándonos de la Vida y de nosotros mismos. Es un salto cuántico: consciente pero transracional; entre la incertidumbre y el caos, imposible para lo moderno que instala el miedo que paraliza. Es un salto para re-crearnos y re-colocarnos en la Vida planetaria; para comprender/asumir/celebrar nuestra compleja identidad; para con-versar en la diversidad; para navegar en/con la incertidumbre; para comprender, asumir y ejercer con amor lo que somos como personas y comunidades; para vivir y ser huma-

nos en la poesía y no en el subsistir óntico de muerte que impone la modernidad. Es un salto para fluir en el sagrado y nosótrico pluriverso planetario y cósmico, como seres sentientes-pensantes-amorosos, interculturales y pluriversales.

Entonces, para retornar a la Vida y corresponder con su naturaleza poética, es imprescindible forjar una humanidad con los mismos rasgos: ser pluriverso autopoiético, comunitario, transaccional y dialogante. Para lograrlo, es fundamental re-crear nuestra naturaleza, pues no somos ni nos hacemos verdaderamente humanos en el razonar sino en el amar. No en el amar reducido a su sentido afectivo-cultural moderno, sino como principio de toda convivencia, de todo proceso relacional en el que nos reconocemos y reconocemos al otro, a los otros y a lo otro como entidades diferentes y legítimas, estableciendo vínculos y tejiendo comunidades que dan cuerpo, proceso y sentido a las vastas expresiones del pluriverso de la Vida.

Desde esta noción de amor, ser humano sucede en el imaginar, comprender y forjar comunidades conscientes de sí mismas y de los universos que navegan, libres de una razón que los someta, fragmente y capitalice; pluriversales, en la diversidad que se reconoce, integra, dialoga y recrea en autopoiesis viva; entonces, colaborativas, solidarias, equitativas, y dialogantes que se tejen, dignifican en la diversidad de pueblos y culturas para ser una sola humanidad, una que emerja de las cenizas de la modernidad.

Necesitamos un conocer que sustente un transitar civilizatorio que nos forje como personas, comunidades y culturas amorosas, con conciencia local y planetaria, y en proyectos de humanidad que asuman, reconozcan, honren, abracen e integren la Vida. Así, en este trascender lo moderno, Morin (2020, p. 96) señala que hemos de renunciar a la razón colonial y unívoca por una razón sensible que tenga como principio el amor:

El amor es la relación intersubjetiva más fuerte y hermosa que conocemos. El amor en la humanidad desborda las relaciones entre individuos, irriga el mundo de las ideas, da savia a la idea de verdad, la cual no es nada sin el amor a la verdad; es el único complemento posible de la libertad, sin el cual la libertad se vuelve destructiva. El amor debe introducirse en una relación indisoluble y compleja dentro del principio de racionalidad.

Maturana y Dávila (2003, p. 127) profundizan esta reflexión y afirman que es justamente el amor el eje que sostiene la Vida en tanto comunidad que se constituye en el encuentro relacional entre los diferentes con la mediación de un lenguaje común a todos los que habitamos el planeta, el de vivir interdependiendo:

El amar ocurre en el fluir del vivir en el presente en la legitimidad de todo, sin dualidad, sin hacer distinciones [...] Esto es, el amar ocurre en el fluir del vivir en que uno vive en el dominio de las conductas relacionales a través de las cuales la otra, el otro, lo otro, y uno mismo, surgen sin intención o propósito, como legítimos otros en convivencia con uno.

Entonces, para retornar a la Vida hemos de recuperar una comunidad no sólo humana, sino planetaria. Es esencial construir una comprensión y consciencia de nosotros mismos y de la Vida libre de cuadraturas cartesianas, en un pensar-ser-vivir-convivir que es incomprensible, inaccesible e indeseable para lo moderno unívoco. En este horizonte y en la ruta que hemos de trazar para dignificar lo humano, aparece un trinomio potente: vivir, conocer y educar.

Es urgente, como enuncian Reyes y Quintero (2021):

Un tránsito onto-epistémico que reconozca que nos hacemos humanos sintiendo-conociendo, creyendo-haciendo, siempre en diálogo, siempre en comunidad. Así, viviendo, vamos configurando procesos,

patrimonios y sistemas éticos y estéticos, de conocimiento, de saberes y de creencias, de organización social y de significación del mundo y de nosotros en él, en cada región del mundo. Toda cultura emerge como fruto de este proceso que se teje en el tiempo. Así hemos de construir conocimiento fundamental para comprender y definir qué entendemos por Educación en el propósito de transitar de la modernidad a un proyecto humano y civilizatorio que se asuma en el pertenecer a la Vida.

En este mismo sentido, De Sousa (1998, p 30) sostiene que:

No sólo [necesitamos] un tipo de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación, más que un conocimiento como regulación.

En palabras de Rodríguez (2022, p 2), esto:

[...] demanda de mentes abiertas y de un trabajo en equipos transdisciplinarios donde el ejercicio de poder de las disciplinas debe cederse a cambio de miradas más allá de lo múltiple, es ir a lo reticular, lo transversal. El abrazo de los saberes científicos y soterrados.

Lo anterior nos invita (Reyes & Quintero, 2021):

[...] a una profunda revisión ontológica con fuertes implicaciones filosófico-epistémicas para trascender las dicotomías hombre-naturaleza, sujeto-objeto, conocimiento científico-conocimiento social, empiria-experimentación, ciencia-religión, para aspirar a construir comprensión compleja centrada en la vida y el bien común y no sólo conocimiento disciplinar. Esto conlleva un tránsito hacia una Ciencia intercultural y en comunidad que construya y signifique conocimiento en y para la vida, de vigencia glocal. Para ello, asume la conciencia de la espiritualidad como dimensión y expresión humana de un modelo epistémico intercultural situado en la planetariedad que cultiva

y estructura conciencia, acción, organización y esperanza vitales. Así, desde este paisaje humano-planetario y no sólo epistémico-pedagógico, la Vida es sagrada.

Esto nos conduce a ser, a acompañarnos y aprender juntos desde nuestras historias, saberes, imaginarios, deseos, sueños, dolores, miedos y esperanzas. Y, en ser-acompañar-aprender, construir sistemas de conocimiento desde el vivir situado con conciencia planetaria, sustentados en la diversidad onto-epistémica que parte de cada cultura del mundo, sistemas legitimados en la vigencia territorial, histórica y cultural, reflexiva y consciente, de la continuidad su vivir.

Sí, nos hacemos humanos en comunidad, en el comprender que forja conciencia crítica y amorosa, en las miradas y en los silencios reflexivos, en los abrazos, en el dolor, en el festejo, en las emociones que nos animan, en las diferencias que dialogan, en la esperanza y en la fe compartidas. El conocimiento se forja en comunidad desde el territorio y en la historia colectiva. Desde ahí, el conocer-pensar germina en comprensión, imaginación y conciencia, que dibujan utopías.

La Vida es pluriverso comunitario que dialoga. Por eso, el verdadero conocer-pensar humano es intercultural y transracional. El verdadero conocer-pensar es poético y nos encuentra a los humanos entre lo diferente y lo común. El verdadero conocer-pensar no se separa a sí mismo del cuerpo y del mundo-mundos, se integra sin egoísmo en el todo humano: ser, estar, pertenecer en la amorosa e indisoluble fusión de afecto, emoción, cuerpo, imaginación, pensamiento y espíritu. Hagamos del conocer-pensar campo de encuentro en el que florezcamos todos, en los mundos, lenguajes y utopías que se tejen y hermanan en la diversidad. Ser humanidad amorosa y digna, consciente de su ser en la planeta-

riedad no sólo es posible, es real, sucede ya en los márgenes y fuera de lo moderno. Hagamos del conocimiento una con-versación polifónica que escuche, abrace, cante y forje, en silencios, voces y ritmos vivos, una existencia poética que nos lance con voluntad, deseo y consciencia a la aventura civilizatoria que nos dignifique, honre y enamore. La Vida es el principio; dialogar, abrazar y amar es el método, y ser humanidad poética es el objetivo.

Éste es el proceso fundamental desde el que emerge y se sustenta una onto-epistemología del vivir para emprender la recreación del conocer moderno en el principio de un proyecto humanidad y civilización que se comprenda, asuma y germine en una educación sin fragmentos y en comunidad, que nos haga humanos desde/en el aprender a ser, aprender a estar y aprender a pertenecer a la Vida.

Comentarios finales

Buscamos, abrazando consciencia, creatividad y deseo, conversar, pensar, diseñar y construir-nos en la comunidad planetaria ejerciendo formas respetuosas, críticas y responsables de ser y estar en un vivir sagrado, amorosa y sabiamente. Consideramos que hoy, en esta crisis, podemos dar cuenta que ha sido un equívoco de la modernidad haber instituido un conocer-pensar como centro que nos define y desde el que entiende, reduce y somete tanto a la vida como a lo humano como fragmentados objetos de estudio o de apropiación. Ha sido también un equívoco haber entendido y ejercido la educación como mera habilitación de competencias modernas donde las personas son capital humano; ha sido un equívoco haber definido *valor*, y *rumbo humano* y *civilizatorio* desde la cosificación, el extractivismo, el sometimiento y el aco-

pio. Es justo ahora el tiempo de un ser-sentir-conocer-pensar que nos devuelva a la vida en el confluir y conversar pluriversal.

Referencias

- Banco Mundial (octubre 2023). Pobreza, panorama general. En: <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview>
- Credit Suisse AG, a UBS Group company (Junio 2023). Global Wealth Report 2023: exploring the fall in global household wealth. En: <https://www.ubs.com/global/en/family-office-uhnw/reports/global-wealth-report-2023/exploring.html>
- De Sousa, S. B. (1998). *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México. En: <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/1923>
- Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. *Praxis, Revista de filosofía*, (77), 1-37. <https://doi.org/10.15359/77.1>
- FAO, FIDA, OMS, PMA, & UNICEF (2023). *El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2023. Urbanización, transformación de los sistemas agroalimentarios y dietas saludables a lo largo del continuo rural-urbano*. Roma, FAO. En: <https://doi.org/10.4060/cc3017es>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604.
- Maturana, H., & Dávila, Y. (2003). Biología del tao o el camino del amar. *Philosophica*, 26, 125-144. En: <http://comunidad.matriztica.org/?p=187>
- Margulis, L., & Sagan, D. (1996). *¿Qué es la Vida?* Tusquets Editores. Col. Metatemas. Barcelona, España.
- Martínez Isidro, P., Sánchez Suárez, A., Mijangos-Noh, J. C., & Eastmond Spencer, A. (2022). Pensamiento filosófico maya en el manejo del solar en Yaxunah, Yucatán, México. *Región y sociedad*, 34.

En: <https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v34/2448-4849-regsoc-34-e1612.pdf>

Mignolo, W. (2018). Foreword. On Pluriversality and Multipolarity. En B. Reiter (Ed.), *Constructing the Pluriverse* (pp. ix-xv). Duke University Press.

Moreira, M. E. (2021). *Banco Mundial: Lineamientos para educación y proyectos financiados en América Latina y El Caribe*. En: https://re-dclade.org/wp-content/uploads/CLADE_Banco-Mundial_v9.pdf.

Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Habitar la complejidad*. Medellín, UNESCO-SURA. p. 155.

Morin, E. (2020). *Cambiamos de Vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona, Paidós.

National Center for Science and Engineering Statistics; Science-Metrix; Elsevier, Scopus abstract and citation database. En: <https://nces.nsf.gov/pubs/nsb202333/technical-appendix>

Organización de las Naciones Unidas (2023) Noticias ONU. Mirada global, historias humanas: Unos 1100 millones de personas son pobres pese a los avances en 25 países. En: <https://news.un.org/es/story/2023/07/1522622>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (septiembre 2023). 250 millones de niños sin escolarizar: Lo que debemos saber acerca de los datos recientes de la UNESCO sobre la educación. En: <https://www.unesco.org/es/articles/250-millones-de-ninos-sin-escolarizar-lo-que-debemos-saber-acerca-de-los-datos-recientes-de-la#:~:text=Datos%20recientes%20de%20la%20UNESCO%20muestran%20que%20el%20n%C3%BAmero%20de,asciende%20ahora%20a%20250%20millones.>

Reyes-Escutia, F., & Quintero Reyes, Y. (2021). Educación para una comunidad planetaria. ser, estar y pertenecer a la Vida en la crisis civilizatoria. En: Rueda, J. C.; Terrón, E; Gay, Carlos. *Epistemología y pedagogía climática en México. Programa de investigación en cam-*

bio climático, Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, México. Pp. 15-33.

Reyes-Escutia, F., & Quintero Reyes, Y. (2022). De la cosificación a la poetización de la Vida. Pautas para la transformación humana y civilizatoria. *LiminaR*, 20(2). En: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-80272022000200004&script=sci_arttext

Rodriguez, M. E. (2022). La etnografía crítica: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Perspectivas Metodológicas*, 22: 21-21. En: <https://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3992>

Salcedo, G. M. (2016). El ‘vivir nosotros’ amerindio vs ‘decir nosotros’ de la globalización. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 37(114), 151-166. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5677842>

Stone, D. (2003). The “Knowledge Bank” and the Global Development Network. *Global Governance: A Review of Multilateralism and International Organizations*, 9(1), 43–61. <https://doi.org/10.1163/19426720-00901005>

Uribe Bedoya, C. (2015). ¿Qué es la Vida? *Experimenta, Revista de divulgación científica de la Universidad de Antioquía*. 4: 56-59. En: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/experimenta/article/view/24558>





Investigación para la justicia social, un compromiso en construcción

Lya Sañudo Guerra⁵

Introducción

El tema es de por sí complejo y difícil. No para hablar de él sino para trasladar el discurso a la acción. Es de “buena política” poner a la justicia social en el centro o con la finalidad de tomar decisiones para la acción colectiva con esa orientación, pero pocas veces es deliberativa, es decir, considerar o discutir los factores y las acciones consecuentes para llevarla a cabo con los colectivos implicados.

En este texto se explora la equidad y la justicia social específicamente en la investigación educativa a partir de dos campos concretos: la desigualdad experimentada por las investigadoras como científicas educativas, y en cuanto a los participantes en los proyectos de investigación. Esto tiene el propósito de acercarme lo más posible a la acción concreta para caminar, sé que no resolver, hacia la justicia social. Mi reflexión parte de entender cómo se

5. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ).
lya.sanudo@gmail.com

plantea la justicia social el tema en la educación. No es mi intención hacer una revisión exhaustiva, sino desarrollar una serie de ideas que planteen un horizonte que comprometa la realización ética de la investigación educativa.

El territorio de equidad y justicia social se ha complejizado, especialmente en educación cuyo trabajo se encuentra precisamente entre las personas. Y más, cuando éstas tienen como su propósito profesional el fomentar el desarrollo y crecimiento de otras personas. En un estudio reciente se pone énfasis en las desigualdades de América Latina y el Caribe y cómo algunas acciones/políticas públicas que se han propuesto y llevado a cabo han paliado (no desaparecido) la desigualdad (LACIR, 2021). Una de las acciones que ha mostrado más potencial es posibilitar que los colectivos se organicen para exponer las causas estructurales de esas desigualdades y trabajar colaborativamente para resistirlas y transformar las lógicas en que hegemónicamente se reproducen. Esto va aunado a un ingrediente fundamental, que es promover una ciudadanía informada y con ello empoderada. Es decir, mejorar la capacidad de cada persona para conocer y ejercer derechos humanos y políticos, individuales y con los demás, así como su capacidad para reaccionar a entornos cambiantes, a veces adversos.

La educación también se considera normalmente como uno de los mecanismos más poderosos para la movilidad y para crear un campo de juego nivelado en la sociedad; permite que las personas como individuos y colectivos, nacidos en entornos menos favorecidos accedan a las mismas oportunidades que los demás. (Fernández, R. Pagés, C., & Székely, M. 2021, p. 2).

Es decir, una de las acciones más importantes dirigida a disminuir las desigualdades, siguiendo a Gentili (2001) es apostar por modelos educativos con calidad para todos, es decir inclusi-

vos y promotores de la plenitud personal. No menos calidad para más personas, sino mayor inclusión para todos y todas con el mayor beneficio posible. La pregunta sigue siendo, ¿cómo llevar el discurso a la acción?

Increíblemente, como resultado en diversos proyectos de investigación que he liderado, muchas veces las barreras se encuentran en las mismas instituciones educativas, por lo que la atención está determinada por quiénes tienen acceso a la educación y dónde la tienen. Esto pasa especialmente en el nivel de posgrado, que es crítico en este sentido. El Sistema Nacional de Posgrados (SNP), creado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) —ahora Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT)—, sustituyó al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en el año 2021, con la finalidad de reorientar la formación e investigación en los programas de posgrado apoyados por el CONACYT hacia una mayor pertinencia social. El PNPC se centraba en impulsar la formación de posgraduados dentro de las instituciones educativas del país con un enfoque que priorizó la visión productivista y la competencia. Desde su inicio en 1991, el PNPC reconoció aquellos programas de posgrado que cumplían con estándares de calidad y desempeño.

Actualmente, el SNP busca favorecer el avance del conocimiento y mejorar la formación de nuevas generaciones de investigadores e investigadoras; pondera los principios de pertinencia científica y social, equidad de género y no discriminación. Además, considera criterios de equilibrio regional y distribución equitativa entre las instituciones de educación superior y los centros públicos de investigación. Tiene el propósito de generar un cambio significativo en la visión y enfoque de los posgrados en México; además de promover una mayor pertinencia social y

científica en la formación de investigadores y posgraduados. ya que de acuerdo con la política del Sistema Nacional de Posgrado (CONACYT, 2021)

Por otro lado, el riesgo que se corre cuando se intenta resolver esta situación es optar por eliminar la percepción de las diferencias aplicando una norma de menor exigencia para una población específica que se encuentra en contextos desafiantes. Se eliminan las diferencias individuales bajando, en general, los criterios de ingreso al posgrado para incluir a todos los estudiantes posibles, con las consecuencias que conocemos. Esto se estudia de manera relevante en la teoría crítica de la raza con el nombre de *daltonismo social*, donde se invisibilizan las condiciones particulares bajo una etiqueta de un grupo minoritario, sea étnico, social, físico, o cualquier otro. *La teoría crítica de la raza busca descubrir el propósito racial institucional e ideológico detrás del mito “daltónico” del mérito y el individualismo incrustado en la acción antiafirmativa* (Parker, 1998, 50).

En este sentido Bolívar afirma que “lo justo ya no puede seguir identificándose con un universalismo homogeneizador, pues exige ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas” (2012, p. 11). Como ya es conocido, derivado de estas consideraciones, se promueve una educación basada en la equidad en términos de cuidado y solidaridad, con la idea de mejorar las oportunidades de cada estudiante, que por comodidad o ignorancia se abandonan o se silencian.

De acuerdo con Murillo y Reyes, (2011) la *justicia social* es un concepto complejo y multidimensional que ha evolucionado a lo largo del tiempo. Varios filósofos y pensadores han contribuido a su comprensión y definición. En la antigüedad Platón consideraba la *justicia* como armonía, mientras que Aristóteles (2003) introdujo la idea de *justicia distributiva*, que implica dar a cada

individuo lo que le corresponde. Esta noción sentó las bases para la concepción actual de justicia social. Más adelante, santo Tomás de Aquino (2002) se centraba en la equidad y la distribución justa de bienes y recursos. Uno de los más relevantes filósofos y políticos, Rawls (1971, 1993, 2001), propuso una visión de la justicia como equidad, donde se busca maximizar el bienestar de los menos favorecidos. Su enfoque se centraba en la distribución de bienes primarios. En la actualidad, se cuestiona qué debe distribuirse, si recursos, capacidades u oportunidades.

No basta con la redistribución de bienes; también es necesario garantizar igualdad de oportunidades en el acceso al poder, la participación en espacios públicos y el acceso al conocimiento. La filósofa Fraser (1997, 2003, 2008) propone el concepto *justicia como reconocimiento*. Según esta perspectiva, la injusticia no sólo se relaciona con la distribución material, sino también con la falta de reconocimiento de la identidad y la diferencia puesto que algunos grupos mantienen privilegios mientras otros sufren opresión.

La mirada alternativa, como la de Walzer, es relevante porque aborda la justicia desde una perspectiva histórica y cultural; considera las particularidades de cada contexto, condiciones fundamentales en la educación y la investigación educativa. En estos espacios es claro “el anhelo por una mayor Justicia Social surge, en primer lugar, por la nítida percepción de las múltiples y crecientes injusticias que nos rodean; pero también en la búsqueda de una mejor sociedad” (Murillo & Reyes, 2011, p. 8).

Son muchos los ámbitos que involucran las desigualdades en la investigación, todos ellos son relevantes, sin embargo, en este texto se tocarán dos temas que involucran la justicia social en la investigación educativa, el primero en la figura del agente investigador, específicamente la investigadora, sus condiciones de desigualdad y segregación como científica. Por otro lado, a los

participantes de las investigaciones como sujetos de los que tradicionalmente los y las investigadores usan para extraer información. Dos temas que interesan, entre otros, para buscar la igualdad y con ello, la justicia social. Es un intento para lograr llevar el discurso a la acción, especialmente, investigativa.

Las mujeres en la investigación educativa en el marco de la justicia social

Sin duda la reflexión que suscita este tema ha sido relevante y necesaria para reflexionar sobre la igualdad de género. Aun cuando la educación y la investigación educativa han sido espacios feminizados que se pierden conforme van subiendo los puestos en el organigrama. Es verdad que las mujeres que producimos conocimientos en estas áreas hemos enfrentado desafíos en la formación y en el desarrollo profesional y laboral (Gallardo, 2022).

De acuerdo con el Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación del Ministerio de Ciencia e Innovación. (2022), aunque las mujeres están presentes en proyectos de investigación y desarrollo, todavía hay brechas de género en su liderazgo. Es claro, sin embargo, la presencia y producción científica de mujeres investigadoras en educación en México ha sido un logro significativo en la vida académica y científica del país. En ese sentido, el documento enfatiza que “una ciencia y una innovación excelentes son aquellas cuyos resultados tienen en cuenta las características y necesidades de mujeres y hombres por igual” (2022, p.120).

En el *Estado del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Jalisco 2012-2021* (Sañudo, 2024) la distribución de los agentes investigadores es de 41.84% masculino y el 58.16% pertenece al femenino, la presencia mayoritaria de las mujeres en la investigación educativa representa uno de los logros académicos y científicos en educación en esta época (Sañudo, 2024).

Estos datos coinciden con el registro en el Padrón de Investigadores del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONAHCYT vigentes en el primer cuatrimestre de 2024 en el Área IV, específicamente las y los dedicados a la educación.

| Sexo | | | | |
|---------------|--------|-------|---------------|--------------|
| Nivel | Hombre | Mujer | Total general | % de mujeres |
| 1 | 372 | 538 | 910 | 59 |
| 2 | 53 | 68 | 121 | 56 |
| 3 | 6 | 18 | 24 | 75 |
| C | 292 | 460 | 752 | 61 |
| E | 6 | 7 | 13 | 54 |
| Total general | 729 | 1091 | 1820 | 59.9 |

Fuente: Padron_de_Investigadores_Vigentes_1T_2024.xlsx (live.com) en la página Web de Conahcyt.

Como es evidente, en todos los niveles el porcentaje de las mujeres es más numeroso; su presencia es significativamente mayor, lo que nos lleva a pensar en un incremento sustancial en los próximos años. Sin embargo, siguen existiendo cuatro condiciones de desigualdad (Albornoz, Barrere, Matas, Osorio, & Sokil, 2018).

Segregación vertical

Los varones ocupan los cargos jerárquicos —rectores, secretarios académicos, administrativos, miembros de las juntas directivas— mientras que las mujeres sólo alcanzan los de directoras de facultades e institutos en los que no tienen un nivel de participación en las decisiones de la política educativa en general y de las universidades en particular. De acuerdo con lo observado, en los

últimos años estamos viendo aparecer a mujeres en puestos de mayor jerarquía.

Productividad selectiva

Aunque se encuentra paridad entre los autores y autoras de menor producción, en los estratos más productivos, la participación de las mujeres es menos de la quinta parte de los autores. Esto se debe —de acuerdo con los autores— a que las mujeres muestran menores niveles de relaciones de colaboración científica y tienen menos nexos con redes fuera de sus instituciones y países.

Reproducción de estereotipos

En esta sociedad patriarcal, sexista y androcéntrica se reproducen, inconscientemente o no, los códigos de género y a partir de ello se determina lo que puede ser normal y adecuado para las prácticas científicas, de la misma manera se interiorizan las condiciones de la división sexual del trabajo, y sus repercusiones desfavorables para las mujeres. Ellas se enfrentan a barreras derivadas de prejuicios psicológicos, impuestas desde el ejercicio del poder, de manera manifiesta o latente y desde ahí se determina lo que es valioso investigar vale la pena ser apoyado. Es común que se asuman estas determinaciones con una connotación “natural” que no se discute ni se razona.

Uso o exclusión de minorías y grupos en situación de vulnerabilidad

En el caso mexicano, la invisibilización de las mujeres en el sector educativo obedece a usos y costumbres de la política nacional. Sin embargo, un sector, como el educativo, que está feminizado (51% del magisterio nacional es femenino, 71% en educación básica), debe reconocer el esfuerzo de muchas mujeres que han sido fun-

damentales para la constitución del Sistema Educativo Nacional (Ganem, 2022).

Para hacer explícitas, organizarse para resistir y trabajar para transformar el conjunto de prácticas descritas en la investigación educativa, es indispensable lo siguiente.

Constituir una red de significación epistemológica crítica

Cada colectivo de agentes que forme y practique la investigación con esquemas alternativos de pensamiento tiene que ver con la toma de conciencia de que las situaciones de desigualdad, éstas se generan por el consentimiento de quienes las padecen, pero sobre todo de quienes las ejercen. Que se planteen otro tipo de preguntas con el otro, la otra, en el campo investigativo, y con ello que desarrollen nuevas metodologías y conceptos que cuestionen los conocimientos universalmente aceptados —por ejemplo, las ideas socialmente construidas sobre la pasividad de las mujeres—, promover el diálogo de saberes y tratar el cómo se produce el conocimiento válido para los y las colectivas y sus territorios. Pero principalmente, que desarrolle acciones de resistencia colectiva frente a la preservación en los distintos campos científicos de los estereotipos en general y más específicamente con respecto a las mujeres; y con ello, que busque el empoderamiento de los colectivos ausentes incluyendo las mujeres (Eguinoa, 2007).

Replantear las políticas públicas

Con el propósito de erradicar las brechas de género, como es establecer seguridad jurídica a la igualdad de género en el sistema de la ciencia, la tecnología y la innovación. Garantizar la transversalidad de género en los instrumentos de planificación de todos los agentes públicos en ciencia, tecnología e innovación, para in-

crementar sus vocaciones científicas y facilitar su incorporación a estas áreas. Reforzar y divulgar las convocatorias gestionadas por los organismos encargados en la financiación que contribuyan a potenciar vocaciones emprendedoras e innovadoras que incorporen la perspectiva de género en todas las fases de los procesos innovadores y la transferencia del conocimiento. Fomentar la participación de las mujeres en convocatorias y financiación en proyectos de relacionados con la innovación.

Transformar los ámbitos de las organizaciones

Poner en marcha iniciativas del fomento de la excelencia en igualdad de género en los centros de investigación. Establecer los mecanismos para eliminar los sesgos de género en los procesos de selección y evaluación. Diseñar e implementar medidas para estimular y dar reconocimiento a la presencia de mujeres en equipos de investigación y de innovación, y asegurar también la presencia equilibrada en todos los ámbitos y niveles. Implantar planes de igualdad, así como protocolos frente al acoso sexual y sexista. Visibilizar y normalizar las profesiones innovadoras a través de encuentros con investigadoras, acercando la ciencia, la innovación y la tecnología a las niñas y jóvenes.

Sensibilizar la educación

Incluir referentes de mujeres en el ámbito de Ciencia, la Tecnología y la Innovación en los entornos educativos. Asegurar la formación y sensibilización en sesgos de género para normalizar vocaciones y desestigmatizar los roles tradicionales asociados en las vocaciones científicas e innovadoras. Fomentar la formación, asesoramiento y capacitación en materias de sesgos de género con el apoyo de personas expertas (Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación del Ministerio de Ciencia e Innovación. 2022).

Si las mujeres han internalizado a lo largo de su práctica de formación académica ciertas pautas culturales, ¿en qué medida pueden proporcionarse nuevas experiencias político-académicas que las conduzcan a replantear no sólo su posición como mujeres sino, sobre todo, como científicas, profesionales o docentes? El cambio está en marcha y ya no es posible regresar.

Equidad y justicia social en la investigación educativa. La visión de los participantes⁶

El valor de la conexión entre investigación y educación es fomentar el empoderamiento de los agentes educativos para dar respuesta a las injusticias sociales. (Vigo-Arazola, Dieste-Gracia, & García-Goncet, 2019). Y desde estos principios educativos, empezamos a plantear una investigación “otra” (Sancho, Hernández, Montero, Mesa, Rivas, & Ocaña, 2020). Se trata de cuestionar y desafiar los enfoques tradicionales y hegemónicos en la investigación educativa. En lugar de simplemente aceptar las prácticas establecidas, se propone una exploración más profunda y sensible que tome en cuenta las voces marginadas y olvidadas. Además, se aboga por un proceso de “decolonización” que permita abordar los desafíos y tensiones desde perspectivas más auténticas y alineadas con el conocimiento originario de los participantes. Esto busca mejorar la educación de manera más inclusiva y significativa.

En este apartado, se exploran las experiencias de investigación educativa llevadas a cabo por nuestro grupo de investigación en los últimos años. El objetivo es: a partir de esas experiencias

6. Algunas de estas ideas se expusieron en Diálogos sobre Equidad y Justicia Social en la Investigación Educativa: Voces de Investigadoras desde los Posgrados en Educación, organizado por la Red de Posgrados en formato virtual, el Jueves 7 de marzo 2024 a las 12 horas Mx.

plantear contribuciones relevantes y transformadoras que fomenten sociedades más justas, solidarias y sostenibles.

La reflexión parte del análisis de las preocupaciones expresadas por los participantes, tradicionalmente denominados *sujetos de investigación*. Estas personas cuestionan sobre quién se beneficia del proceso o de los resultados obtenidos, especialmente cuando no hay un consentimiento informado de por medio. A menudo, se sienten utilizadas como *objetos* en lugar de ser consideradas sujetos activos de la investigación.

Si bien intentamos realizar un trabajo riguroso y profesional para generar conocimiento útil dentro del marco de la cultura eurocéntrica de la ciencia, también es evidente que los resultados a menudo no benefician a las comunidades de las cuales surgieron los datos. Los informes de investigación a veces carecen de conexiones significativas con la cultura originaria. Con esos supuestos, esta colaboración tiene el objetivo, primero, de comprender reflexiva y teóricamente esta situación, y segundo, a partir de la autorreflexión enriquecida con contribuciones transformadoras llegar a una investigación educativa más democrática e inclusiva, en línea con los principios de justicia social.

De primera instancia y con base en los resultados del caso del estudio realizado en la Universidad de Zaragoza (Vigo-Arrazola, Dieste-Gracia & García-Goncet, 2019), se plantean acciones fundamentales para arribar a una estrategia de investigación basada en la equidad. Se ajustan de acuerdo con análisis de documentos y experiencias investigativas.

1. Comprender de manera más profunda y contextualizada el contenido académico, a través de la experiencia de los y las participantes de los proyectos.

2. Realizar una investigación con una visión crítica y transformadora que incluya procesos de deconstrucción y que cuestionen y reconfiguran ideas preconcebidas.
3. Utilizar teoría implícita, conocimientos y cultura de origen de los y las participantes de los proyectos y desarrollar una actitud crítica ante las propuestas teóricas eurocéntricas generando un diálogo de saberes.
4. Establecer estrategias basadas en el diálogo y la discusión para constituir redes de significaciones compartidas.
5. Desarrollar conciencia de las tensiones sociales y educativas actuales para, en su caso, desarrollar posibilidades de resistencia y acción de emancipación colectiva.
6. Incorporar de manera transversal compromisos éticos asociados a la justicia social y la equidad educativa en los proyectos de investigación.

Este enfoque conecta la investigación con el aprendizaje; empodera a los participantes de los proyectos para abordar los objetos de conocimiento, en el sentido epistemológico, desde la perspectiva de la justicia social. La investigación educativa desempeña un papel fundamental en la promoción de la equidad y la justicia social en el ámbito educativo. A través de su enfoque crítico y reflexivo, se generan aportes significativos que contribuyen a transformar las prácticas educativas y a abordar las desigualdades presentes en las instituciones escolares.

Las propuestas de esta visión más comprometida de la investigación educativa se componen de un conjunto de enfoques teóricos y metodológicos que buscan cuestionar la centralidad del pensamiento occidental y del norte global en la producción de conocimiento entre las que se destacan la teoría crítica, el pensamiento decolonial y la teoría del giro lingüístico, todas con una

visión más contextualizada que sostiene que el conocimiento no es neutral y depende del contexto social y cultural en el que se produce, por ejemplo los colectivos subalternos y periféricos.

Para esta perspectiva, la investigación educativa es una práctica transformadora que permite la construcción de alternativas emancipatorias frente a las formas de opresión y exclusión del sistema hegemónico. La resistencia es un tema central y común con las epistemologías del sur, ya que se desarrolla en las luchas contra la opresión, la exclusión y la marginación. Desde esta perspectiva, la resistencia se concibe como una práctica política y epistemológica que implica la afirmación y defensa de las identidades y culturas del sur, así como la lucha por la justicia social y la transformación de las estructuras de poder desiguales. Se entiende como un conocimiento situado que se genera en las comunidades y que tradicionalmente ha sido relegado por el pensamiento hegemónico occidental.

Las epistemologías del sur se refieren a un enfoque en la investigación que busca cuestionar y desafiar el dominio de las epistemologías occidentales en el campo académico. Esto se basa en la idea de que las formas de conocimiento tradicionales de los países del sur, como los países en desarrollo, han sido marginadas y desvalorizadas en comparación con las formas de conocimiento occidentales.

La investigación desde esta perspectiva busca valorar y dar visibilidad a las formas de conocimiento tradicionales y locales para utilizarlas como una herramienta que analice y comprenda los problemas sociales y políticos de esos países. El enfoque se centra en la diversidad y la complejidad de las culturas y las sociedades, y en cómo éstas influyen en la producción del conocimiento.

La investigación desde las epistemologías del sur también busca construir una metodología más inclusiva y participativa, donde las comunidades locales son consideradas como expertas y son incluidas en el proceso de investigación. La idea es construir un conocimiento que sea más relevante para las necesidades y los desafíos de las comunidades locales, y que pueda ser utilizado para mejorar sus condiciones de vida (Ávalo, 2023).

Linares (2014: 18) refiere, [...] saberes, memorias colectivas, tradiciones y competencias en toda su diversidad [...] dejan de verse como impedimento para trocarse en oportunidades, en recursos de incalculable valor para la innovación y generación de alternativas originales. Ello, sin obviar la carga de experiencias y vivencias conformada por una larga historia de injusticia, pobreza, subordinación, desigualdad [...], las cuales también matizarán sus prácticas, modos de percepción e interacción, tanto al interior como hacia fuera; condiciones de deterioro en que se encuentran algunos grupos sociales para la comprensión, reproducción y transformación real y simbólica, de sus condiciones de (Re)pensar el nexo cultura-desigualdades desde perspectivas teórico-metodológicas existencia, las dificultades que afronta para poder aprovechar los recursos y oportunidades, participar y ejercer su rol.

La intención, en concreto es fomentar una gestión de la investigación donde la producción de conocimiento transite del Modo 1 (centrado en la ciencia básica) y del Modo 2 (centrado en el uso y la distribución de conocimiento) al Modo 3 (centrado en el compromiso de la emancipación y la justicia social). Y aunque no se generan desde la perspectiva planteada de las epistemologías del sur, son útiles para caracterizar la producción de conocimiento contextualizado desde los territorios donde los colectivos subordinados e invisibilizados cuya mira es la emancipación educativa y social. Algunas características de este último modo

de producción de conocimiento son las siguientes (Jiménez; J.; Ramírez, J., & Morales-Arroyo, M. A. (2008); Acosta, Wilson, & Carreño, 2013).

Producción de conocimiento

Es orientado a comprender y reflexionar sobre problemáticas hegemónicas y opresivas de la comunidad para generar acciones colectivas de resistencia con miras a su empoderamiento. Los participantes de la investigación se convierten en coinvestigadores y coinnovadores, por tanto, en coproductores de conocimiento heterogéneo donde dialogan el conocimiento tradicional de las comunidades y las diferentes disciplinas científicas. Es transcultural porque incluye otras formas de conocimiento que se subvaloran o son ignoradas.

Empoderamiento de los participantes

Se realiza investigación desde la corresponsabilidad social y valor educativo compartido, por lo que se define por las necesidades de los participantes y de la comunidad educativa. Está comprometida con la transformación educativa y social, creando significados en los sujetos vinculados al empoderamiento de las comunidades científicas y educativas. Su racionalidad está determinada por la articulación de un diseño riguroso, el contexto de aplicación y el empoderamiento de los beneficiarios.

Metodología

La comunidad es corresponsable y competente para participar en los procesos de innovación a través de la intervención directa. Se convierte en una interrelación que se influye mutuamente. El equipo coordinador en una estructura horizontal y se relaciona

en un plano de igualdad con los investigadores, los actores educativos y sociales, por lo que la validación es un proceso colectivo que se produce a partir de la constatación de la utilidad y el potencial transformador que haya alcanzado el conocimiento obtenido. El lenguaje es específico de los que participan en la redistribución del conocimiento y los criterios se comparten y reconocen por parte de los colegas, además las comunidades validan los resultados.

Distribución y uso

Se genera principalmente para la construcción de alternativas de solución a la desigualdad social, la pobreza e injusticia y democracia, entre otros, por lo que la investigación es útil en función del conocimiento práctico que produce y es relevante por el compromiso social y educativo. La vinculación se da a través de redes de comunicación inter o transdisciplinarias. Los resultados derivan en intervenciones directas sobre problemas de las comunidades que validan los resultados y la misma investigación, son los participantes los usuarios de los resultados a través del empoderamiento y la transformación de sus estructuras y redes de significación.

Este tipo de investigación educativa produce conocimiento, promueve acciones emancipatorias a través de estrategias donde la y el agente investigador forma una unidad con los participantes para tener una incidencia directa en la construcción de una educación más justa y equitativa para todos.

Finalmente se presentan algunos de los aportes clave desde este modelo de investigación educativa con la idea de ampliar el horizonte de posibilidades metodológicas.

1. Análisis de políticas educativas

La investigación permite examinar las políticas gubernamentales y su impacto en la equidad. Al identificar posibles sesgos o brechas, se pueden proponer cambios que favorezcan una distribución más justa de los recursos y oportunidades educativas.

2. Estudios sobre diversidad e inclusión

Investigaciones que exploran la diversidad cultural, lingüística y de género en las aulas proporcionan información valiosa para diseñar estrategias inclusivas. Estos estudios ayudan a comprender las barreras que enfrentan los grupos marginados y a promover prácticas pedagógicas que respeten y valoren la diversidad.

3. Investigación-acción, investigación participativa, práctica reflexiva y demás.

Estos enfoques involucran a docentes, estudiantes y comunidades en la investigación. Juntos, identifican problemas y proponen soluciones basadas en sus experiencias y conocimientos, empoderando a las partes interesadas y fomentando la justicia social desde la base.

4. Estudios sobre currículo y materiales educativos

La investigación examina los contenidos curriculares y los materiales didácticos utilizados en las aulas. Se busca eliminar estereotipos y prejuicios, así como incorporar perspectivas diversas que reflejen la realidad de todos los estudiantes.

5. Investigación sobre prácticas educativas

Analizar cómo son las estrategias docentes y cómo los estudiantes aprenden es esencial para promover la equidad, estudios sobre la gestión educativa para fomentar el Modo 3 de producción

de conocimiento. La investigación identifica estrategias efectivas que pueden adaptarse a diferentes contextos y necesidades (Vigo-Arrazola, Dieste-Gracia, & García-Goncet, 2019). Sería interesante que en nuestro entorno se empezaran a ofrecer programas de formación inicial y posgrado para reflexionar críticamente sobre los problemas de exclusión e injusticia social, valorar el papel transformador de la educación y contribuir a una sociedad más equitativa desde la perspectiva de la justicia social. La formación en justicia social es esencial para preparar a los futuros investigadores y garantizar una educación inclusiva y transformadora.

Para cerrar, traigo a colación las reflexiones de Gentili (2001). Cotidianamente establecemos límites arbitrarios entre lo que consideramos “normal” y “anormal”, lo que es aceptado y rechazado, lo permitido y lo prohibido. Mientras permanece la “anormalidad” los sucesos de exclusión son visibles y cotidianos, mientras que la “normalidad” tiene el poder de ocultarlos. Esto se debe a la fuerza con la que lo cotidiano se convierte en “normal”, la exclusión permanece invisible. Y ésta es la característica más evidente de los procesos de exclusión en este nuevo milenio.

Enfrentar estos desafíos exige compromiso constante por parte de las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y la sociedad en su conjunto. La educación se erige como una poderosa herramienta para edificar un mundo más justo y equitativo.

Referencias

Acosta, Wilson, & Carreño, Clara (2013) Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy, en la *Revista de la Universidad La Salle*, 6, 1. <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2439>.

- Albornoz, M., Barrere, R., Matas, L., Osorio, L., & Sokil, J. (2018). *Las brechas de género en la producción científica Iberoamericana*. Argentina: Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS-OEI).
- Alvaredo, F., Attanasio, O., Blundell, R., Bourguignon, F., De la O, A., Eslava, M., Fernandez, R., Ferreira, F., Ibáñez, A.M., Krutikova, S., Levy, S., Lustig, N., Messina, J., Torche F., & Velasco, A. (2021). *Towards an Understanding of Latin America's Entrenched High-Inequality Equilibrium: A research agenda for the Latin American and Caribbean Inequality Review* London: *Latin American and Caribbean Inequality Review (LACIR)*. <https://lacir.lse.ac.uk/engb/publications/towards-an-understanding-of-latin-americas-entrenched-high-inequality-equilibrium>
- Aristóteles (2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Avalo, A. V. (2023). Los pueblos y naciones indígenas como parte del «objeto-sujeto» de estudio de la ciencia política. *Ánfora*, 30(54). 41-57. <https://doi.org/10.30854/anf.v30.n54.2023.84>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 1, Núm. 1, 2012, pp. 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Eguinoa, Ana Ester. 5 CPU-e Las mujeres investigadoras en educación en México. *Revista de Investigación Educativa* 5. julio-diciembre 2007 | ISSN 1870-5308 © Todos los Derechos Reservados | Xalapa, Veracruz. Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana.
- Eguinoa, A. E. (2007). Reseña de “Las mujeres investigadoras en educación en México” de Osorio, Raúl. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*. (5), 1-5.
- Fernández, R. Pagés, C., & Székely, M. (2021). *Education Inequalities in Latin America and the Caribbean*, London: LACIR. <https://la->

cir.lse.ac.uk/en-gb/publications/education-inequalities-in-latin-america-and-the-caribbean

Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical reflexions on the “Posocialist” Condition*. Nueva York: Routledge.

Fraser, N. (2008) *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University Press [traducción al español (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder].

Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press. [traducción al español (2005). *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Morata].

Gallardo, A. (2022) Mujeres en la investigación educativa, <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2022/03/08/mujeres-en-la-investigacion-educativa/>

Ganem, Patricia (2022). Las forjadoras: 100 mujeres que han contribuido a construir el sistema educativo mexicano, Pluma invitada 23 agosto, 2022 Opinión mused. carta que (Mujeres Unidas por la Educación (MUxED) envió a la SEP, el 14 de octubre de 2021: <https://static1.squarespace.com/static/6099240bad6d965251432904/t/6167a841751a8609>

Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15(1), 4-11. <https://www.lasociedadcivil.org/?s=gentili>

https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/#informacion_general

Inda-Caro, M., Menéndez, C., & Peña-Calvo, V. (2010). PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2), 2-12.

Informe Mujeres e Innovación (2024), publicado por el Observatorio de Mujeres, Ciencia e Innovación (OMCI) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. ciencia.gob.es

Jiménez, J.; Ramírez, J., & Morales-Arroyo, M. A. (2008). Modo 3 de producir conocimiento: investigación socialmente responsable.

Ponencia en las VII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, VII ESOCITE. Río de Janeiro, Brasil, 28-30 de mayo, 2008 (Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas, Universidad Nacional Autónoma de México).

Sancho, J.M., Hernández, F., Montero, L., Mesa, J., Rivas, J.I., & Ocaña, A. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro. ISBN: 978-84-18083-69-3.

Linares, Cecilia. (2014). Cultura y participación desde el desarrollo humano: instancias de innovación y ejes de cambio. En Pedro Emilio Moras y Yisel Rivero (Coords.), *Participación cultural de la adolescencia en Cuba. Expresiones y claves para su comprensión* (pp. 13- 35). La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello/ UNICEF

Murillo, J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4). <https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-9num4/art1.pdf>.

Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación del Ministerio de Ciencia e Innovación (2022). *Mujeres e Innovación. Informe 2022*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación. Madrid: <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/5cdfb98a-be05-4767-a61d-41871b97eb81>

Osorio Madrid, Raúl. (2005). Las mujeres investigadoras en educación; sus logros y retos. La ventana. *Revista de estudios de género*, 3(21), 143-186. Recuperado en 27 de abril de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100143&lng=es&tlng=es.

Parker, L. (1998) 'Race is race ain't': An exploration of the utility of critical race theory in qualitative research in education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11:1, 43-55, DOI: 10.1080/095183998236881.

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press [traducción al español (1978). *Teoría de la Justicia*. México: FCE].
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. Columbia: University Press [Trad (2004). *El liberalismo político*. Madrid: Crítica].
- Rawls, J. (2001). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Santo Tomás de Aquino (2002). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Vieira do Nascimento, D., Roser-Chinchilla, J., & Mutize, T. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe Caracas: IESALC/UNESCO 978-980-7175-56-2 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377182>
- Vigo-Arrazola, M. B., Dieste-Gracia, B., & García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88–107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice. A defense of pluralism and equality*. Nueva York: Basic Books [traducción al español (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica].



Parte II

Resignificar la investigación educativa







Resignificar la investigación educativa. Dos formas de acercamiento al conocimiento colectivo

Liliana Lira López⁷

Introducción

El presente capítulo es una reflexión personal generada en un proceso formativo integrado por investigadores de Instituciones de Educación Superior (IES) de Jalisco participantes en el Seminario denominado *ReCrea*, así como de otras experiencias de investigación que han resignificado la manera en que se puede construir conocimiento. Tiene como objetivo aproximarse a dos formas de hacer investigación disruptiva o distinta al paradigma esperado. Una relativa a la construcción colectiva de conocimiento mediante el reconocimiento de los diversos saberes y conocimientos, mismos que tradicionalmente se han encontrado en tensión. La otra forma se refiere a la investigación narrativa con perspectiva sistémica y de complejidad, ésta brinda las posibilidades para la comprensión humana desde una ruta que pone sus esfuerzos

7. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 145, Zapopan, Jal. liralili@yahoo.com.mx

interpretativos de forma circular, no lineal e integradora de los múltiples factores, elementos o dimensiones en los que accionan los agentes educativos. Ambas formas de acercamiento coinciden en construir conocimiento desde los agentes situados en sus contextos de actividad y desde la complejidad de sus sistemas de interacción; trascendiendo la construcción de conocimiento lineal (causa-efecto). Dicha perspectiva implica un cambio epistémico reflejado en un rol distinto de investigador y resignificando la investigación educativa de frente a nuevos retos de formación para docentes.

La crítica referente a la tradicional división de conocimientos tiene sus orígenes a finales del siglo pasado. A las IES se les ha cuestionado sobre la índole de formación profesional que se requiere en términos de habilidades, competencias y valores, puesto que la educación ya no puede estar desarticulada de la vida cotidiana, ni de los problemas que aquejan a nuestra sociedad; con lo que es posible idear así nuevas alternativas de formación respecto a metodologías de profesionalización y de enfoques de investigación.

Lo anterior se encuentra asociado con la iniciativa de la UNESCO sobre *Los futuros de la educación* (2021), que tiene el objetivo de replantear la educación, el conocimiento y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad. Esta iniciativa busca garantizar una educación con oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida y afrontar las desigualdades, la exclusión y en general, el derecho a la educación, así mismo, gozar de los beneficios de la ciencia mediante el uso del conocimiento y producirlo con resonancia social o bien, construirlo de manera participativa e incidir en su propia transformación.

Desde esta visión, la educación se considera un derecho al que todas las personas pueden o debieran aspirar. En el caso de la formación de docentes, no sólo para garantizar el ejercicio de una profesión, sino también porque deberá contribuir a la atención de las problemáticas sociales de su entorno. Es por ello que a las IES actualmente se les concibe como agentes de responsabilidad social por incorporar en la sociedad el derecho humano de gozar los beneficios de la ciencia, no sólo al usar el conocimiento en los procesos formativos de sus estudiantes, sino también para producirlo y democratizarlo más allá de sus aulas e instalaciones.

Como antecedente, los intentos de vinculación escuela-realidad, inicialmente pretendieron superar los planteamientos curriculares donde se separan los tipos de conocimiento, o la enseñanza teórica y la práctica para trascender del conocimiento academicista hacia uno de praxis, caracterizado por considerar el conocimiento contextual. En este sentido, en lo que se refiere a la formación de docentes e investigadores ahora se pretende: 1. Integrar la teoría y la práctica desde el propio vivir situado, en este enfoque se critica el alcance o pertinencia de la teoría (euro-centrista) en los contextos reales; y 2. Superar el rol del investigador solitario, caracterizado por obtener datos, interpretarlos y difundirlos, hacia uno más colaborativo en el que todos somos participantes y agentes de corresponsabilidad en la transformación.

Dicha perspectiva de construcción colectiva de conocimientos pretende un enfoque de horizontalidad e intenta incidir en la corresponsabilidad. Se funda en elementos colaborativos, dialógicos, así como en paradigmas de investigación postcualitativos, y multidisciplinarios e integradores de múltiples visiones. Este cambio de paradigma implica resignificar epistemológicamente el qué, para qué y cómo investigar con el objetivo de retomar el sentido ontológico del investigar como medio para el bienestar.

En este capítulo se esboza el proceso de resignificación de la investigación educativa como medio de transformación para el *bien común*, en el que se requiere una construcción colectiva del conocimiento *en y para la vida*. Formar esta visión compartida sobre el sentido de la escuela y dotarla de un carácter más humanista, es reencausar su objetivo hacia una mayor equidad, inclusión, ciudadanía y orientar, por tanto, la formación de docentes e investigadores bajo este precepto.

La distribución del capítulo se presenta en dos partes. La primera, es una reflexión sobre lo que ha contribuido el participar en el Seminario de Investigadores ReCrea organizado por la Comisión Estatal para la Mejora Continua de Jalisco (CEMEJ) y desarrolla dos aspectos: 1. la resignificación de la investigación educativa respecto a la construcción colectiva del conocimiento, y 2. una alternativa dialógica para disminuir la tensión entre tipos de conocimiento a través de las redes de colaboración.

La segunda parte es una propuesta metodológica específica para llevar a cabo una investigación con perspectiva sistémica y de complejidad; distinta en tanto intenta romper con la forma tradicional de interpretaciones lineales y fragmentadas. Se aborda a través de dos aspectos: 1. desde las narrativas como posibilidad de construcción de conocimiento colectivo, y 2. con pautas metodológicas para la interpretación desde la complejidad y comprensión sistémica.

Parte I.

La resignificación de la investigación educativa

Los investigadores que conformamos el Seminario ReCrea pertenecemos a varias IES públicas y privadas del Estado de Jalisco, fuimos invitados por la Secretaría de Educación Jalisco a través de la

CEMEJ en el año 2021 para desarrollar proyectos de investigación en la intención de hacer de la educación y de la investigación, un medio de transformación para el *bien común*. Esto implicaría asumir una perspectiva de construcción colectiva del conocimiento *en y para la vida*, lo que fue denominado *desde una perspectiva ReCrea* caracterizada por tener una visión más humanista, puesto que busca mayor equidad, inclusión, interculturalidad, formar una ciudadanía participativa corresponsable, entre otros elementos de incidencia en la dignificación humana. Este seminario fue una estrategia para afrontar desigualdades y en consecuencia, fomentar en este sentido la formación de investigadores. Esto ha significado que participamos en este seminario como un espacio de reaprendizaje y resignificación, en el que poco a poco, hemos intentado acercarnos a las formas posibles de construir conocimientos más colectivos, participativos, incluyentes de visiones y de otras formas de construir conocimientos, es decir, desde otras epistemologías y por supuesto con nuevos procedimientos como investigadores.

La comprensión de esta perspectiva nos ha llevado a preguntarnos cómo hacer aun más cercana y pertinente la investigación a los problemas de las escuelas y sus agentes; cómo hacer de la investigación una herramienta efectiva de transformación de los contextos altamente vulnerados, complejos y llenos de incertidumbres; cómo lograr que la investigación educativa en dichos contextos tenga un potencial con efectos sistémicos; y cómo lograr que la investigación colectiva y participativa sea viable en un sistema cultural que no favorece la investigación. Con esta intención es que se desarrollaran algunas reflexiones en torno a esta perspectiva que la fundamenta.

1. Antecedentes. Replantear la educación y la investigación hacia un bien común desde nuestro contexto.

2. La tensión entre tipos de conocimientos. El papel de equipos colaborativos.
3. La construcción colectiva de conocimiento.

Antecedentes. Replantear la educación y la investigación hacia un bien común desde nuestro contexto

Como se mencionó antes, a más de tres décadas, aún se sigue cuestionando la índole de formación profesional cuando ésta se encuentra desarticulada de la vida cotidiana y no responde a los problemas que aquejan a nuestra sociedad. Esta necesidad de articulación es lo que se hizo pertinente al enfoque situado en la formación profesional (Díaz-Barriga, 2000) y algunas estrategias además incorporan una visión humanista y pensamiento crítico, como son las pedagogías solidarias (Lira, 2023). En éstas se establece que la función de la universidad es enseñar, investigar y dar servicio, todas pedagógicamente fundamentadas en las teorías socioculturales (Vygotsky, 1995; Bruner, 1990) y el pluralismo cognitivo o cognición situada (Lave, 2001).

Particularmente la investigación en México y el acercamiento para hacer posible dicha articulación fue establecer desde la legislación en el artículo tercero constitucional de mayo de 2019, el reconocimiento del derecho de toda persona a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, ahí se estableció la obligación del Estado a apoyar la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica. Dicho derecho a participar en el progreso científico de los beneficios que resulten del mismo ha sido contemplado en numerosos tratados internacionales, como fue en el 2012 con Farida Shareed quien realizó un desarrollo conceptual del mismo (Espinoza & Gómez, 2022).

En México, como política derivada de esta disposición legal, el Conahcyt prioriza en sus proyectos la investigación aplicada con énfasis en el sector público, esto por su interdependencia práctica en contextos de alta complejidad. En este sentido, el desarrollo conceptual y normativo se tornó indispensable de cara a los retos del presente.

Por su parte en Latinoamérica, metodológicamente para abatir la desarticulación y disminuir las tensiones entre el conocimiento académico y el local o situado, se consideró en la investigación aplicada un enfoque de horizontalidad (Corona, 2020), se propone la descolonización del conocimiento (Quijano, 1992; De Sousa-Santos, 2011) en crítica al eurocentrismo con que se promueve y legitima este conocimiento (Dussel, 2013).

A partir de esta corriente de pensamiento se viene desarrollando en Latinoamérica un movimiento crítico para responder a los supuestos organizacionales y académicos de las IES, cuestionando sus presupuestos epistémicos y su currículo respecto a la pertinencia y legitimidad académica frente a la crisis del saber científico.

Como antecedente de esta perspectiva, en materia de política educativa internacional, la UNESCO desde 1994 a través de *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors, ya se visualizaba la educación que se deseaba para el siglo XXI. Establecía entre otros pilares, el relativo a *aprender a vivir juntos*, este aprender a vivir en comunidad, implica la incorporación y dignificación del *otro* (éste que se encuentra en la periferia, el de la disidencia, el distinto, el que se encuentra en desventaja) dándole el reconocimiento como vía para el establecimiento de objetivos comunes. Esta condición como pilar educativo, se visualizaba en la comunidad como un espacio necesario para lograr los fines de la educación. Esta visión se fortalece cuando la misma UNESCO (2015a),

replantea la educación como un bien común, lo cual conllevaría a implementar estrategias que desarrollen la inclusión del *otro* hacia una visión del *nosotros*, lo cual supone capacidad de diálogo con una perspectiva humanista.

Paralelamente, también desde los avances de la gestión institucional en el campo de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), se ha cuestionado la índole de educación que se imparte en las IES a través de sus metodologías de formación e investigación, analizando su “pertinencia”, “impacto” o “efectos sistémicos” como proceso de humanización (Grimaldo, 2018). Esta perspectiva de RSU involucra a toda la organización institucional, puesto que se requiere una vinculación entre todas sus funciones sustantivas universitarias a fin de promover la gestión del conocimiento socialmente útil.

En el ámbito de la formación e investigación, la perspectiva de lograr un impacto social del conocimiento más allá del espacio áulico e instituciones educativas, se encuentra en la propuesta de la UNESCO sobre *Los futuros de la educación* (2021), en el cual se replantear la educación, el conocimiento y el aprendizaje en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad. Esta iniciativa busca garantizar una educación de calidad y brindar oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida, y afrontar las desigualdades en el derecho a la educación y preocupados por nuestros futuros colectivos, es que promueve un nuevo contrato social para la educación.

La anterior perspectiva de gestión social del conocimiento como principio de la formación profesional y en particular de investigadores, presenta un desafío, ya que esta visión implica en las instituciones educativas asumir su compromiso social, humanístico y organizar sus procesos, no sólo como una enunciación de principios, sino mediante acciones concretas de práctica. Formar

investigadores comprometidos desde esta perspectiva les corresponderá como dice Moreno: “Salir de las burbujas académicas para vincularnos y realizar investigación colaborativa con los actores, no como informantes, sino como agentes de cambio y de productores de conocimiento” (2020, p. 240). Es fomentar en los procesos formativos experiencias en práctica, la discusión y creación de nuevos conocimientos para que estos circulen y nutran sus propios procesos de formación como futuros investigadores, convirtiéndose así en verdaderos agentes organizados en comunidades de aprendizaje.

Los programas académicos, ya sea para la formación de investigadores educativos o para otros futuros profesionales (que requerirán del apoyo de la investigación humanística en su desempeño profesional), deberán estar orientados y direccionados hacia la atención de las necesidades sociales y la coparticipación con los propios agentes de los contextos específicos. Comprender el enfoque en la formación para la investigación ligado a la toma de decisiones colectivas conectadas con las necesidades locales y regionales, formará una mirada integrada de lo que se produce, genera y suscita en el mundo en el que están interconectados.

Las alternativas para avanzar en ese sentido, son: 1. la promoción de la investigación colaborativa que “favorezca el bienestar colectivo, la justicia y la equidad mediante procesos de vinculación y colaboración en la producción de conocimiento dirigidos a resolver problemas reales en condiciones reales” (Rivera, 2019, p.130); 2. fomento de metodologías de formación fundadas en una vinculación escuela-realidad, cuyos principios pedagógicos son distintos al de la escuela tradicional caracterizada por conducir procesos mecánicos, rutinarios y restrictivos, sujetos a indicaciones poco reflexivas, criticados no sólo por estar centrados en los contenidos, sino también en la escuela. Cambios pedagógicos

sustentados en principios de la escuela activa y en aquéllos que desarrollan desde un orden superior, como es el pensamiento crítico (Lipman, 2001) que les permita a los estudiantes afrontar la complejidad de las situaciones reales y tomar decisiones para resolver problemas reales. Este pensamiento crítico es desarrollado por la sensibilidad que concede el hecho de estar participando en los contextos reales.

Las estrategias de formación que promueven deliberadamente el desarrollo de habilidades útiles para la resolución de problemas suelen producirse a través de experiencias formativas de tipo práctico, sobre la acción, en contextos reales y curricularmente organizadas para investigar y resolver problemas del mundo real. A esto se suman las premisas del aprendizaje activo, de integración del aprendizaje (escolar o institucionalizado) con la vida real (conocimiento cotidiano) asumiendo y respetando la heterogeneidad del pensamiento, constituyendo así una mirada colectiva, compartida e interdisciplinar.

La tensión entre tipos conocimientos. El papel de equipos colaborativos

A un poco más de la segunda década del siglo XXI, son innegables las consecuencias derivadas de la denominada *era de post-modernidad* por las implicaciones que ha tenido, entre otras cosas, la revolución tecnológica 4.0 en las relaciones humanas. Esto ha reconfigurado necesariamente el ámbito productivo y laboral, como es la educación y por consecuente, las tareas de formación. Particularmente en educación, ahora tenemos que considerar la Inteligencia Artificial (IA) como proceso generativo del conocimiento ya existente en un sentido global, lo cual implica saberla utilizar para favorecer los procesos de formación e investigación,

pero al mismo tiempo, desarrollar habilidades blandas en los equipos colaborativos, es decir, en las formas de interrelacionarse en los equipos locales, nacionales y/o mundiales por la inminente conectividad. Esto ha hecho en general que nuestras relaciones de colaboración académica sean distintas, movidas por un sistema no sólo dinámico y acelerado, sino también complejo; por lo que es inevitable afrontar estos cambios principalmente en lo derivado de las relaciones comunicativas distintas.

Si bien esto de la IA no puede ser ignorado porque existe y se utiliza, también es cierto que lo considerado como *modernidad*, es criticado precisamente por ser un saber no situado, ya que no necesariamente implica un “desarrollo” para todos. De tal forma que, el mito de la modernidad trae consigo la dominación y subordinación del *otro* [excluido] a partir de la conquista del conocimiento legitimado a nivel global (Dussel en Asprella, Baldoni & Estévez, 2020).

Aunque las transformaciones científicas y tecnológicas han favorecido el acceso a la información y la comunicación, y provocado cambios en las formas de organización institucional y colectivos científicos por las múltiples demandas relacionales y productivas, también es cierto que nos encontramos ante una dualidad. Por un lado, una visión individual heredada de un modelo educativo de formación para el trabajo, en el que se privilegiaba la formación de competencias centradas en la productividad y el mercado, y por otro, las demandas de bienestar colectivo y de responsabilidad social donde se requiere asumir una visión local y situada dirigida a fomentar un proceso de humanización.

En este sentido, en la educación necesariamente se tendrá que reflexionar a partir de un pensamiento crítico (por la sensibilidad al contexto que este pensamiento desarrolla) sobre el tipo de hombre que se demanda formar respecto al mundo que esta-

mos construyendo de cara a dichas transformaciones, cuestionando y haciendo conciencia del posicionamiento que tenemos ante esto. Pronunciamiento que se encuentra expresado en el replanteamiento sobre la educación como un bien común (UNESCO, 2015a) el cual se redirecciona hacia un modelo educativo más humanista y con resonancia social.

Ante esto, en Latinoamérica se promueven modelos de descolonización cuyos inicios se remontan a Pablo Freire, que propone dar acompañamiento al pueblo en la superación de su dependencia para lograr ser agentes de su propia liberación, ya que la verdadera educación consiste en el accionar consciente del ser humano. Esto requiere reflexionar colectivamente para transformar su mundo, por lo cual los agentes deben ocupar un rol activo. En continuidad a esta perspectiva emancipatoria, surge la filosofía de la liberación, en la que uno de sus representantes es Enrique Dussel, cuyas propuestas tienen también su origen en los pueblos oprimidos, en los grupos o comunidades excluidas, en aquéllos que se encuentran en la periferia. Éste hace una crítica al concepto *modernidad* por poseer una visión euro-centrista de desarrollo y que significa ser una construcción fuera de nuestra cultura. La propuesta en general es el carácter emancipador y con ello participativo —en la que se busca la dignificación del *otro*, el que se ubica en la exclusión, en la periferia de los saberes legitimados—; es incluir esa otredad que tiene capacidad para producir su propio conocimiento y transformación.

De esta manera, existen modelos educativos que intentan estar en concordancia con lo planteado por la UNESCO (2015) y con las propuestas para Latinoamérica que buscan hacer de la educación un medio para el bien común. Modelos y estrategias reflexionadas en torno a su pertinencia, impacto social y su sentido de humanización. Ante ello las instituciones formadoras de

docentes se encuentran en el desafío y necesidad de repensarse, reinventarse y reconstruirse como agentes de futuro, constructoras de nuevas estrategias de formación para ese compromiso social. Una manera de afrontar tal desafío es disminuir las tensiones entre los conocimientos academicistas y los prácticos-situados, mediante un trabajo colaborativo, es una manera de acercarnos al trabajo para el bien común.

Los formadores de docentes requerimos tomar conciencia sobre el papel que desempeñamos en la configuración de nuestro mundo común y nuestro futuro compartido de cara al 2050 y más allá. Esto conduce invariablemente a los educadores e investigadores educativos a comprender el cómo, el por qué y para qué de los conocimientos.

La construcción colectiva de conocimiento

La educación como un bien común conlleva entonces a fomentar un pensamiento crítico y colectivo, que rompa con el individualismo y comprenda la complejidad de nuestras relaciones, entre nosotros y con el mundo. Es alejarse de las visiones simplificadoras, de explicaciones de partes aisladas e inconexas opuestas a las interpretaciones de totalidad e integradoras que ayudan a comprender la relación entre el todo y las partes (Morin, 2000). Como formadores de docentes e investigadores, implica asumir el compromiso de formar en nuestros estudiantes una perspectiva abierta e incluyente; distinta a la postura científica tradicional donde impera un conocimiento lineal en la que se desprenden interpretaciones desde la causa-efecto.

La producción de conocimiento ha dejado no sólo de ser un proceso en solitario, sino también criticado. Esto demanda a los investigadores trabajar colaborativamente y con ello, saber ma-

nejas habilidades blandas como la empatía, la colaboración, la inclusión, así como nuevas capacidades de articulación y vinculación con diversos grupos de investigación en distintos contextos, y al mismo tiempo construir conocimiento local desde una postura horizontal en respuesta a la tensión producida entre el conocimiento academicista y el conocimiento práctico-situado, necesario por ser con el que se orientan y viven los agentes. Esto representa el reto de idear estrategias que faciliten la gestión y construcción de conocimiento socialmente útil, relevante, pertinente y de beneficio colectivo, y con ello contribuir a una cultura epistémica distinta en los nuevos profesionales que laboran en el campo de la educación y particularmente, en la reconfiguración de los nuevos perfiles de docentes e investigadores.

Una manera de afrontar dichas tensiones entre los conocimientos academicistas y prácticos-situados, es aprender a trabajar en colaboración. En este sentido, las redes de colaboración se han convertido hoy en día en la forma colectiva organizativa más frecuente y reconocida de nuestra época, transformando poco a poco las relaciones sociales de los centros educativos tradicionalmente centrados en sí mismos (Gairín & Barrera, 2018). Específicamente en el ámbito de los investigadores, el trabajo en redes de colaboración académica y comunidades de investigación, se ha demostrado que logra facilitar los procesos de formación permanente, trascendiendo el compartir información y recursos por el de promover procesos de autoformación, creación y gestión del conocimiento colectivo.

A continuación, se muestran dos tablas que presentan algunas evidencias que dan cuenta del potencial del trabajo colaborativo (en redes). Son producto de una investigación en equipo (Lira, *et al.* 2023) del estado del conocimiento 2011-2021, área tres sobre investigación de la investigación educativa, de la di-

mención de prácticas investigativas, recuperadas para el diagnóstico del Estado de Jalisco. En la primera tabla, se hace ver el potencial en la producción de conocimiento cuando se colabora en redes, y la segunda, respecto al aprendizaje conjunto y formación continua como investigadores.

Tabla 1:
La producción de conocimiento: las redes de colaboración

| Categoría | Testimonios |
|--|---|
| | <p>“tengo más publicaciones con los de Monterrey, porque tengo un curso, soy profesora invitada y entonces hemos escrito, hemos escrito mucho [...] ellos tienen mucha más vinculación con las normales, <i>entonces yo conozco más de lo que van haciendo en otras normales</i>” (Caso 7).</p> |
| <p>La producción en redes: conocimiento de frontera, atender problemas coyunturales y unir esfuerzos económicos.</p> | <p>“esa ha sido una dinámica muy interesante, ¿no? Porque se configuró un <i>equipo multidisciplinario de expertos y expertas</i> de prácticamente todas las áreas del conocimiento para concentrar la <i>atención en aquellos problemas estratégicos</i> de Jalisco que permitieran formular políticas públicas para tratar de resolver los problemas de cada uno de los temas” (Caso 11).</p> |
| | <p>“<i>no tenemos presupuestos para investigación y generalmente lo que hacemos es contactar a colegas que tienen intereses similares a los nuestros y de esa manera hacemos una especie de esfuerzo colectivo en la que no tenemos que desprendernos de muchos recursos</i>” (Caso 1).</p> |

| Categoría | Testimonios |
|-----------|--|
| | <p>“[...] <i>más bien cosas de vínculos personales y con la Normal</i> de vínculos institucionales de alguna forma con la Secretaría de Educación Jalisco, también algunas cosas hemos hecho sobre todo últimamente a raíz de la cercanía de colegas [...] Estamos trabajando con la (refiere tres universidades) es un proyecto que traemos ahí con ellos, pero sí son <i>cosas como más coyunturales</i>” (Caso 10).</p> |

Tabla 2.

El ser investigador: una práctica que se aprende, un aprendizaje continuo junto con otros

| Categoría | Testimonio |
|-----------|--|
| | <p>“[...] empecé a trabajar con la gente de CO-MIE, recuerdo perfecto [...] en ese tiempo me tocó estar con (menciona investigadoras), con gente de mucho nivel, [...] entonces digamos <i>que aprendí mucho de mucha gente en ese tiempo</i>, entonces vivía yo discusiones como de muy buen nivel con mucha gente” (Caso 2).</p> |

| Categoría | Testimonio |
|---|---|
| El ser investigador es una práctica que se aprende, es un aprendizaje continuo junto con otros. | <p>“entonces podemos ensayar múltiples res-puestas y eso es lo que al final de cuentas me parece muy gratificante en la investigación. Y <i>eso es algo que aprendí con mis colegas</i> de “X” y de la “Y” y de “Z” (menciona tres institucio-nes), yo veía como ellos discutían muy seria y muy arduamente todos los aspectos que iban sucediendo en la investigación, [...] ese anda-miaje que te brindan en las tareas concretas de la investigación, es decir, <i>no todo se aprende en la teoría, se aprende con los investiga-dores en el campo</i> y atorándole a los problemas” (Caso 1).</p> |
| | <p>“son estrategias que uno tiene que aprender, digamos, [...] <i>no hay cursos ni talleres de ca-pacitación para estas cosas</i>. Uno lo tiene que hacer y entonces es ahí cuando, cuando ocu-rren estas cosas/se refiere a un proceso orga-nizacional y de conocimiento práctico sobre una norma/ [...] Uno sabe con quién hay que hablar, <i>no con qué oficina</i> o con qué área, <i>sino con quién</i> hay que hablar” (Caso 11).</p> |

Como se observa en los testimonios, el ser investigador educativo es un aprendizaje continuo, lo cual se reconoce que se ve fortalecido por su participación en las redes de colaboración. Encuentros valorados no sólo por ser de formación, sino de posibilidades para concretar proyectos, tanto de interés personal como interinstitucionales, siendo una rica estrategia cuando los investigadores no cuentan con las condiciones laborales ni con

financiamiento. Si bien las redes de colaboración o equipos de investigación ya forman parte de una política educativa, éstas suceden realmente cuando existe un genuino interés, por iniciativa y voluntad de los propios investigadores, convirtiéndose en una auténtica comunidad de práctica.

Estas prácticas de los investigadores educativos narradas, muestran como dice Giddens (1990), su *capacidad de agencia* para incidir en la reestructuración (del sistema institucional) y hacen ver su potencial formativo. Les otorga posibilidades de hacer investigación y les da sentido a su labor, sobre todo en aquellos investigadores donde existe una cultura institucional centrada normativamente en la docencia.

Las comunidades de aprendizaje, como fue el Seminario de Investigadores ReCrea organizado por el CEMEJ, funcionó como una red de colaboración académica en la que se fue reaprendiendo y reestructurando en su organización, conjugando entre las posibilidades brindadas por la estructura del sistema de las IES de Jalisco y la capacidad de agencia de los propios investigadores. En este sentido, las redes de colaboración académica tienen el atributo de ser grupos organizados, con intereses genuinos y objetivos comunes donde todos sus miembros tienen la posibilidad de trabajar en lo que los motiva. Son áreas de oportunidad para el aprendizaje y desarrollo profesional, ya que, mediante la autogestión en las tareas y compromisos colectivos, la realización de proyectos permite la reflexión, análisis y crítica entre los participantes, y también es un logro de corresponsabilidad en las instituciones.

Respecto a las comunidades de aprendizaje como estrategia de construcción colectiva de conocimiento situado, ya Wenger (2001, p.70) mencionaba algunos atributos que las favorecen y le dan sentido a los miembros que participan en esta dinámica:

1. Proporciona soluciones a conflictos generados local o institucionalmente.
2. Sustenta una memoria colectiva que permite a los individuos llevar a cabo su trabajo sin que sea necesario que lo sepan todo (*de manera a priori y por ser una construcción entre todos*).
3. Ayuda a los participantes a incorporarse a la comunidad participando desde su práctica o saber práctico.
4. Genera unas expectativas que permiten la consecución de lo que es necesario hacer.
5. Hace que el trabajo sea llevadero creando una atmósfera donde los aspectos monótonos y carentes de sentido del trabajo se entretejen en rituales, costumbres, las historias y los ritmos de la vida en la comunidad.

Las comunidades de aprendizaje como estrategia de trabajo en redes son cada vez más reconocidas y promovidas en las instituciones. En el caso de la SEJ, en las escuelas de Educación Básica a través de las Comunidades de Aprendizaje para la Vida (CAV) y en el caso de los investigadores, lo fue el Seminario de Investigadores ReCrea, en el cual los integrantes unidos por intereses comunes, conformaron un proceso donde las experiencias diversas enriquecieron los encuentros y los saberes se fueron reelaborando, otorgando no sólo identidad en el grupo, a través de los conocimientos colectivos compartidos, sino también convirtiéndose en una meta para la red.

De manera gráfica esto se puede apreciar en la siguiente figura, donde se muestra algunos principios de la organización en redes de colaboración académica e investigación.

Figura 1.
Principios de la organización en redes de colaboración académica e investigación



Fuente: adaptación de los principios que sustentan las redes de mejoramiento escolar propuestos por Rivera, Sandoval, Donoso, Reyes y Sánchez para las redes como dispositivos para la gestión educativa en Chile (p.54), en Gairín y Barrera (2018) *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica*.

Las redes de colaboración, sean académicas o para el trabajo comunitario, se caracterizan por llevarse a cabo a través de un conjunto de conversaciones en torno a temáticas de interés común. El acento se encuentra en la relación dialógica sobre una unidad de análisis que justifica su integración y que abre las posibilidades para la acción, estableciendo su propia meta u objetivo. Las redes de colaboración se encuentran fundadas en una comunicación dialógica horizontal, nutrida de los diversos puntos de vista de los miembros que la conforman, en la que siempre prevalece el respeto a la posición, experiencia y saberes que cada uno de los miembros posee. Esto cobra aún más sentido cuando las redes de colaboración son comunitarias, ya que se trata de desdibujar las tensiones existentes entre los tipos de conocimientos: los académicos y los que poseen o se viven de manera situada. Esto se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura 2.
Dinámica de las redes de colaboración



Las redes de colaboración centradas en el intercambio de experiencias y saberes mediante la interacción comunicativa dialógica horizontal son uno de los retos fundamentales en la construcción colectiva del conocimiento, en las que seguramente las habilidades de comunicación humana como la empatía, escucha activa, desafiante de estereotipos y prejuicios son indispensables en este posicionamiento epistemológico.

El Seminario de Investigación de ReCrea, como red de colaboración académica, se caracteriza por una estrategia de reflexión colectiva donde se replanteó la educación y la investigación educativa como instrumentos de servicio para el bien común, perspectiva que implica un posicionamiento epistemológico en la construcción colectiva del conocimiento. La participación incluyente de las múltiples visiones y saberes es una habilidad necesaria en el nuevo rol y posicionamiento del investigador, aplicable tanto en las redes de colaboración académica y más aún, en las

redes comunitarias, ya que la tensión entre los tipos de conocimiento constituye el primer reto a superar en la construcción de conocimientos colectivos.

La construcción de conocimiento horizontal conlleva entonces a comprenderla colectivamente. Llevar a cabo un proyecto de investigación bajo esta perspectiva (co-participativa) con los miembros de una misma comunidad, escuela o institución, no sería viable desde un diseño exógeno. En cambio, al hacer un proyecto entre todos, como comunidad de práctica, los significados son compartidos porque se fundan en el sentido profundo del porqué de lo que se hace, puesto que poseen el conocimiento práctico que guía desde lo que funciona o no, para ese contexto, este conocimiento situado da mayor sentido incluso que el conocimiento académico o científico por ser éste de carácter general.

Parte II.

La investigación narrativa una forma de acceder al conocimiento colectivo. Un acercamiento desde la interpretación sistémica y de complejidad

El ser humano por su condición social está dotado de capacidades para interactuar con otros, que al igual que él, procuran la supervivencia, el bienestar, la eficacia o incluso la realización. Wenger (2001) llama a esto *proceso de aprendizaje colectivo* donde todos ajustamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo, ya que existe una intención sostenida de lograr una empresa compartida. Por lo que, la práctica (social/colectiva) o nuestras interacciones poseen intencionalidad, que si bien el concepto de *práctica* remite en un aspecto genérico al hacer algo, este “hacer” no es aislado o puramente individual; es sustantivamente colecti-

vo. De esta manera el yo *individual* narrado siempre contiene un yo *social*. Esto permite comprender por qué la interacción narrada constituida de lenguaje, instrumentos, roles, símbolos y otras manifestaciones culturales, indican que lo que hacemos, la forma de dirigirnos y movernos en nuestro contexto es invariablemente comprendido como un conocimiento social, ya que funciona en las interacciones que establecemos con otros por la reciprocidad de significados.

Este conocimiento práctico como proceso de aprendizaje social, se desarrolla en acción junto con otros, lo cual se fundamenta con las premisas de las teorías socio-constructivistas de Vygotsky y Bruner, que destacan el papel del lenguaje y la cultura en el aprendizaje. Estas teorías sostienen que el aprendizaje se construye con base a la interacción social y en coparticipación con las personas implicadas en dichos procesos. Esta perspectiva social del aprendizaje no sólo es aplicable para contenidos escolares, sino también para aquellos conocimientos y saberes necesarios en la socialización cotidiana y en el conocimiento diario. Esta perspectiva sociocultural asume la co-creación de significados por la interacción social.

Alfred Schütz, para explicar la estructura del mundo de la vida (cotidiana) utiliza el concepto *acervo de conocimiento* para comprender la acción humana cuando: “puedo volver a hacerlo” y el: “y así sucesivamente”. Este conocimiento está constituido por experiencias (conocimiento sedimentado) que son adquiridas o transmitidas mediante tipificaciones. Igualmente, Erving Goffman afirma que la tipificación permite al individuo la interpretación de la acción de los otros y responder de acuerdo con ésta. Es así como la reciprocidad de expectativas y la interdependencia de significados son elementos sustantivos para comprender la práctica colectiva en contextos reales.

Desde la perspectiva fenomenológica, Schütz y su discípulo Luckmann (Dreher, 2008) se centran en analizar la relación entre la subjetividad y la acción, e intentan desentrañar la tensión entre la subjetividad del actor individual y la colectividad; es por ello que le otorgan a las experiencias un peso considerable en su tesis de *las estructuras del mundo de la vida*, para comprender la acción (colectiva) desde la subjetividad (individual) e intersubjetividad (en reciprocidad o en relación con otros).

Estos aportes de la sociología comprensiva sobre el conocimiento cotidiano (Schüz & Goffman) son fundamentales para comprender todas las situaciones de intercambio social, las rutinarias y las problemáticas. Este conocimiento se desarrolla y se pone en práctica día a día; facilita al agente participar junto con otros en construir las posibilidades de acción, porque así se procede en dicho contexto y en ese sistema de relaciones. Es así entonces que la narración de hechos sobre la práctica en contexto expresa un conocimiento con reciprocidad de significados entre los participantes de la acción.

La reciprocidad cristalizada en la interacción comunicativa es realizable o sólo es posible si se logra una *comprensión* entre los miembros del sistema, los cuales comparten códigos y significados. En este sentido, la *interacción comunicativa* (Lira, 2016, p. 54) se define como “la forma en que los individuos presentes en el acto comunicativo perciben que se perciben mutuamente. La interacción constituye el nivel mínimo de producción de comunicación” realizable por la reciprocidad en los significados; necesarios en el conocimiento situado.

Analizar narrativas, en tanto sujetos que comunican su práctica, sus relaciones, sus contextos, sus funciones, los roles, la estructura y la organización de su grupo de pertenencia, se opone a las explicaciones individuales, interpretaciones lineales, unidi-

reccionales, fragmentadas y simplificadas. Desde la perspectiva sistémica, la circularidad da cuenta de la doble influencia en las relaciones. Este principio describe a los miembros de un grupo que interactúan como una red interdependiente, donde las acciones de uno tienen resonancia sobre los demás. Bajo esta perspectiva, las acciones narradas y sus significados pueden comprenderse como un entramado de interrelaciones interdependientes y de coparticipación.

El pensamiento sistémico es un modelo de comprensión del mundo que parte de postulados integradores, que al igual que la perspectiva de complejidad de Morin (1990), hacen referencia a una interpretación de la totalidad y no a las partes aisladas e inconexas, a la relación entre el todo y las partes. Este pensamiento conceptualiza al sistema como un conjunto de elementos que se relacionan e interactúan de forma dinámica e interdependiente (Bertalanffy, 1986). Se considera complejo dada la dinámica o constitución abierta de los sistemas, autopoietico, autorreferente y recursivo (Luhmann, 1996). Supone una interdependencia entre las partes; una retroalimentación y sostenimiento del sistema dado por el intercambio de información y significados entre los miembros, quienes adoptan un comportamiento y a la vez, influyen a los otros.

En el principio de complejidad de Morin (2000) se cuestiona las visiones simplificadoras que, si bien implica ver la singularidad y la especificidad, al mismo tiempo asume la interdependencia entre la multiplicidad de factores y relaciones; ver el todo y las partes. Martha Luz Páez-Cala (2019) denomina esta perspectiva como un paradigma sistémico-complejo por su carácter transdisciplinar, no sólo porque ha recibido aportes de diversas ciencias, teorías y disciplinas, sino porque es un paradigma integrador característico de la postmodernidad, que implica una perspectiva

multirreferencial, abierta; distinta a la postura científica tradicional donde se construye el conocimiento de forma lineal.

Es evidente que las acciones narradas desde este marco de interpretación no responden a una lógica lineal sino a acciones donde convergen una gran cantidad de factores de naturaleza muy diversa en la que se conjugan planos determinados y otros más inciertos por situaciones externas, ajenas o por controles de grupos hegemónicos. El supuesto epistemológico es que la interacción narrada, como categoría central para el acceso a la comprensión de lo colectivo, los significados propios y compartidos, las acciones y demás manifestaciones están relacionados entre sí. De esta manera las acciones propias narradas están determinadas por las redes de significación compartidas entre los que participan en la acción.

Este supuesto fundado en el paradigma de la complejidad articula lógicas distintas para comprender una actividad social, el cual no tiene explicaciones únicas, ni verdades absolutas, ya que las acciones se encuentran llenas de diversidad, incertidumbres y contradicciones. Asumir entonces un pensamiento complejo, requiere establecer un distanciamiento del tratamiento descriptivo, normativo y simplificador tradicional, y acercarse con ello a recuperar el hacer complejo y el saber acumulado que implica la práctica colectiva.

Comprender al ser humano como agente colectivo desde las narrativas que cuenta, implica profundizar en los significados sobre la organización del sistema, el funcionamiento de su estructura y la manera en que algunas prácticas se mantienen y son mantenidas por las relaciones establecidas con otros en el sistema, y conocer los procesos e interacciones sobre cómo suceden los hechos en la práctica desde la perspectiva de quien lo vive. Esto requiere evitar explicaciones parciales, aisladas y lineales,

accediendo a su comprensión desde una postura de organización circular⁸.

Aun cuando hacer narrativas es un acceso individual a los significados de los agentes, se presta especial atención a las conexiones y relaciones sociales, más que a las perspectivas personales. Ante el problema de que en la perspectiva sistémica lo individual no se considera, Desatnik (2010) menciona cómo abordarlo.

1. [...] el individuo es comprendido dentro de un marco más global donde aun las diferencias individuales, o algunos problemas individuales, son explicados en interacción con otros elementos con los que se relaciona que lo influyen y sobre los que tiene efectos importantes
2. Esta perspectiva incluye a todos los actores del sistema, lo que amplía la responsabilidad en el mantenimiento de las conductas [...] es asumir la coparticipación en el abordaje de algún problema (Desatnik, 2010, p. 40-41).

Los conceptos clave en la interpretación sistémica y de complejidad para analizar las narrativas están relacionados con aspectos de integración de las partes y el todo, la organización, la interacción, la coparticipación y la circularidad manifiestos en los discursos o conversaciones.

La investigación narrativa, Denzin y Lincoln la consideran como “la creación de significados en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada. Es un modo de comprender las acciones propias y de los demás” (2015, p. 69).

Esta postura epistemológica, que surge como una contrapropuesta y crítica al radicalismo de lo objetivable, asume el análisis

8. El término *circularidad*, implica que debido a la interconexión entre las acciones de los miembros de un sistema, las pautas de causalidad no son nunca lineales, sino circulares en el sentido que A influye en B y viceversa, es decir cómo se determinan mutuamente.

de los aspectos más complejos de la vida humana de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable. De esta manera, la clásica *objetividad* ha quedado superada por la *intersubjetividad*, a la cual se accede no desde ciencias experimentales o instrumentos estandarizados, sino mediante metodologías interpretativas como sería la narrativa. En esta metodología, la subjetividad es reconocida, valorada y fundante para la comprensión humana.

Este giro investigativo se hizo presente en todas las disciplinas y profesiones a partir de las últimas décadas del siglo XX (Riessman, 2000). Este hecho se ha hecho visible en el desarrollo y proliferación de metodologías de investigación e intervención que priorizan el análisis de las narraciones y relatos sobre la recopilación de datos aislados, propios de las investigaciones e intervenciones de tipo positivista.

La metodología narrativa permite acceder a los relatos de las personas y explorar los significados dados en sus narraciones *densas*. Esto es desentrañar las estructuras de significados, ya que la cultura por ser colectiva se manifiesta en una manera de actuar y pensar estructurada (Geertz, 2003). De este modo la práctica narrada es la representación de la forma de vida organizada por la cultura de un grupo. Los significados no sólo reflejan historias idiosincráticas de los individuos, sino también formas de construir la realidad desde una cultura. En este sentido la realidad se hace, no se encuentra y se construye por la interacción con otros (Bruner, 1990). En las narrativas se externalizan un conjunto de acciones que se ejecutan en un contexto interactivo que involucra tanto elementos interpersonales como intersubjetivos de corte sociocultural. En este sentido, las narrativas están mediadas por el contexto social.

Desde el punto de vista sistémico, la práctica narrada se comprende como una responsabilidad compartida, surgida de las

demandas de las interacciones y las normas (implícitas) que la provocan y la mantienen. El proceso es circular y complementario, lo cual significa que una situación es sostenida por todos los participantes.

La narrativa como metodología de investigación fenomenológica, con enfoque sistémico y de complejidad, se refiere a recuperar la experiencia expresada como un relato. Es una particular reconstrucción de lo vivido mediante un proceso reflexivo otorgando con ello acceder al significado de lo sucedido colectivamente (aun cuando la entrevista sea individual, se relatan las acciones que se tienen con otros con quienes interactúan). De esta manera, los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de otros en forma de relatos, de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), las estructuras narrativas constituyen el marco por el cual los seres humanos dotan de sentido su mundo. En general, la capacidad narrativa de las personas sirve para organizar su experiencia. De tal forma que la narrativa tiene dos funciones: 1. Proveer formas de interpretación y 2. Proporcionar guías para la acción, incluso desde una perspectiva de cambio social. Al respecto Rosenwald y Ochberg (1992) en Chase (2015, p. 90) afirman que “la autonarrativa es capaz de conducir a la emancipación personal”. Esto explica porque la narrativa es un modelo clínico terapéutico, aspecto clínico que no es objeto en este capítulo, sino el de investigación. No obstante, es pertinente mencionar que esta coincidencia está vinculada por lo emancipatorio, en el sentido de que se produce conciencia por el sólo hecho de expresar con lenguaje lo que ocurre en su yo (social).

Bruner (1999) considera que los relatos son inherentemente secuenciales e implican una lógica singular de sucesos, estados mentales y acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores, pero que éstos no poseen significado

de manera aislada sino como parte del lugar que ocupan en la configuración global de la trama relatada. Esta metodología permite a quien narra, conectarse con lo vivido y lo relatado, como persona y su contexto histórico, como individuo y su colectivo.

En el marco de la realización de la entrevista narrativa, el investigador tiene un papel más bien receptivo, mantiene una escucha activa y en ningún caso directivo. Él puede solicitar alguna explicación, ampliación de la información en el caso de que no se haya comprendido una expresión del narrador, pero en ningún caso ofrecer interpretaciones (Kaiser, 1994). La libertad es fundamental para que el entrevistado estructure su narración, el asunto fundamental que asume el investigador, como refiere Chase (2015), es tratar al entrevistado como narrador, esto equivale a “alejarse de la idea de que los entrevistados tienen respuestas para las preguntas de los investigadores y acercarse a la idea de que son narradores con historias para contar con voces propias” (p. 77).

De acuerdo con la perspectiva epistemológica fenomenológica, así como con la postura sistémica y de complejidad, algunas orientaciones o pautas para inducir la narrativa mediante la entrevista serían.

1. Tener presente que el propósito es contar la experiencia mediante la narrativa. Por ello, se recomienda hacer énfasis en palabras de empuje en las preguntas que se formulen: “Cuéntame”, “pláticame con detalles” sobre *una experiencia*, se sugiere emplear frases como: “acuérdate”, “haciendo memoria sobre alguna experiencia”, “algún ejemplo o caso donde recuerdes”.
2. La entrevista estará centrada en la historia narrada del sujeto más que en las preguntas de un guion. El diálogo estará guiado por la experiencia que cuente la persona en línea con lo que cuenta de su propia historia, de sus signi-

ficados o sentimientos. Por ello, sólo se tendrán dos o tres preguntas rectoras o principales.

3. Pueden emplearse como técnica para obtener la narrativa, utilizar de dos a tres preguntas (máximo) dentro de un campo de sentido que ayude a reconfigurar la respuesta de acuerdo con la experiencia del entrevistado. El entrevistador mantiene una posición receptiva y el entrevistado ejerce un rol activo en el diálogo.
4. Respecto a la recuperación de significados, pueden emplearse frases como: “¿a qué crees que se deba?”, “¿por qué crees que haya pasado?”, “¿cómo lo interpretas tú?”, “tus compañeros que refieren sobre eso” (en secuencia a alguna de las respuestas del entrevistado).
5. Concebir al agente como narrador, más que como entrevistado.

Respecto al trabajo de interpretación y análisis de datos, en congruencia con las perspectivas teóricas sistémicas y de complejidad, y siguiendo el proceso de sistematización cualitativo, se requiere primero construir el índice temático o categorías de manera inductiva para posteriormente construir mapas de relación, que es una estrategia que posibilita ver la complejidad de los fenómenos y las interrelaciones entre las categorías integradas en un todo, como lo plantea Morin (2000). De acuerdo con Arrellano y Santoyo (2016), este tipo de esquemas plantean “una ruta de acercamiento a la realidad *ordenando* y clasificando lo que aparentemente es caótico y desordenado” (p.95). Estos mapas de relación a diferencia de la sistematización con sólo índices temáticos —que puede conducir a interpretaciones lineales— permite visibilizar la índole de relaciones en cuanto a reciprocidad, circularidad y tensiones, facilitando en su conjunto observar las partes

de la estructura o del sistema bajo el cual se encuentra organizada la práctica narrada. Para elaborar e interpretar los mapas de relación, se puede implementar una simbología básica sistémica para comprender las relaciones e integrarlas en un todo organizado en un sistema en el que se consideren los elementos o factores narrados en interdependencia. La Tabla 3 muestra una posible simbología a utilizar y la Figura 3 un ejemplo de su aplicación.

Tabla 3.
Simbología sistémica para elaborar mapas de relación

| | |
|---|---|
|  | Temática central del estudio |
|  | Ejes o temáticas generales, narrativas dominantes |
|  | Categorías o acciones centrales derivadas de los ejes |
|  | Alianzas |
|  | Acciones derivadas de la categoría |
|  | Acciones con reciprocidad |
|  | Relaciones de tensión |
|  | Vínculo |
|  | Relación indirecta |
|  | Fuerte vínculo |
|  | Énfasis en el discurso |

Figura 3.
Ejemplo de aplicación de la simbología sistémica al análisis de un caso



En este mapa se puede apreciar la aplicación de una simbología para establecer las relaciones entre las acciones, ésta puede ampliarse o implementarse con otras además de las mencionadas a manera de ejemplo. El objetivo es leer la dinámica existente en el sistema. En este caso, en el mapa mostrado puede observarse el tema central tratado en la narración (prácticas de investigación) y a partir de éste, se identifican los ámbitos, dimensiones o ejes temáticos (los cuatro rombos) sobre los que gira la entrevista narrativa y de cada eje, se derivan las categorías o los temas específicos (círculos). También permite leer algunos de estos temas que son desarrollados o narrados con mayor énfasis (círculos con circunferencia más marcada). Las dobles flechas indican la reciprocidad entre dos o más acciones y cuando ésta presenta una fuerte interdependencia que refuerza el sostenimiento de dicha práctica, se unen los círculos o categorías con doble línea. Igualmente, si el vínculo entre las acciones produce tensión o incluso, es una paradoja en el sistema, se marca con líneas entrecortadas. Cuando existe una corresponsabilidad para que suceda un hecho o acción, se representa con triángulo.

Conclusiones

Uno de los retos en la formación de docentes e investigadores es lograr la capacidad para construir conocimientos colectivos como estrategia de corresponsabilidad en la propia transformación y así posibilitar hacer de la educación un bien común. Una manera de acercarse a la construcción de dichos conocimientos es coparticipando de forma horizontal a través de redes de colaboración académica o comunitaria, donde los saberes de todos los participantes son valorados por ser situados y vividos por los propios agentes. Este enfoque metodológico se considera disruptivo en tanto logre desdibujar las tensiones entre los conocimientos académicos y los situados, e integrarlos en un conocimiento colectivo que promueva la propia transformación.

La resignificación de la investigación educativa ha implicado redireccionar la mirada hacia el bien común y cambiar el rol del investigador, trascendiendo la elaboración de proyectos de investigación exógenos e individuales por otros incluyentes, participativos y colaborativos, valorando los conocimientos contextuales.

Otro de los retos en la formación de investigadores además de la construcción colectiva de conocimientos, es implementar estrategias interpretativas de índole colectiva sistémica y de complejidad, en las que se rebasen o trasciendan explicaciones lineales por aquellas circulares que permitan comprender a los agentes desde la complejidad, las incertidumbres y contradicciones del sistema en que se desenvuelven los agentes. Una opción metodológica para sistematizar desde la perspectiva sistémica y de complejidad es mediante la construcción de mapas de relación.

Las metodologías de investigación narrativas, aun cuando se puede acceder a la experiencia individual como serían las entrevistas fenomenológicas, el yo individual narrado siempre estará

relatado invariablemente respecto a la relación que se establece con otros, es decir que contiene un yo social o colectivo, ofreciendo la posibilidad de acceder al conocimiento colectivo y situado, el cual hace posible la comprensión de la práctica.

Referencias

- Arrellano, J., & Santoyo, M. (2016). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. España: Narcea.
- Aspella, E. Blandoni, C., & Estévez, D. (2020). Filosofía de la liberación, un acercamiento desde la obra de E. Dussel. En Aspella, Liaudat y Parra (Coords.), *Filosofar desde nuestra América. Liberación, alteridad y situacionalidad*. Argentina: Universidad de la Plata.
- Bertalanffy, V. (1986). *Teoría general de los sistemas*. México: FCE.
- Bruner, J. (1999). Cultura, mente y educación en *La educación puerta a la cultura*. España: Aprendizaje Visor.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). Las narrativas biográficas en *La investigación biográfico-narrativa en educación*. España: La Muralla.
- Corona, S. (2020). *La producción horizontal del conocimiento*, Alemania: producciones CALAS en colaboración UdeG, editorial UCR, FLACSO-Ecuador y USAM Edita.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En Denzin y Lincoln, Y. (Coords.), *Métodos de recolección de datos*. España: Gedisa.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI (compendio), ed. UNESCO.
- Desatnik, O. (2010). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos editores.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana.

- De Sousa-Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y praxis latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54). Recuperado a partir de <https://produccion-cientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429>
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Argentina: ed. Docencia, disponible en: [https://enriquedussel.com/.../\(F\)11.Filosofia_liberacion](https://enriquedussel.com/.../(F)11.Filosofia_liberacion)
- Espinoza, R. y Gómez, K. (2022). El derecho humano a la ciencia: contenido, principios y garantías. *Revista de posgrado en derecho de la UNAM*. Núm. 17 (1), 21 -81, disponible en <https://revistaderecho.posgrado.unam.mx/index.php/rpd/article/view/237/404>
- Dreher, J. (2008). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. En De la Garza, E., & Leyva, G. (Eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE.
- Gairín Sallán, Joaquín, Coord.; Barrera-Corominas, Aleix, Coord.; Aguilar Chávez, Nohemy Scarleth; [et al.]. *Las redes como dispositivos para la gestión educativa en Iberoamérica*. Bellaterra: EDO-SERVEIS, 2018. 214 pág. (Informes). <https://ddd.uab.cat/record/202001>[Consulta: 3 noviembre 2023].
- Giddens, A. (1990). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Argentina: Amorrortu.
- Grimaldo, D. (2018). Replantear la responsabilidad social territorial, hoy: comparar, cooperar y rehumanizar desde la persona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 4-5. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/754/740>
- Goffman, E. (1977). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu.
- Geertz, C. (2003). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*, en *Interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Kaiser, R. (1999). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. *Re-*

- vista Educación* [vol. 49/50]. Instituto de colaboración Científica, Tübingen, República Federal de Alemania.
- Lave, J. (2001). La práctica de aprendizaje. En Chaiklin y Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Argentina: Amorrortu.
- Lira, L. (2001). *¿Por qué considerar la institución escolar en la formación de docentes? Las posibilidades de transformación de la práctica educativa*. México: Secretaría de Educación Jalisco.
- Lira, L.; Perales, R.; Uribe, A.; Arreola, F.; & Machuca, S. (2023). Prácticas de investigación desde la narrativa de los actores. En Sañudo, L. (Coord.), *Estados del Conocimiento de la investigación educativa en el Estado de Jalisco 2012-2021*. México: Santi Ediciones.
- Lira, L. (2023). Pedagogías solidarias. Estrategias de formación para el bien común. Concepción y voces de los estudiantes. En *Recrear la educación en y para la vida*. Colección Recrea. México: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Lipman, M. (2001). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Editorial De la Torre.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana. Col. Teoría Social.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Moreno, L. (2020). Avances y retos para desarrollar investigaciones comprometidas con la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. L, núm. 2, 235-242.
- Páez-Cala, Martha Luz. (2019). Intervención sistémica con familias: de la linealidad a la circularidad. *Revista CS*, 28, 207-227. <https://doi.org/10.18046/recs.i28.2629> consultado en <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n28/2011-0324-recs-28-207.pdf>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En Bonilla, H. (Comp.), *Los Conquistados 1492 y la población indígena de las américas*. Quito: tercer mundo-Libreri Mundi.

- Riessman, C., K. (2000). *Analysis of personal narratives, Handbook of Interviewing*. New York: Sage Publications.
- Rivera, Claudia. (2019). Sobre la función social del conocimiento humano mediante la vinculación y transferencia del conocimiento en América Latina. *Revista de la educación superior*, 48(189), 121-132. Epub 25 de diciembre de 2019. Recuperado en 14 de febrero de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100121&lng=es&tlng=es.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu editores.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto, en: <http://padresporlaeducacion.blogspot.com/>
- UNESCO (2015a). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Francia, en: unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_9ccbcbf90-527a-4305-b9dd-864ec2eb694f?_=232697spa.pdf&to=92&from=1
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación* en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560/PDF/381560spa.pdf.multi>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.



La investigación educativa como práctica poética. El camino hacia la producción de categorías propias para pensar

Ana Giselle Torres Lira⁹

Introducción: la batalla de las ideas

Producir categorías propias para pensar no es un asunto sencillo, ni epistemológicamente hablando, ni políticamente batallando. Ambos procesos, epistemológicos y políticos, se entrelazan en el cambio civilizatorio en el que vivimos. Cambio altamente complejo, pues necesitamos pensar, comprender y transformar el mundo en el que vivimos. Las nuevas herramientas comienzan con las ideas. Por esto, la batalla de las ideas es el asunto con el cual voy a iniciar esta reflexión, pues en el andar de la producción científica es un asunto fundamental, tanto que muchas veces pasa desapercibido, se oculta —y no muchas veces sin ingenuidad— tras un telón opaco llamado *objetividad*.

9. Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. Secretaría Educación Jalisco. giselle.torres@cips.edu.mx

Nuestra era no es sencilla de comprender, por un lado, nos encontramos marcados por lo que algunos pensadores han llamado *la época líquida*, haciendo alusión a que todo lo que antes fue estable, duradero y sólido ahora se desvanece¹⁰. Para esta corriente de pensamiento, nuestra era es inestable y mutable. Las certezas del pasado se nos escurren entre los dedos.

Por otro lado, encontramos pensadores que se refieren a nuestra época como la propia de la “sociedad del riesgo”. El desarrollo, la racionalidad y el conocimiento han creado una gran capacidad social para pensar en los riesgos en los que vivimos. El mundo global está desbocado y esto nos hace sentir una gran incertidumbre y descontrol en nuestra época¹¹.

Los esfuerzos de los pensadores han sido intentos por explicar el mundo, por hacerlo aprehensible a nuestra capacidad de comprensión de nuestra condición humana. No obstante, como bien refiere el poeta Octavio Paz “Clasificar no es entender. Y menos aún comprender” (1956, p. 9). Esto quiere decir que no todo intento científico por sistematizar la realidad resulta en la comprensión de lo humano en el mundo. La ciencia es un asunto político, no puede desentenderse de la realidad misma de la que surge¹².

10. Hago referencia a las aportaciones de Zygmunt Bauman. En caso de querer profundizar en esta idea pueden consultarse sus libros: *Modernidad líquida*, *Amor líquido*, *Tiempos líquidos*.

11. Hago referencia a las aportaciones de Anthony Giddens, en particular en su obra: *Un mundo desbocado. Efectos de la globalización en nuestras vidas*.

12. Hay muchos paradigmas a lo largo de la historia. Por ejemplo, cuando Galileo Galilei, apoyó la teoría heliocéntrica de Nicolás Copérnico y fue acusado y sentenciado por herejía, posteriormente condenado a prisión perpetua. Ir en contra de las ideas políticas de la época tenía sus consecuencias. En su caso permanecer en arresto domiciliario hasta su muerte. Otro ejemplo más actual y cercano a Jalisco es el que vivió el campo médico del Hospital de Belén (hoy Hospital Civil Viejo). La modernización de la medicina en la ciudad durante el siglo XIX pasó por batallas ideológicas propias del contexto sociopolítico, este asunto lo trata de forma excepcional la historiadora Angélica Peregrina en su trabajo: “Ramón Ochoa impulsor de la medicina científica en Guadalajara”.

En la actualidad si bien tenemos, más que en ninguna otra época histórica, cantidades inmensas de información que explican nuestra vida, nuestra realidad, nuestros problemas. También estamos en la época de la *posverdad*, es decir, donde toda información puede resultar verdadera siempre y cuando se adapte a nuestras creencias. Esto, además de grave como fenómeno social, es peligroso, pues la información valiosa no es resultado de un esfuerzo intelectual, espiritual y emocional por explicar un fenómeno concreto, la información “verdadera”, la información de la posverdad, es la que se adapta a lo que creemos correcto *a priori*¹³.

En nuestra época no carecemos de información, el desafío frente a nuestros ojos es el de poder distinguir la información falsa de la verdadera, es el de fomentar un pensamiento crítico para poder pensar desde nuestra realidad más próxima. El desafío es poder pensar más allá de la racionalidad moderna y la posverdad, asuntos que no han logrado entender mejor nuestra realidad humana. Paradójicamente han desechado muchos lenguajes que dialogan con la vida al considerarlos “poco racionales”, mientras que nuestros prejuicios más arraigados toman la forma de la “verdad”.

Recuperar lenguajes que nos permitan dialogar con la Vida es un esfuerzo intelectual, resultado de la resistencia a nuestra época desbocada y líquida. Por esto, considero que la ciencia es una herramienta para la comprensión de nuestra realidad, una comprensión que pueda revelar y crear otro mundo, un mundo pensado con la razón en el cuerpo en ella. Desde mi perspectiva, un científico social no es un erudito incapaz de comprender su propio mundo, es en cambio, quien pueda trascender los límites

13. Un ejemplo trágico y muy dañino fueron las *fake news* durante la pandemia. Otros ejemplos los podemos percibir a diario en la manipulación de la información que recibimos de forma constante en redes sociales.

de su lenguaje. Transcender los límites del lenguaje es condición para crear un mundo diferente, ésta es una de las tareas de los científicos, también compartida con los poetas.

La investigación como práctica poética

Desde que empecé a escribir poemas me pregunté si de veras valía la pena hacerlo: ¿no sería mejor transformar la vida en poesía que hacer poesía con la vida?; y la poesía ¿no puede tener como objeto propio, más que la creación de poemas, la de instantes poéticos? ¿Será posible una comunión universal en la poesía?

Octavio Paz, *El arco y la lira*

¿Qué es la ciencia en nuestra época? y ¿para qué sirve la investigación? Son dos preguntas centrales al momento de reflexionar sobre la práctica científica en el campo de la educación. En muchas ocasiones, como bien refiere Cervantes (2019) las oportunidades actuales para que los maestros mexicanos se conviertan en investigadores educativos son limitadas.

Estas limitaciones se localizan en una noción de la investigación como alienada de la práctica. Es decir, se considera que la investigación educativa se restringe a los programas de posgrado y no sirve en la práctica docente. Esta idea repercute en las oportunidades para que los maestros desarrollen competencias de investigación, debido a que en cursos de desarrollo profesional, talleres y servicios de asesoría a menudo se pasa por alto la inclusión de la investigación como contenido curricular y como método de trabajo (Cervantes, 2019).

No obstante, la investigación es necesaria para fomentar el análisis, la reflexión, y la transformación de las prácticas docentes, para promover una masa crítica de profesores con las competencias de investigación necesarias que les permitan comprender y transformar su realidad más próxima mediante la praxis.

La investigación no debe estar alienada de la práctica porque su función es incidir en la realidad.

Investigar tiene el objetivo de comprender, o bien, de transformar alguna situación problemática a la que nos enfrentemos en el campo de la educación. La investigación es una herramienta para la vida. Cervantes (2019) menciona que las competencias de investigación conducen hacia la implementación de acciones transformadoras y una auténtica participación docente en su contexto educativo.

Por esta situación, la formación de investigadores educativos es una responsabilidad política, social y humana. La función de la ciencia es la de servir a la humanidad, tiene que ser una herramienta para resolver los problemas sociales en los que vivimos todos. La ciencia, como proyecto político, debe servir para la vida y el bienestar de los mexicanos. En este sentido, la creación de categorías propias es un asunto primordial, pues es a partir de ellas la manera en la que vamos a pensar el mundo.

Ahora bien, ¿cómo podemos crear categorías propias para pensar el mundo? Para responder a esta pregunta voy a construir un breve recorrido metodológico que muestre dicho proceso. Cabe aclarar que este proceso lo he ido desarrollando a lo largo de mi camino profesional, camino que no ha sido forjado en solitario, pues afortunadamente ha estado acompañado de grandes maestras con las cuales he compartido intereses intelectuales.

Estos intereses intelectuales son las emociones, el género, el cuerpo, las prácticas pedagógicas y la convivencia. Como puede inferirse, estos temas son muy amplios y han sido trabajados desde múltiples y variadas aristas. En mi camino, me he esforzado conscientemente para trabajar dichos temas desde perspectivas sistémicas y de la complejidad. Es decir, considero, epistemoló-

gicamente hablando, que la realidad social es un todo interconectado y que los elementos que la componen están en constante interacción y relación.

Esta perspectiva epistemológica es útil para el análisis debido a que reconoce el dinamismo histórico de lo social. A saber, nuestra realidad social no es estática, sino que se encuentra en constante cambio. No obstante, la realidad sí tiende a cierta estabilización —a cierto equilibrio u homeostasis— pues el cambio y las relaciones entre sistemas requieren tiempo para producirse. Esto quiere decir, que como investigadora comprendo la estabilización, pero también la producción del cambio.

Para comprender la producción del cambio me es muy útil pensar en la herramienta metodológica de *tipo ideal*, que fue novedosa en la investigación social cuando Max Weber plantea la noción hace casi 100 años. Él propuso este concepto como una herramienta que funciona de la siguiente manera: primero se identifican los elementos de un fenómeno social, segundo, se comprenden las relaciones entre los elementos que lo componen y, por último, se compara la construcción conceptual ideal realizada con la construcción conceptual en la realidad. Es decir, se compara el concepto ideal con lo que sí existe.

Por ejemplo, un *tipo ideal* puede ser el concepto *género*. En un primer momento consideramos y construimos idealmente que es tal o cual cosa, en ese momento está en un nivel descriptivo-ideal de la realidad. En un segundo momento identificamos los elementos que componen al género y las relaciones que lo producen, es decir, identificamos con qué otras categorías de lo social interactúa y se produce. En un tercer momento, en el mejor de los casos, logramos identificar diferencias entre nuestra construcción conceptual ideal y lo que existe en la realidad.

Si logramos identificar las diferencias entre nuestro concepto ideal y cómo se presenta en la realidad, pasamos de un nivel descriptivo de la realidad a un nivel analítico. Este paso, en lo concerniente al género, fue una de las grandes batallas teórico-conceptuales en la década de los años ochenta, fue la historiadora Joan Scott, quien propuso reconocer a la categoría *género* como analítica, no sólo como descriptiva. Esto quiere decir que para funcionar como categoría de análisis debe reconocer su dinamismo histórico (Scott, 2008). A saber, el género funciona como categoría de análisis si va más allá de su construcción ideal y puede revelar aspectos de nuestra realidad social, realidad que como mencioné anteriormente, es cambiante, dinámica, histórica, sistémica y compleja, pero también estable.

Crear categorías propias para pensar el mundo no se trata de *crearlas de la nada*, ésa es una tarea imposible y contraria a la producción de conocimiento científico, de lo que se trata es de pensarlas y construirlas más allá de su contenido ideal. Este proceso provoca *una conversión de la mirada*, lo que según Pierre Bourdieu es un proceso de desnaturalización de nuestro sentido común (Bourdieu & Wacquant, 2005). Eso permite entender, ver y reconocer el mundo desde una manera nueva. La conversión de la mirada trata de poder ver diferente, de poder ir más allá de nuestras percepciones y construcciones ideales. De esta manera se construye una visión que se sabe perspectiva, pero no por esto menos valiosa, sino más crítica (Bourdieu & Wacquant 2005).

Ahora bien, como he tratado de forma somera, crear categorías propias para pensar no es crearlas a partir de la nada, pues he aclarado que eso es imposible ya que es contrario a la construcción científica cuyos procesos son cimentados de forma conjunta, pues la evidencia empírica se construye con los años, de la mano de la revisión con pares y las fuentes verificadas. De lo que se tra-

ta es de pensar lo que ha sido pensado antes y así construir una nueva mirada.

La investigación, en este punto, se asemeja a una creación artística debido a que encuentra un sentido que va más allá del lenguaje existente, pues crea otro mundo posible a partir de la palabra. Octavio Paz (1956) reflexiona en torno a la creación artística y menciona: “un cuadro será poema si es algo más que lenguaje pictórico [...] Ser un gran pintor quiere decir ser un gran poeta: alguien que trasciende los límites de su lenguaje” (1956, p. 14-15).

Con los límites del lenguaje, Paz hace referencia a trascenderlos en tanto sus significaciones históricas. Para la investigación científica esto tiene la implicación epistemológica de situar nuestra mirada, hallazgos y procesos dentro de un mundo muy particular, pero no por esto, aislado de la realidad histórica. Sin embargo, de forma metodológica ¿cómo podemos llevar a cabo dicha tarea? Desde mi experiencia y formación quiero mencionar que requiere de un alto grado de compromiso con la realidad que se estudia, realidad que es la de una misma en un sistema.

Dar sentido al mundo es sentirlo

Una discusión clásica en el mundo de la producción científica es la de cómo se produce conocimiento válido y objetivo, es decir, que hable de realidades comprobables. Ésta ha sido y es una discusión importantísima, pues nos habla del proceso fundamental de la producción de conocimiento. La cuestión de la objetividad a veces se entiende como una especie de frialdad y distanciamiento de la realidad, no obstante, estudiarla es un proceso que requiere sumergirse en ella para comprenderla.

Sumergirse en la realidad que una estudia significa meterse con el cuerpo en ella, no quiere decir *ahogarse en los mares del*

subjetivismo; Wacquant (2019) refiere que el cuerpo es fuente de inteligencia social y perspicacia sociológica, pues es posible desplegarlo metodológicamente como un instrumento de producción de conocimiento práctico, ya que promueve la adquisición de la competencia social de sentir, actuar y pensar como *lo que sea entre los que sea*, lo que a su vez ofrece la oportunidad de comprender cuándo ocurre la saturación de datos en la investigación (Wacquant, 2014). A partir de integrarse como *lo que sea entre los que sea*, el investigador está corporeizado e *incorporado a la estructura examinada*, A este enfoque de investigación, Wacquant lo ha denominado *sociología de carne y sangre, la sociología carnal*.

La sociología carnal, se esfuerza por evitar el punto de vista del espectador y en cambio, comprender la acción en su construcción desde el propio cuerpo. Éste es un enfoque epistemológico que reconoce al cuerpo como activo en la producción de conocimiento. Es decir, a diferencia de los enfoques clásicos de la investigación social, el cuerpo no es un obstáculo para la producción de conocimiento, tampoco es sólo un recipiente del alma, de la mente o de lo que actualmente llamamos *consciencia* es, en cambio, nuestra herramienta metodológica por excelencia, pues es activo, capaz, sintiente, hábil y en constante aprendizaje.

Wacquant (2014) reconoce la carnalidad del ser humano a partir de comprendernos no sólo como seres de *símbolos*, sino como criaturas *sensibles, sufrientes, hábiles (skilled), sedimentadas y situadas*. A esta concepción expandida del sujeto Wacquant la ha denominado como *agente Seis S*, debido a que convenientemente comienzan con esa letra. El agente Seis S es un ser encarnado que navega entre configuraciones móviles y activas de afecto y poderes. El enfoque epistemológico de la sociología de carne y sangre es capaz de producir información multidimensional, pues

su objetivo es documentar los esquemas prácticos que modulan la acción en el mundo social (Wacquant, 2014; 2019).

Aunado a esto, Olga Sabido, investigadora mexicana refiere que “Los cuerpos sienten y ese sentir da sentido al mundo” (Sabido, 2019, p. 17). Esto quiere decir que la comprensión de un fenómeno pasa por el cuerpo sintiente, así como también por el reconocimiento de la mirada que se sabe perspectiva. Sabido menciona que ante la pregunta de *cómo es posible conocer*, la respuesta es que *es posible en tanto sentimos y buscamos dar sentido al mundo*. Por esto, el conocimiento es con el cuerpo y desde el cuerpo (Sabido, 2019).

La sociología carnal reivindica la experiencia corporal al hacer evidente que la teoría no está separada de la carne que la crea, la propia vida y su relación con la cotidianidad cobra un papel fundamental para la creación de conocimiento. En este sentido la objetividad no se refiere a un subjetivismo relativista, sino a *una objetividad reflexiva que reconoce el propio cuerpo y su realidad como condición para la producción de conocimiento*. Este proceso implica, aunque parezca paradójico, *fortalecer la objetividad*. Un sujeto que reconoce *su ser en el mundo*, reconoce, según Bourdieu y Wacquant (2005) la doble verdad que constituye al mundo social: la objetiva, dada por las estructuras sociales, y la subjetiva, dada por la propia historia.

La sociología carnal nos da pautas para comprender a la investigación como un proceso situado y encarnado, pues el cuerpo no está separado de la razón. Es una epistemología que deshace lo que escindió lo sensible de lo racional. Por esto, dar sentido al mundo es sentirlo, el camino hacia la producción de categorías propias para pensar es una actividad situada, es decir, surge desde una interacción del cuerpo, la mente y el mundo. Producir categorías propias para pensar, es pensar todo lo anteriormente pen-

sado y así crear un nuevo lenguaje, uno que trascienda los límites históricos de nuestra realidad.

De herramientas metodológicas: etnografía, cultura y narrativas

En el ámbito de la investigación hablar de *método* es hablar de las herramientas con las que explicamos el mundo. La ciencia, como he mencionado anteriormente, se construye con los años, de la mano de la revisión con pares y las fuentes verificadas. No obstante, también con el propio cuerpo cuando nos toca pensar por nosotros mismos para crear lo que llamamos *evidencia empírica*.

Para los que nos dedicamos al estudio de la cultura, que muchas veces es denominada con nombres más específicos como *procesos, formación, identidades, percepciones, trayectorias o prácticas*, nos encontramos en el camino de comprender ¿cómo podemos descubrir lo que da sentido a nuestra realidad social?, ¿de qué formas podemos aprehender el mundo de los significados políticos que orientan nuestra conducta?

Por esto, hablar de *método* no es hablar de cómo hacer una investigación científica a manera de receta, es acercarnos a la comprensión de lo que nos hace humanos en el mundo. Geertz (1973) afirma que no existe una naturaleza humana independiente de la cultura. Desde sus propias palabras los seres humanos sin cultura serían: “monstruosidades poco operantes con muy pocos instintos útiles, menos sentimientos reconocibles y ningún intelecto” (Geertz, 1973, p. 55).

Geertz hace referencia a la cultura desde una perspectiva que la reconoce como *una caja de herramientas*, porque como menciona Sewell (1999) dota al ser humano de los medios de sentido para realizar la acción. La cultura, entonces, es lo que también nos

dice Gimenez, “sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales” (2007, p. 31). Estas ideas significan que los seres humanos dependen de la caja de herramientas de la cultura para saber de qué manera actuar, de qué manera sentir y pensar. Los esquemas culturales, históricamente elaborados, guían nuestras acciones y nuestras vidas.

De forma metodológica el estudio de lo que da sentido a nuestro mundo es posible a partir del método etnográfico, desde la observación participante y las técnicas de registro de campo y entrevista, es posible identificar *conceptos experienciales* que dan cuenta del modo en el que las personas asignan sentidos a una situación, en esto se encuentra la significatividad de la información (Guber, 2011).

Entender la significatividad de la información es posible desde lo que Clifford James Geertz llama *descripción densa* (Geertz, 2003), que cobra sentido cuando se entiende *la telaraña de significados* que dota de sentido al contexto. De esta manera se comprenden las lógicas culturales, al descubrir e identificar las estructuras significativas en las que las categorías culturales se encuentran.

Desde mi punto de vista, Clifford James Geertz revolucionó el análisis de lo cultural con dos ideas fundamentales, la primera, con su desarrollo conceptual de la “descripción densa” y la segunda con su concepción del trabajo etnográfico como “inevitablemente alegórico” (1984, p. 153). Para este autor todo grupo humano escribe, en tanto que procesa e inscribe su mundo en actos rituales y en literaturas orales. Por esto, “el dato etnográfico sólo tiene sentido en los patrones que señalan el arreglo, la literaturización, lo narrativo, lo cual provee un análisis de los significados políticos convencionales en un sentido referencial más profundo” (p. 180).

Lo que dice Geertz a lo largo de su obra, es que el trabajo etnográfico no sólo es textualizar la acción, ni hacer descripción densa, es también una construcción narrativa. Por eso, refiere que quien textualiza la cultura, produce alegorías de la vida social, más allá que interpretaciones. Él aclara: “La alegoría nos hace afirmar que cualquier descripción cultural no representa esto o aquello, sino que se trata de «una historia acerca de eso...»” (p. 155).

La intención en el relato etnográfico se revela en la producción del texto narrativo, que no está exenta de intencionalidades. Geertz afirma:

No basta con aludir al sentido común, puesto que tal no es, por cierto, un sentido inocente. Desde la antigüedad, la historia de la transcripción de lo oral a lo textual ha sido compleja y ha estado cargada de intencionalidades. (Clifford, 1984, p. 175)

Como se puede ver, la tesis de Geertz es que el trabajo etnográfico es una construcción narrativa, donde el autor produce alegorías de la vida social, más allá que interpretaciones. En sus palabras: “Las historias se van construyendo, por sí mismas, en un proceso de representación” (Clifford, 1984, p. 154). Representación que no está exenta de intencionalidades, pues los humanos al elegir las palabras con las que narramos, hacemos mundo.

Estas pautas teórico-metodológicas han guiado mi trabajo para comprender las narrativas como una puerta a descubrir las alegorías propias del universo simbólico de donde surgen. En este proceso, el relato es el producto de una voluntad narrativa, propia de circunstancias históricas concretas y claras. El reto es construir el relato sin viciarlo, es decir, sin contaminarlo con narrativas ajenas al universo simbólico estudiado, esto significa estar atentos a nuestra propia narrativa en la construcción del relato.

Geertz refiere que se puede representar al otro como se ve, o como es, la etnografía deviene en experiencia, el texto contiene un evento y le da un significado. Reconocer lo alegórico del trabajo narrativo es confrontar, y al mismo tiempo, *responsabilizarnos por nuestras construcciones de los otros en un sistema cultural específico*. Es saber que *la voluntad narrativa construye al otro, al mismo tiempo que también nos construye a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos*.

Coincido en que una de las finalidades del trabajo antropológico, y por tanto, del análisis cultural es la de ampliar el universo del discurso humano (Guber, 2004). Esta idea se relaciona también con lo mencionado por Lahire (2006), *no es que los sujetos no sepan lo que hacen, sino que no se dispone de marcos conceptuales y lingüísticos para hablar de lo que hacemos y sabemos*. Por esto, al preguntarnos por el sentido, el valor y los significados estamos buscando conexiones explicativas que pueden ampliar el horizonte del conocimiento. Como menciona Rosana Guber “la apertura de la mirada será paralela a la apertura del conocimiento y de las conexiones explicativas” (2011, p. 103).

Para acceder al universo cultural del discurso humano es fundamental identificar el potencial que tienen las narrativas para dar cuenta de la realidad social. Como menciona Bruner (1991) son los significados culturales los que guían nuestros actos individuales y una manera de acceder a ellos es mediante las narrativas personales. Pensar los datos como narrativas es pensar en las maneras en las que se construyen culturalmente (Coffey & Attkinson, 2003).

Encontrar sentido en las narrativas proporciona una manera de examinar las convenciones sociales y culturales, no sólo a los actores y los acontecimientos (Coffey & Attkinson, 2003). El análisis narrativo permite habitar la singularidad de la experiencia

(Arfuch, 2018). La construcción narrativa no viene dada por una especie de fragmentación del relato, sino de la creación cultural de los significados en los que *se vive la trama*. Las personas usan el lenguaje para expresar significados particulares y experiencias, usan el relato para producir construcciones posibles y coherentes con el mundo social (Coffey & Attkinson, 2003).

Las narrativas ofrecen la posibilidad de pensar las experiencias de las personas en sus propios términos, es así que debe existir un esfuerzo consciente de los investigadores para no imponer los propios imaginarios y significados. Es necesaria la reflexividad en nuestro análisis y construcción de hallazgos para comprender la forma en la que se usa el lenguaje local de manera metafórica, retórica y figurada (Coffey & Attkinson, 2003). Es necesario un esfuerzo consciente para reconocer al trabajo etnográfico como alegórico.

Para lograr dicho fin, se puede aprender mucho de los vínculos que existen entre la literatura y la producción científica. Podemos aprender que las narrativas son una manera de enmarcar la experiencia, ya que tienen el potencial de dar cuenta de la realidad social, debido a que nos hablan de la cultura, los significados y símbolos que dan sentido y orientación a nuestra existencia.

Encontrar el sentido alegórico en la producción del texto etnográfico, es decir, en la textualización de la cultura, es una manera de encontrar y entender las convenciones sociales, no a los actores en su individualidad. Este oficio lo pudo realizar de forma excepcional Juan Rulfo, en cada una de sus obras podemos percibir una forma de narrar la cultura, podemos encontrar alegorías de la cultura mexicana, podemos descubrir el alma de un pueblo, podemos descubrir una historia acerca de *eso* que es humano.

En una entrevista Rulfo mencionó, hablando de su obra *Pedro Páramo*, que fue un “ejercicio de eliminación” de los fragmentos donde el autor (él mismo) “metía su cuchara” (Glantz, 2020, p. 91). Agrega de forma contundente que “En el mundo de los muertos el autor no podía intervenir”. Para nuestra fortuna (porque podemos disfrutar de su obra), Rulfo refiere que: “La práctica del cuento me disciplinó, me hizo ver la necesidad de que el autor desapareciera y dejara a sus personajes hablar libremente” (Glantz, 2020, p. 91).

Rulfo sin tener la intención de realizar trabajo etnográfico, nos muestra lo más difícil del oficio, desaparecer como autores, es decir, *no meter nuestra cuchara* para dejar hablar libremente a los personajes. También nos muestra el potencial de la alegoría para explicar lo social, no es para nada una casualidad que su obra esté entre lo poético y lo real, lo histórico y lo tradicional, es un *realismo mágico*. La obra de Rulfo nos provee de significados políticos enmarcados en un sentido referencial fuertemente coherente con la cultura mexicana del siglo XX. Aun así, en sus relatos no encontramos propósitos pedagógicos que sirvan a intenciones pastorales y/o políticas¹⁴.

Por esto rescato la valiosa obra de Rulfo para comprender la textualización de la acción, pues el reconocimiento del trabajo etnográfico como producción narrativa tiene que evidenciar sus dimensiones éticas y políticas. La obra de Rulfo es un ejemplo de

14. Un ejemplo de esta maestría narrativa la podemos encontrar en el cuento *La noche que lo dejaron solo*, donde Rulfo narra un acontecimiento vivido entre cristeros y soldados en el marco de la Guerra Cristera. El cuento nos invita a reflexionar sobre los efectos de la guerra y los cambios políticos propios de la secularización, no sobre las decisiones individuales de los personajes.

cómo puede escribirse lo social sin caer en la tradición pastoral del trabajo antropológico del siglo XIX¹⁵.

En el mundo de la producción científica del siglo XXI, lo que nos toca cuando entendemos las narrativas como una puerta a la alegoría etnográfica es preguntarnos por las conexiones explicativas que pueden ampliar el horizonte del discurso humano. Al preguntarnos de forma consciente por el sentido, el valor y los significados estamos buscando crear, para poner a disposición, marcos conceptuales y lingüísticos que nos permitan nombrar nuestra realidad. Reconocer al trabajo etnográfico como producción narrativa implica comprender una cuestión central, los relatos etnográficos son la textualización de historias encarnadas.

¿Cómo podemos textualizar historias encarnadas? Mi propuesta de trabajo, que al mismo tiempo es una propuesta política en el trabajo científico, es que es a partir de reconocernos en el mundo que habitamos. A saber, es reconocer que nuestra carnalidad y nuestra mirada es perspectiva y que es condición para la producción de conocimiento. Eduardo Galeano, citado en Achugar (1997) menciona el siguiente proverbio africano “Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador”. Este proverbio ejemplifica el trabajo científico desde el propio cuerpo, es el trabajo de pensar nuestra realidad con todo el cuerpo en ella, sabiéndonos seres no sólo de símbolos, sino también de carne y sangre.

La intuición, en este sentido, es saber que nuestro cuerpo es productor de conocimiento cuando nos construimos como inves-

15. Una de las principales críticas a este tipo de antropología es que surge desde una visión eurocéntrica, que considera a las culturas europeas o anglosajonas como superiores y a las demás como inferiores o atrasadas. Además, existía poca reflexividad en el trabajo antropológico, los antropólogos del siglo XIX no cuestionaban su propio papel y posición en la construcción del conocimiento sobre las culturas no occidentales. Todo esto generaba que la antropología fuera una herramienta que justificaba la dominación colonial.

tigadores al servicio de la comprensión de nuestra realidad. El cuerpo, desde siglos pasados, ha sido reconocido como un obstáculo para “la razón”. Sin embargo, estas concepciones están siendo debatidas científicamente, debido a que podemos conocer y comprender sólo lo que pasa por nuestro cuerpo reflexivo y sintiente. Es decir, somos nosotros los que construimos los datos, somos nosotros los que hemos construido los cambios de paradigma en la ciencia, incluso, con respecto al propio universo que habitamos, para ejemplificar este punto basta recordar a Galileo Galilei.

¿Y la ciencia, para qué? La dignificación de la Vida como paradigma

A una sociedad escindida corresponde una poesía en rebelión
Octavio Paz, *El arco y la lira*

En el ámbito de la educación tenemos muchos ejemplos de maestros que cambiaron el mundo a partir de su práctica etnográfica, reflexiva, sintiente e interpretativa. Maestros que han puesto en la educación un proceso de transformación y de dignificación de la vida. Por esto, actualmente podemos reconocer a la educación como un bien público y como un derecho. La investigación educativa es un medio para la comprensión profunda de nuestra realidad, nos sirve como herramienta para vivir dignamente.

En la actualidad no es un secreto que la investigación es vista, en algunas ocasiones, con los ojos del neoliberalismo, que ha convertido, incluso a la vida misma, en un producto del y para el rendimiento y el consumo. Bajo estas perspectivas, la investigación, reducida a un bien de consumo, tiene el objetivo de eficientizar procesos. La investigación, reducida a producto comercial, se focaliza en *la calidad educativa*, entendiendo este asunto tan fundamental bajo lógicas reduccionistas, es decir, como resulta-

dos en exámenes alienados de la realidad¹⁶. Desde este paradigma *entender la cultura* no sirve si no es para eficientizar el mismo sistema que nos ha llevado a una crisis civilizatoria que amenaza la vida total en nuestro planeta, nuestra relación con el cosmos y el bienestar de las sociedades.

Bajo ese paradigma, corresponde desplegar *una poesía en rebelión*. Para Octavio Paz la poesía no se reduce a un género literario, sino una forma de conocimiento profundo del sentido del ser humano en el mundo, es una herramienta de transformación. En la poesía encontramos reconciliación entre formas opuestas de ver la realidad, encontramos poder en las palabras que abren puertas a múltiples horizontes. La poesía es un acto de rebelión, de creación y de voluntad. Es una herramienta para comprender nuestra existencia. La poesía nos acerca a comprender lo que Heidegger llama *Dasein*, es decir, nuestro ser/estar-ahí en el mundo, nos acerca a nuestro modo específico de ser humano.

La ciencia puede ser un espacio de resistencia, puede ser una herramienta que nos permita entender y crear horizontes. La poesía en rebelión es una respuesta que busca reparar las múltiples escisiones. La palabra es lo que nos hace humanos y lo que nos acerca a la Vida. Tenemos en nuestro tiempo un gran desafío y es el de crear una consciencia diferente a la de nuestra época. El desafío es dar alternativas a nuestra consciencia líquida, desbocada y propia de la posverdad.

Una de las grandes enseñanzas históricas que nos dan pautas para dicho desafío la podemos encontrar en el oficio del maes-

16. Para Karl Marx la alienación es un proceso de separación del ser humano de su propio trabajo, de su naturaleza y de sus semejantes. La alienación, es decir, estar separado de la propia vida es fuente de sufrimiento, miseria y explotación. Además de su uso teórico, a mí me gusta la palabra alienado por su alusión a un alien: alien-ado, es la imagen de un ente que no vive en este mundo.

tro Freire. La obra de su vida fue la de crear un mundo diferente junto a las personas. Hago énfasis en esto debido a que muestra a manera de enseñanza histórica que la educación cuando es dialógica es transformadora, muestra que cuando la educación es participativa es liberadora y emancipadora. Para lograr esto Freire comprendió, de forma excepcional, el universo simbólico de cada comunidad en la que estuvo.

Sirviéndose de la idea de pedagogía crítica creó una voluntad narrativa que al mismo tiempo construyó horizontes para el mundo vivido. La obra de Freire logró ampliar el universo del discurso humano. La ciencia, vista como oficio¹⁷, cimentó un mundo diferente. Lo que evidentemente podemos aprender del maestro Freire es que se propone desde el contexto, si queremos lograr un mundo diferente se comienza desde el entendimiento de problemáticas situadas.

Bajo estas perspectivas, el conocimiento es situado¹⁸. Es decir, se produce históricamente, el conocimiento no es universal, sino que está fundado en las experiencias y perspectivas de las personas que lo generan. Esta perspectiva epistemológica reconoce que el conocimiento está influenciado por las condiciones sociales, culturales e históricas en las que se produce. Para nuestros fines, nos guía a comprender que el conocimiento es dinámico porque es producto de condiciones particulares y políticas, porque políticos somos los humanos.

17. Es un oficio porque requiere habilidades y conocimientos que se adquieren con el hacer y con la experiencia, es decir, con el tiempo y la práctica. La pura formación teórica o metodológica no es suficiente en el oficio de investigador, pero sí son herramientas muy valiosas.

18. Para profundizar en esta perspectiva recomiendo leer los aportes de Sandra Harding, en especial su artículo *A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint Theory's Controversiality*.

Reconocer que el conocimiento es situado, no por eso aislado, nos lleva a identificar la importancia de construir, comprendiendo a profundidad la realidad donde nos desenvolvemos. Es así que podemos comprender qué problemáticas existen en nuestro contexto, cómo son sus lógicas y cómo podemos crear marcos lingüísticos que nos hablen de esa realidad para crear alternativas que tengan sentido en el universo simbólico de donde surgen. De esta manera, la creación de categorías propias para pensar es una consecuencia del trabajo realizado.

Conclusiones: pensar desde el cuerpo es una metodología disruptiva

Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador

Proverbio africano

Pensar todo lo pensado es reconocer que el conocimiento no está separado de la carne que lo crea. Es decir, el pensamiento pasa por nuestra conciencia, por el alma, por el cuerpo. La propia vida y su relación con la cotidianidad cobran un papel fundamental para la creación de conocimiento. Desde las epistemologías del punto de vista podemos encontrar críticas situadas y conocimientos encarnados (Sabido, 2022).

La epistemología del punto de vista, a saber, la del conocimiento situado fortalece la noción de objetividad desde una perspectiva crítica debido a que cuestiona la universalidad del conocimiento y enfatiza que siempre se parte de una perspectiva, por lo tanto, de una posición. No obstante, esto no quiere decir que percibamos el mundo desde nuestra particular mirada, sino que sentimos el mundo en relación con otros y a partir de la posición que tenemos en el entramado de relaciones sociales (Sabido, 2019).

La gran artista Remedios Varo pudo conceptualizar la perspectiva del punto de vista en su obra *Encuentro* (1959). A continuación la comparto.

Figura 1.

Obra *Encuentro* de la artista Remedios Varo (1959)



Como se puede observar, en la obra de Varo, una mujer se encuentra en una caja. Es ella misma, pues están unidas; cocidas en una sola manta. Esta pintura es un ejemplo de la producción del conocimiento que surge desde el cuerpo, la propia vida cobra un papel fundamental para la creación de conocimiento. A la pregunta ¿qué encuentro en la producción científica? Corresponde una posible respuesta “te encuentras a ti mismo en tu realidad

histórica”. Esto puede parecer contradictorio en un mundo científico donde ha habido un desprecio por el cuerpo, al considerarlo como un obstáculo para el conocimiento.

No obstante, como argumenté anteriormente, el cuerpo es fuente de inteligencia social y perspicacia sociológica, pues es posible desplegarlo como un instrumento de producción de conocimiento práctico. Lo que sentimos no es un obstáculo para la producción de conocimiento, sino que forma parte del proceso mismo. Lo que sentimos no es algo puramente personal, sino que está entrelazado desde el universo simbólico donde vivimos. Aquí el potencial de los poetas para explicar el mundo, pues comprenden el sentir de un pueblo y lo hacen nacer de sus entrañas.

De aquí que algunos literatos como Octavio Paz consideren que “la relación entre el poeta y su pueblo es orgánica y espontánea” (1955, p. 26) y que “el poema se nutre del lenguaje vivo de una comunidad, de sus mitos, sus sueños y sus pasiones, esto es, de sus tendencias más secretas y poderosas” (p. 25). Pensar desde el cuerpo es un intento por unir lo que la ciencia moderna separó de la Vida, es un intento por reparar la escisión del cuerpo/mente, razón/emoción, individuo/sociedad.

Llevar a cabo esta tarea en la práctica de investigación es un reto, pues implica comprender de una manera novedosa sus fundamentos más profundos, a saber, *la objetividad y la finalidad del trabajo científico*. Producir conocimiento desde el cuerpo es situar un debate actual en el mundo de la ciencia. A la pregunta ¿qué hacemos con la subjetividad al momento de producir conocimiento? Se puede responder que: la subjetividad es condición para la producción de conocimiento, pues no hay dato sin historia.

Producir conocimiento desde el cuerpo es una ruta disruptiva debido a que coloca, de forma evidente y clara, la diversidad

de formas en las que se puede crear conocimiento válido y objetivo. Sitúa al centro temas considerados por la racionalidad y la modernidad poco importantes, e incluso, *perjudiciales* para la investigación. A saber, se encuentran al centro las emociones y el sentir; al centro el cuerpo sexuado como fundamento simbólico que produce condiciones diferenciadas muy particulares. Coloca al centro la Vida y lo que nos hace humanos. El cuerpo se reivindica porque es condición de posibilidad de conocimiento.

Para el análisis de lo social, las emociones son un asunto epistemológico clave, pues son la categoría que permite pensar sobre dimensiones supuestamente contradictorias y constantemente separadas, las emociones son un umbral que conecta dicotomías como el individuo y lo social, el performance y el discurso, el cuerpo y el lenguaje, la naturaleza y la cultura (Gammerl, 2012). Las emociones en mi práctica de investigación me permiten pensar sobre dimensiones supuestamente contradictorias, pues su potencial desdibuja ontologías dualistas.

La teoría sociológica de las emociones de Arlie Russell Hochschild (1979) es fundamental para comprender este proceso. Es desde sus conceptos de *trabajo emocional* y *reglas del sentir*, que se comprenden las maneras en las que a partir del sentir que da sentido al mundo, el mundo me modifica y yo lo modifico a él. Las emociones son una fuente de información valiosa para comprender los cambios en el mundo social. Como productos sociales las emociones van cambiando a lo largo del tiempo y en cada contexto.

Los enfoques teóricos de Gammerl y de Hochschild permiten comprender la mutua y constante interacción entre la estructura y la agencia humana. Sus teorías despliegan un pensamiento relacional que articula dimensiones supuestamente separadas. Como refiere Sabido (2019) quienes abrevan del giro sensorial

han señalado la necesidad de desestructurar la dupla clásica mente/cuerpo, ya que “las dimensiones cognitivas no están disociadas de las corporales, los sentidos y el cuerpo son reservorios de conocimiento práctico” (Sabido, 2019).

Para pensar desde el cuerpo es importante reparar la escisión mente/cuerpo, pues sabemos que no somos seres separados con la cabeza por un lado y el corazón por el otro, todo eso se encuentra dentro de nosotros. Hacerlo evidente es un intento por reparar los siglos de historia de desprecio por el cuerpo y sus sentires. El desafío metodológico de la investigación que pone al centro al cuerpo es aprender a nadar sin ahogarse en los mares del subjetivismo. Para esto es necesario nadar junto con el método y el propósito de la investigación.

Es importante recordar que somos seres situados en constante aprendizaje y que hemos sedimentado experiencias en estructuras subjetivas de sentido (Schütz & Luckmann, 1973), también que somos capaces de crear y modificar los *deberes ser* de nuestra época, porque la historia es dinámica. La sociología carnal no borra del análisis la carne, el deseo y la pasión como partes fundamentales de la existencia social; tampoco el cuerpo del investigador, sino que lo construye y considera como fuente de inteligencia social (Wacquant, 2014). El problema de la carnalidad surge desde un desprecio por el cuerpo, en cambio, desde la sociología carnal el cuerpo es un recurso para la producción de conocimiento científico, debido a que es el medio por el cual se pueden captar, *visceralmente*, las lógicas que construyen nuestro mundo.

Si bien los seres humanos, como especie, compartimos bases materiales fisiológicas y morfológicas que posibilitan nuestra percepción, los significados culturales, políticos e históricos que construimos alrededor de nuestros sentires y percepciones son los que construyen la diferencia social, las jerarquías y por su-

puesto, nuestra cultura. El sentir que da sentido al mundo está diferenciado y estas diferencias son políticas.

En la actualidad, y a la luz de nuevos hallazgos en el campo de las ciencias naturales y sociales, es fundamental reconocer que le damos sentido al mundo no sólo a través del lenguaje y la razón, sino y al mismo tiempo a través de las emociones, sentimientos y el cuerpo. Sabido (2019) recupera el concepto *percepción sensorial* de Paul Rodaway y refiere que la percepción depende de nuestro cuerpo, cerebro, órganos de los sentidos y al mismo tiempo de condicionamientos culturales y preconcepciones mentales. En la percepción sensorial se involucra el cuerpo y la mente, la cultura y el ambiente, e incluso la tecnología (Rodaway, 1994, citado en Sabido, 2019).

Al momento de comprender qué significa sentir, dar sentido, reproducirlo o transgredirlo, se trata de articular corporalidad, afectos, emociones y sentidos. Acceder a los sentires del cuerpo que dan sentido al mundo.

Nuestro cuerpo está constituido por un andamiaje fisiológico, anatómico, biológico, y químico, que nos construye como especie humana con ciertas características comunes. En el ámbito de las neurociencias las neuronas espejo han sido un hallazgo que ha revolucionado y han sido consideradas como *las misteriosas mariposas del alma* (Santiago Ramón & Cajal, citado en Catuara, 2020).

Las neuronas espejo, por ejemplo, están implicadas en las emociones y constituyen una base fisiológica y anatómica para comprender a los otros, y si bien las neuronas espejo existen como bases biológicas para generar empatía, desde las ciencias sociales podemos añadir que la empatía cambia según el contexto cultural, porque las emociones no son sólo biológicas, sino que están

construidas social, histórica y culturalmente, además de estar generizadas (Torres & Rodríguez, 2023).

Por esto, profundizar en las prácticas, con todo el cuerpo inmerso en ellas, es un recurso para producir conocimiento no fragmentado, sino un conocimiento que se sabe hijo de la carne, hecho a partir y desde la propia reflexividad, tal como el sociólogo Wacquant (2006) descubrió al incorporar en su ser el oficio de boxeador, y que expone en su artículo Los tres cuerpos del boxeador profesional.

El desafío, desde mi perspectiva, es reconocer y comprender la reflexividad que se crea durante la investigación. Una primera aproximación es poder localizar los tres tipos de reflexividades que surgen durante el trabajo de campo, a saber, la propia, la de los otros y la reflexividad creada en el seno de la investigación (Guber, 2004).

En mi trabajo de investigación, reconocer los sentires que dan sentido al mundo es un desafío, y al mismo tiempo una práctica científica disruptiva, porque la reflexividad no sólo recae en poner atención al lenguaje, o al campo desde donde construimos nuestra mirada, sino en poner atención también a nuestra carnalidad. Carne que sabemos no es sólo un andamiaje biológico, sino también una conjunción cultural, histórica, política, generizada, sexuada y en constante aprendizaje. ¿De qué otra manera podemos percibir y comprender lo humano en el mundo sino es a partir de nuestra propia capacidad sintiente y reflexiva?, ¿de qué otra manera podemos crear una poesía en rebelión?

Es tiempo de que los leones tengan sus propios historiadores.

Referencias

- Achugar, H. (1997). Leones, cazadores e historiadores, a propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento. *Revista Iberoamericana*, 63(180), 379–387. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1997.6200>
- Arfuch, L. (2018). Capítulo III. Narrativas de la memoria: la voz, la escritura, la mirada. En *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política* (pp. 57-78). Villa María: Eduvim.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores Argentina S.A: Buenos Aires.
- Bruner, J. (1991) Cap. 2. La psicología popular como instrumento de la cultura. En *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Trad. Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza. Alianza.
- Catuara, S. (2020). *Las neuronas espejo: Aprendizaje, imitación y empatía*. EMSE; Edición.
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Coffey, A., & Attkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Clifford, J. (1984). On ethnographic allegory. En J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: the politics and poetics of ethnography* (pp. 96-112). University of California Press.
- Gammerl, B. (2012). Emotional styles—concepts and challenges. *Rethinking History*, 16(2), 161-175. doi: 10.1080/13642529.2012.681189
- Geertz, C. (2003). *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1973). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En *La interpretación de las culturas* (pp. 43-59). Gedisa editorial, Barcelona.

- Giménez, G. (1987). La concepción simbólica de la cultura. En *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (pp. 255-271). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Coahuilense de Cultura.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós: Buenos Aires.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Glantz, M. (2020). Los hijos de Pedro Páramo. En O.-F. Rafael (Ed.), *¿Qué tierra es ésta, Juan Rulfo? Un homenaje* (1st ed., pp. 75–102). México: Colegio de México.
- Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal Of Sociology*, 85(3), 551-575.
- Lahire, B. (2006) Lógicas prácticas: el “hacer” y el “decir sobre el hacer”, en *El espíritu sociológico*, Buenos Aires: Manantial, pp. 137-155
- Sewell, W. H. Jr. (1999). El concepto(s) de cultura. En Victoria E. Bonnell & Lynn Hunt (Eds.), *Más allá del giro cultural* (pp. 35-61). University of California Press, Berkeley-Los Ángeles.
- Paz, O. (1955). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica: Ciudad de México
- Sabido, O. (2022). Sociología y epistemologías feministas. Objetividad(es), emociones y pedagogía encarnada. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 6(56), 106-140. doi: 10.32870/lv.v6i56.7476
- Sabido, O. (2019). Introducción: el sentido de los sentidos del cuerpo. En O. Sabido (Coord.) *Los sentidos del cuerpo: el giro sensorial en la investigación social y los estudios de género* (1ª ed., pp. 17-47). Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad de México.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México y Fondo de Cultura Económica.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Torres, G., & Rodríguez, Z. (2023). Qué dicen las emociones sobre nuestra forma de ser y habitar el mundo. En *Conocimientos indisciplinados* (1a ed.). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*: Siglo XXI Editores Argentina: Buenos Aires.
- Wacquant, L. (2014). Homines in extremis: qué nos enseñan los fighting scholars (Académicos luchadores) Sobre el habitus. *Astrolabio*, 12(2), 226–242.
- Wacquant, L. (2019). Por una sociología de carne y sangre. *Revista Del Museo de Antropología*, 117–124. doi:10.31048/1852.4826.v12.n1.24166

Figura 1

Obra *Encuentro* de la artista Remedios Varo (1959).



Reflexionando la horizontalidad, la decolonialidad y las metodologías participativas, retos y aportes a la generación del conocimiento

Jesús Olivares Lepe¹⁹

Introducción

Los años recientes se han visto marcados por un crecimiento considerable de la violencia entre grupos culturales diversos, no solamente aquéllos relacionados con los grupos originarios, sino también los emergentes, grupos feministas, de la comunidad LGTBIQ+ o los relacionados con la gentrificación de ciudadanos provenientes de los denominados *países desarrollados* a los *subdesarrollados* o *en vías de desarrollo*. Se considera en este sentido que, si bien la sociedad ha trabajado arduamente en la lucha por la comprensión de las diferencias culturales, éstas no han sido suficientes para eliminar los conflictos. Contrario a ello, la globali-

19. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 145, Zapopan, Jal.
jesus.olivaresl@jaliscoedu.mx

zación y su consolidación a lo largo del planeta ha generado un crecimiento de luchas constantes por el reconocimiento, la imposición hegemónica de la cultura occidental y la aceptación de las diferencias que cada grupo presenta como rasgos característicos de su cultura.

En este tenor, la investigación educativa se ha visto envuelta y obligada a integrar dentro de sus metodologías una mayor participación de los que en algún momento se denominó *sujetos de estudio*, así como a reducir la brecha entre éste y el investigador, este último al que se le reconocía como el sujeto con la capacidad, el conocimiento y la facultad para emitir juicios y conclusiones sobre los fenómenos observados en los grupos de estudio.

Las luchas de los años recientes han sido útiles para que los investigadores vuelquen su mirada a la importancia que tiene el reconocimiento de la diversidad y el autorreconocimiento cultural como elemento base para su comprensión y construcción, resaltando que el conocimiento propio de los grupos culturales también forman parte importante para comprender y explicar el fenómeno que se estudia, y el diseño metodológico de la investigación en sí misma.

Para los investigadores ha significado todo un reto porque no sólo se trata de reconocer que no se cuenta con un dominio absoluto del conocimiento, sino que también implica la comprensión cultural del otro y de las propias características culturales, así como la influencia de esas características en la explicación de los fenómenos investigados mediante la integración de la cosmovisión de lo otro y de lo propio. En este sentido el presente escrito busca reflexionar sobre la importancia que tiene el reconocimiento propio y de la otredad en la construcción del conocimiento dialógico que permita una investigación horizontal, no sólo de identificación del conocimiento de otras culturas o grupos, sino

también de su comprensión y de la cogeneración del conocimiento.

Para el desarrollo de la reflexión se parte de considerar la vía que tiene la investigación horizontal con grupos originarios como elemento base para la comprensión de un enfoque decolonial y participativo que busca romper con las relaciones de poder tradicionales en la investigación, y que mediante un proceso metodológico en consolidación busca desde una visión holística, una co-construcción del conocimiento integrando el concepto de la otredad y reconociendo los aportes del conocimiento ancestral de los grupos originarios y su derecho a la autodeterminación.

El enfoque decolonial en la investigación horizontal

El enfoque decolonial tiene su origen en la crítica al pensamiento occidental moderno, el cual ha sido utilizado para justificar la colonización y explotación de los pueblos originarios. La misma se entiende como un enfoque comprensivo construido desde las ciencias sociales contemporáneas, que parte del supuesto de que la colonialidad es un proceso histórico inacabado que ha tenido transformaciones a lo largo del tiempo y las realidades, pero que nunca ha sido superado de manera definitiva. Este enfoque busca deconstruir el relato hegemónico de las nuevas colonialidades y promueve la resistencia epistémica, social y cultural frente a las dinámicas contemporáneas de dominación y desigualdad. La decolonialidad propone la exploración de nuevas formas de producción de conocimiento que desafíen las estructuras de poder y promuevan la diversidad, la igualdad y la justicia (Argüello & Anctil, 2019).

En este sentido se plantea la importancia de un conocimiento que se construye en conjunto, en donde no interfieren las estructuras de poder, la desigualdad económica y social, así como la hegemonía epistémica y cultural (Rincón *et al.*, 2015). Desde esta visión, la decolonialidad en la investigación es propicia para cuestionar las formas de producir el conocimiento, esto no sólo tiene que ver con plantearlo desde un visión occidental, eurocéntrica o hegemónica, sino también un replanteamiento de nuestro propio conocimiento como investigadores, de su origen y de una crítica que nos lleve a desafiar y superar las estructuras de poder coloniales que nos han permeado tradicionalmente en nuestro proceso académico y en el recorrido por las diversas instituciones por la cuales hemos transitado. Lo anterior incluye que desde la investigación se reconozca la diversidad de conocimientos que son producidos por cada uno de los actores que participan en el proceso de investigación, sus culturas y la incidencia de éstas en las formas de pensar y actuar, con lo que se esperaría dar voz a las diversas formas de conocimiento y experiencias que han sido históricamente marginadas y silenciadas.

La base crítica de la colonialidad del poder hace referencia a la persistencia de patrones de dominación, explotación y exclusión heredados de la época colonial y que continúan vigentes en la actualidad (Quijano, 2014), no sólo en la cuestión social, sino también en la académica y la relacionada con la construcción del conocimiento desde las instituciones educativas (Rincón *et al.*, 2015).

El desafío de la decolonialidad es superar las estructuras de poder a través del conocimiento y de la promoción de la diversidad epistémica, la valoración de los saberes locales, y la lucha por la justicia social y la equidad, de acuerdo a Rincón *et al.* (2015), se propone un proyecto emancipador que busca construir un mun-

do más justo, igualitario, y respetuoso de la diversidad cultural y de pensamiento. Lo anterior ha significado un impacto en las diversas áreas del conocimiento, resaltado la teoría crítica, los estudios culturales, la Sociología, la Antropología y otras disciplinas, promoviendo una reflexión profunda sobre las relaciones de poder, la historia colonial, y las formas de resistencia y transformación social, asimismo ha sido un parteaguas que ha impactado de manera directa la investigación y el cómo ésta se desarrolla.

Para Gomes (2023), la decolonialidad si bien es una crítica a los sistemas hegemónicos de dominación, ésta va más allá del sentido tradicional europeo, se destaca que el término *decolonial* reemplaza el concepto *crítico* en la genealogía de pensamiento, ya que la decolonialidad se presenta como una alternativa que busca destruir la colonialidad del poder mundial a través de decolonizar el conocimiento para dar paso a una nueva comunicación intercultural, y a un intercambio de experiencias y significaciones. Se plantea la posibilidad de una racionalidad distinta que pueda aspirar a alguna forma de universalidad, ligada a la crítica de la colonialidad del poder.

Lo que significa una discusión a la expansión occidental que ha dejado en ruinas y fracturas a las sociedades originarias que han sido sometidas y en algunos casos esclavizadas, no en el sentido literal del término, sino que se les han impuesto costumbres y formas de concebir el mundo y el conocimiento, en algunos casos de una manera violenta y como parte de esa expansión occidental que ha generado un obstáculo al desarrollo de la ciencia.

En lo que respecta a la perspectiva crítica en la investigación, ésta se direcciona hacia las estructuras de poder, las jerarquías sociales y las relaciones de dominación que han perpetuado el colonialismo en el ámbito académico, asimismo cuestiona la neutralidad y la objetividad en la investigación, reconociendo que todas

las investigaciones están situadas en contextos políticos, sociales y culturales específicos, siendo éstos los que le dan sentido a la comprensión del campo de conocimiento que es estudiado.

En la comprensión del campo de conocimiento de estudio es importante incluir las múltiples voces que participan y que desde su propia concepción aspiran a una forma de conocimiento universal, para ello el diálogo intercultural es crucial en la construcción de una nueva racionalidad. Este diálogo se plantea como la base para un intercambio de experiencias y significaciones que permita superar la colonialidad del poder y avanzar hacia una racionalidad alternativa (Gomes, 2023).

En el sentido anterior, el diálogo intercultural es esencial al permitir la interacción entre diferentes tradiciones filosóficas y epistemológicas, por lo que un diálogo inter-filosófico mundial se vuelve fundamental para la comprensión de la diversidad de perspectivas y tradiciones, especialmente desde los grupos sometidos o colonizados.

El diálogo intercultural como herramienta fundamental para la construcción de una nueva racionalidad, la superación de la colonialidad del poder y la promoción de un intercambio de saberes y experiencias, debe permitir avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa, en donde se valore la importancia de escuchar y respetar los conocimientos locales, indígenas y ancestrales.

Si bien es cierta la importancia de construir un diálogo intercultural, también lo es el hecho de las dificultades que esto implica, ya que se debe de considerar la realidad como punto de partida para reconocer y confrontar las estructuras de dominación impuestas históricamente. Según Ciccariello-Maher (2017), el realismo decolonial no se limita a la diversidad cultural, sino que destaca una estructura de dominación impuesta ontológicamen-

te. Esta perspectiva va más allá de simplemente reconocer diferencias histórico-contextuales, también implica identificar las bases mismas de la opresión colonial desde una perspectiva crítica.

Considerando lo antes expuesto, la realidad desde el enfoque decolonial se presenta como una construcción compleja que abarca aspectos políticos, económicos, epistemológicos, de género, sexualidad y las secuelas duraderas de la colonización, por lo que dicha comprensión profunda de la realidad presenta un entramado de múltiples dimensiones desde las cuales se debe abordar el diálogo que nos permita comprender la lucha contra la opresión desde una perspectiva más amplia e integradora que favorezca la construcción de un diálogo intercultural, fruto de un análisis crítico, profundo y desde el posicionamiento de cada uno de los sujetos que participan en una investigación horizontal.

El compromiso ético y político de los participantes debe partir de la consideración de que la investigación busca generar un impacto positivo en las comunidades marginadas, y contribuir a la construcción de un conocimiento más inclusivo y equitativo, en donde todos aportan conocimiento y experiencia desde la diversidad, desafiando las estructuras de poder y construyendo un enfoque transformador que impacte de manera directa en el problema que se estudia.

La comprensión del otro va más allá de simplemente reconocer diferencias culturales superficiales, requiere comprender las estructuras de dominación e implica desafiar las narrativas hegemónicas que los han invisibilizado y oprimido, buscando una verdadera empatía y solidaridad. Esta comprensión profunda del otro es esencial para dismantelar las jerarquías de poder, y construir relaciones más igualitarias y justas en la sociedad. Implica un compromiso activo con la diversidad, la inclusión y la justicia social, se basa en la idea de reconocer y valorar las múltiples voces

y experiencias que han sido silenciadas o subestimadas en el contexto colonial y postcolonial (Ciccariello-Maher, 2017).

Las metodologías participativas

Para lograr la integración de las diversas voces es necesario pensar en metodologías participativas con un enfoque de investigación y acción que involucre activamente a las personas afectadas por un problema o situación en el proceso de análisis, toma de decisiones y acción. En el contexto de la teoría decolonial, las metodologías participativas cobran especial relevancia al permitir que las voces de los grupos marginados o subalternados sean escuchadas y tengan un papel activo en la transformación de sus realidades. En este sentido es necesario entender la investigación dialógica y cualitativa como un elemento que nos permite aprender a confiar en “el nosotros”, es decir, personas frente a personas, lo que también representa en la investigación un pasar del objeto de estudio a sujetos en estudio, convirtiendo el problema en un espejo en donde se reflejan las necesidades y problemáticas presentes en el entorno, y las cuales parten desde las diversas concepciones y comprensiones sobre la realidad que se presenta (Mercon, 2021).

Este enfoque se basa en la idea de que todo proceso presenta diferencias y por tanto, ninguno es igual a otro, su desarrollo no es lineal sino más bien cíclico, lo anterior se da a partir de las experiencias directas que viven las personas sobre una situación y las respuestas que han usado para dar solución a las mismas, lo que representa experiencia para identificar sus necesidades, desafíos y soluciones. Al involucrar a estos individuos en el proceso de investigación y toma de decisiones, se promueve la autonomía, la dignidad y la capacidad de autogestión de las comunidades (CIMAS, 2009).

A partir del uso de las metodologías participativas en la investigación, también se fomenta la construcción de relaciones horizontales y colaborativas entre investigadores, activistas y comunidades, lo que permite la recuperación de una retransmisión de la vida cotidiana, reduciendo el miedo y desconfianza hacia otros cercanos o lejanos, evitando así la reproducción de dinámicas de poder jerárquicas y autoritarias, y construyendo con ello cooperativamente mapas de relaciones que nos permiten identificar una radiografía situacional, o lo que Paño, Rébola y Suárez (2019) denominan *entramado comunitario*, enfoque que se alinea con los principios decoloniales de reconocimiento, reciprocidad y solidaridad, y que busca desafiar las estructuras de dominación y exclusión presentes en la sociedad y con ello, igualmente se rompen los esquemas fijos que separan las posibles estrategias de atención y acción.

La metodología participativa como teoría decolonial es una herramienta poderosa para empoderar a las comunidades marginadas, promover la justicia social y construir relaciones más equitativas y democráticas en la investigación y la acción social. En este sentido la investigación horizontal se basa en las metodologías participativas que permiten a los grupos originarios ser protagonistas del proceso de investigación, lo que favorece la escucha sobre las posiciones posibles de cada conflicto, retomando entre los enfoques más relevantes, el diálogo en la diversidad, la investigación acción participativa y la etnoinvestigación, con las que se incluye un espacio de encuentro entre investigadores y miembros de la comunidad para compartir conocimientos y experiencias, así como un proceso de investigación que busca transformar la realidad social a través de la acción conjunta de investigadores y comunidades, y finalmente la comprensión de la cultura y la

cosmovisión de un pueblo desde su propia perspectiva (Abarca, 2016).

La investigación horizontal

De acuerdo con Ortiz Ocaña y Arias López (2019), lo horizontal implica un enfoque más igualitario y colaborativo en el proceso de investigación, donde se busca establecer relaciones de reciprocidad y respeto entre los investigadores y los participantes. En este sentido, se promueve la co-construcción del conocimiento y la participación activa de todos los involucrados en el proceso investigativo, evitando relaciones jerárquicas y autoritarias.

Diversos autores (Ortiz Ocaña & Arias López, 2019; Kaltmeier, 2020; Corona Berkin, 2017; Hammerschmidt, Anapios, Oliveira de Souza & Espul 2023; Sartorello, Hecht, García & Lara 2022) abordan la noción de investigación horizontal desde una perspectiva crítica y decolonial al mencionar que existen diversas metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales que se basan en el diálogo, pero que aún subyace la colonialidad epistémica en muchas de ellas. A pesar de que se asumen como investigadores, utilizan metodologías, estrategias y técnicas para “investigar”, encontrando una lucha constante entre la investigación clásica y la contemporánea que busca trascender esas barreras que impiden el diálogo.

Es importante destacar que, a pesar de la utilización de términos como *investigación horizontal*, en el cual se buscaría un diálogo en igualdad de oportunidades, con justicia y respeto a la diversidad, así como el reconocimiento del conocimiento cotidiano y contextual, se sigue planteando la necesidad de cuestionar y descolonizar las propias nociones de investigación, investigador e investigado, así como desprenderse de la matriz moderna/

colonial anclada en instituciones occidentalizadas y bibliografía eurocéntrica que condiciona los procesos de investigación (Ortiz Ocaña & Arias López, 2019).

En el enfoque de la investigación horizontal se busca y promueve la igualdad entre todos los participantes del proceso investigativo, destacando los riesgos que emergen de ella, ya que el resultado no puede predecirse desde el inicio, contrario a ello y a diferencia de la investigación tradicional que busca resultados preestablecidos, la investigación horizontal busca construir nuevo conocimiento de manera conflictiva, desconocida e imprevisible, fomentando la autonomía de las miradas y la verificación de la igualdad discursiva (Corona-Berkin, 2019).

Además, la producción horizontal del conocimiento implica deconstruir la ilegitimidad de otros, entender sus procesos para afirmarse como legítimos y diferentes; buscar nuevas formas de validación que no se basen en los métodos tradicionales como teorías estándar, hipótesis previas, datos empíricos o corroboración de conceptos operativos (Corona-Berkin, 2019).

En otras palabras, lo horizontal se caracteriza por promover la igualdad, la autonomía de las miradas, la construcción de conocimiento conflictivo e imprevisible, y la búsqueda de nuevas formas de validación del conocimiento en una esfera de igualdad discursiva en donde todos los participantes tienen igual poder en el proceso de investigación, eliminando y evitando jerarquías tradicionales entre investigadores y sujetos de estudio (Hammerschmidt, Anapios, Oliveira de Souza & Espul 2023).

Dentro de la investigación horizontal se fomenta la colaboración entre investigadores de diferentes perfiles y experiencias, reconociendo la diversidad de saberes y perspectivas como enriquecedoras para la producción de conocimiento, lo cual para el

caso del estudio de los grupos originarios es crucial ya que permite la flexibilidad, sensibilidad y conciencia de los conocimientos experienciales producto de la cotidianeidad cultural de los sujetos y sus contextos (Hammerschmidt, Anapios, Oliveira de Souza & Espul 2023).

En relación a la recuperación experiencial, la construcción del conocimiento colectivo a través del diálogo, la interacción y la participación activa de todos los involucrados en el proceso investigativo, se vuelve un elemento que da soporte a la horizontalidad, brindando la posibilidad de construir el conocimiento desde una misma línea, sin menosprecio o menoscabo de aquellos conocimientos que se van dando desde la experiencia y las vivencias cotidianas, con ello la experiencia y las vivencias cotidianas cobran realce al verse como dimensiones de estudio con capacidad de producción colectiva del conocimiento.

Por otra parte, se reconoce la influencia de las posiciones y perspectivas de los investigadores, con lo que se cuestiona la objetividad tradicional asociada a la investigación científica. En el caso particular de los grupos originarios se reconoce la cosmovisión e interpretación que del mundo se tiene y del cómo los elementos esenciales de la vida favorecen la propia trascendencia del ser humano, el respeto al entorno y a los elementos de la vida.

En el sentido anterior, la investigación pasa de pensarse como un elemento analítico de una realidad estática a verse como una realidad dinámica que se va reconstruyendo en la medida en la que se va comprendiendo, y en donde dicha comprensión presenta dimensiones que son esenciales y que le dan sentido a su propia existencia, lo que demuestra que un mismo hecho presenta diversas explicaciones válidas, y al mismo tiempo complejas que permiten su comprensión y favorecen una acción que favorece el cambio y la acción positiva.

En lo que respecta a la diversidad de conocimientos y puntos de vista, la investigación horizontal puede ser vista de forma interdisciplinaria, esto al integrar diversos enfoques teóricos y metodológicos que permiten el abordaje y la comprensión del campo de estudio. Al mismo tiempo considera las concepciones y percepciones que son producto de las experiencias cotidianas, y que al integrarse para la generación de nuevo conocimiento, también permite una comprensión integral del fenómeno de estudio, con lo que se promueve la igualdad, la colaboración, se favorece la construcción colectiva del conocimiento. Si bien es cierto que cuestiona la objetividad y el enfoque interdisciplinario, también lo es el hecho de que va dando pauta a un proceso emergente en la investigación, y cada vez es más recurrente su uso por lo que sin duda, antes o después, terminará por consolidarse. Con ello logrará la aceptación, favoreciendo una investigación más humanística, integral y pertinente a las problemáticas sociales contemporáneas, las cuales, dentro de su complejidad generada no sólo por su propia dinámica sino también por el desconocimiento de la otredad y la linealidad de la investigación clásica, han sido en algunos casos un obstáculo en su resolución.

Beneficios de la investigación horizontal

Como se ha observado en los párrafos previos, las metodologías participativas en las cuales podemos ubicar la investigación horizontal, la cual tiene una serie de beneficios para los grupos originarios y culturales minoritarios así como para comunidades locales, destacando aquéllos que tienen que ver con el fortalecimiento de la identidad cultural, con lo cual se permite recuperar y fortalecer sus elementos esenciales a través de considerar la valía que cada cultura presenta por más pequeña que ésta sea. Por otra

parte, con la investigación horizontal se busca transitar de una explicación científica de la realidad, la cual parte de traducirla e interpretarla a bosquejar y profundizar sobre ésta, trasladando el cientificismo y objetivismo en una esfera más transdisciplinar que permita la comprensión holística de su configuración (González-Cuevas, 2021).

Asimismo, el fortalecimiento de la identidad cultural desde la investigación horizontal reconoce, valora y busca preservar las expresiones culturales, tradiciones y conocimientos de los grupos marginados. En este sentido, se convierte en una forma de resistencia y empoderamiento frente a las estructuras de dominación colonial que han intentado suprimir y desvalorizar las culturas locales.

En el contexto decolonial, el fortalecimiento de la identidad cultural se relaciona estrechamente con la recuperación de la memoria histórica, la revitalización de prácticas culturales ancestrales y la promoción de una cosmovisión propia que desafíe las narrativas hegemónicas impuestas por el colonialismo. Este proceso no sólo contribuye a la autoafirmación y al orgullo de pertenencia cultural, sino que también fortalece la cohesión social y la resistencia frente a la homogeneización cultural impuesta por el colonialismo (Ciccariello-Maher, 2017).

Además, el fortalecimiento de la identidad cultural en la teoría decolonial se vincula con la reivindicación de la diversidad cultural como un valor en sí mismo; promueve la interculturalidad, el diálogo intercultural y el respeto mutuo entre diferentes grupos culturales. Este enfoque busca superar las jerarquías culturales impuestas por el colonialismo, y construir relaciones más igualitarias y respetuosas entre las diversas identidades culturales presentes en una sociedad contribuyendo a la construcción de una sociedad más inclusiva, diversa y justa (Gomes, 2023).

En el discurso, estas acciones parecen simples de superar, sin embargo, si recorremos la historia podremos identificar el proceso que los grupos hegemónicos han desarrollado para intervenir, de forma coercitiva o por la fuerza, en la imposición de formas culturales que se consideran válidas, ejemplo de esto lo podemos encontrar en diversas escenas televisivas que muestran un modelo único de sociedad y cultura. Por otra parte se identifica una constante lucha de diversos grupos por defender las culturas minoritarias de aquellos elementos que se pretenden imponer, en ese sentido podemos dar cuenta de que la tarea no es nada sencilla, implica la consolidación de una sensibilidad y conciencia colectiva que abone a esos procesos dialógicos. Para ello desprenderse del disfraz de investigador experto y conocedor del conocimiento eurocéntrico es uno de los primeros pasos, el siguiente es aceptar la diversidad de conocimientos como producto de las experiencias adquiridas por quienes conforman el campo de estudio.

Si bien es cierto que no es tarea sencilla, las metodologías participativas han sido uno de los primeros enfoques que busca ese reconocimiento, saliendo de los patrones comunes de la investigación para dar paso a los procesos dialógicos que permitan el intercambio de información, partiendo de la valoración que cada uno de los actores hace sobre el fenómeno que se observa en la cotidianidad. Esto representa un gran avance en el tema de la investigación horizontal, ya que va dando pie al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural de quienes conforman el proceso investigativo.

Por otra parte se identifica la importancia que también tiene el hecho de empoderar a las comunidades de estudio, esto a través de permitir que tomen el control de su propio desarrollo, ya que al ser conocedores de la cotidianidad del fenómeno de estudio, cuentan con los conocimientos respecto a ellos mismos, logrando

con ello una comprensión y explicación que permite su conocimiento. Asimismo el contacto directo y la forma en la que ellos lo han tratado también les ha generado experiencia suficiente para poder comprender su lógica estructural de funcionamiento y reacción, así como la serie de variables con las cuales se relacionan.

En el sentido anterior, el reconocer la importancia que tiene la cultura y los conocimientos que de ella se desprenden, permite generar un nuevo conocimiento, el cual puede entrar en juego al momento de dialogar con otro conocimiento, esto permite un posicionamiento en la misma igualdad de condición y a su vez, favorece el diálogo que dará sentido a la comprensión de los problemas en estudio y brindará pautas para la acción colectiva.

Los aportes que brinda al conocimiento la investigación horizontal y que por mucho tiempo habían sido relegados, tienden a dar una nueva perspectiva epistémica, la cual reconoce los aportes a la ciencia y a la diversidad de conocimientos. Dicho reconocimiento puede ser visto como un avance considerable en la comprensión e interpretación de las problemáticas sociales complejas, entre las que encontramos la investigación de los grupos originarios, ya que si bien desde tiempos atrás se les ha estudiado, ahora se reconocen sus cosmovisiones e interpretaciones que hacen de sus formas de vida, lo que permite un mejor conocimiento intercultural.

Si bien es cierto que la investigación horizontal permite un mejor conocimiento de la realidad y que para el caso de los grupos originarios nos brinda una mejor comprensión sobre su interpretación, también es el hecho de que es todo un desafío a la racionalidad científica occidental, ya que mediante la igualdad epistémica que promueve como esencia, da la oportunidad de cuestionar la división entre los que “saben” y aquéllos que “no saben”. Lo anterior desafía la tendencia de un conocimiento estático

que brinda cierta estabilidad y pone en la balanza la complejidad en si misma del propio conocer (Hammerschmidt, Anapios, L., Oliveira de Souza & Espul 2023).

En el entramado en el que coloca al conocimiento, la investigación horizontal gira la mirada a la complejidad epistémica y práctica, al retomar la diversidad de enfoques que explican al mismo fenómeno de estudio, logrando con ello (o por lo menos es lo que se espera) una integralidad de la heterogeneidad de elementos y factores sobre los cuales un hecho se ve influenciado, y que al mismo tiempo favorece su explicación, esto siempre y cuando exista la disposición y las actitudes de escucha, lo que a final de cuentas será un elemento relevante para su comprensión y configuración.

Desde la visión de autores como Hammerschmidt, Anapios, Oliveira de Souza y Espul (2023), la igualdad discursiva, que puede favorecer la comprensión y configuración de las realidades sobre las que podemos explicar un hecho o situación, nutren de manera significativa las preguntas, hipótesis, y el análisis e interpretación de aquello que se observa, produciendo un sentido mayor sobre la realidad social que se estudia.

La restitución de la complejidad al ampliar la visión sobre el hecho o fenómeno de estudio, elimina los obstáculos de un conocimiento fragmentado y de esas visiones parceladas y reduccionistas, lo que da una mirada más amplia y enriquecedora de los fines sociales de la investigación, el dar respuesta a los problemas sociales de una forma más integral y holística, que no sólo se quede en los aspectos temporales, sino que trascienda a soluciones que partan de la propia realidad en estudio.

El cuestionamiento a la objetividad y validez universal del conocimiento científico propicia no sólo la comprensión del proble-

ma que se estudia, sino también genera las condiciones dialógicas para la construcción de nuevo conocimiento, el cual además es integral al dar cabida a los diversos puntos de vista, intereses y conocimiento sobre el fenómeno. En este sentido podemos afirmar que la investigación horizontal es holística, integral y humanista, al partir del respeto a la diversidad de conocimientos e interpretaciones de la realidad o “realidades” de quienes en ella participan.

El conocimiento propiciado en la horizontalidad de la investigación contribuye a la reflexión y como anteriormente se ha mencionado, a la solución de problemáticas sociales considerando la diversidad de perspectivas, retomando desde las entrañas los aspectos que inciden en el problema, y las propuestas de solución interpretadas y puestas en práctica por los participantes. El involucrar a los diversos actores en el análisis de la realidad no sólo favorece su comprensión, sino también brinda las condiciones para la apropiación de dichas soluciones surgidas del proceso dialógico y las cuales ahora cobran sentido para la población, ya que retoma su visión e interpretación de la realidad vivida.

Desafíos de la investigación horizontal

La investigación horizontal enfrenta una serie de desafíos, uno de ellos tiene que ver con superar la desigualdad de poder entre investigadores y comunidades, el cual puede ser difícil de superar, ya que no se debe olvidar la configuración histórica de dicha desigualdad ni los factores externos que la van generando.

Por otra parte, la disposición actitudinal para abrirse al conocimiento ajeno, es decir, apertura a la escucha de aquello que incluso puede ser radicalmente diferente a nuestra concepción o conocimiento, y a las experiencias previas de las comunidades con grupos de poder, puede afectar la posibilidad de un proceso

dialógico más pertinente que favorezca la comunicación e intercambio de conocimientos y experiencias.

Si bien es cierto que se busca eliminar la desigualdad, también lo es el hecho de que esto dependerá de las experiencias de los sujetos involucrados, ya que por una parte se encuentran las buenas intenciones y por otra, los procesos históricos que le dan sentido a esas concepciones y visiones producto de nuestras vivencias y experiencias, las cuales en algunos casos presentan una barrera para generar dicho intercambio.

Las relaciones de poder entre investigadores y comunidades se vuelven un obstáculo importante, ya que al contar el investigador con un respaldo hegemónico del conocimiento proporcionado por las instituciones educativas en las cuales ha sido formado y que por muchos años han tenido el control y poder sobre el conocimiento considerado “válido”, puede minimizar el conocimiento generado por la experiencia de la vida cotidiana, así como también ese conocimiento ancestral del cual no se cuenta con registro documentado, creando una distorsión, producto del enfoque desde el que se visualiza la realidad y la ceguera limitativa que este proporciona del conocimiento fragmentado del que da cuenta. Sumado a lo anterior podemos mencionar las barreras que pueden producir el sentimiento de poder en el sujeto que se considera respaldado por la academia y el sentimiento de minusvalía en aquél que no cuenta con dicho conocimiento, lo que se puede ver reflejado en una barrera marcada por diferencias de posición que pueden ser difíciles de superar, y que pueden interferir en la información que proporcionan y se considera.

Por otra parte, la falta de recursos de los grupos originarios coloca la discusión en diferentes polos y aunque no necesariamente puede suceder, el hecho radica en que primeramente cuentan, en el mayor de los casos, con escaso presupuesto para realizar

investigaciones y si bien es cierto que el presupuesto que se da a la investigación no es exclusivo para los grupos originarios, éstos se ven más afectados, y de requerirse recursos, especialmente económicos, para el desarrollo de la investigación, éstos deben gestionarse por su cuenta, lo que puede incidir en que se genere una coerción hacia la toma de decisiones con respecto a la ruta que debe seguir el proceso de la investigación.

Es importante resaltar que la desigualdad de condición para llevar a cabo los procesos de investigación, además de que reduce la posibilidad de que se realice, también les reduce la posibilidad de dar cuenta de los conocimientos propios, sus cosmovisiones y expresiones, creando una barrera importante en la construcción de un conocimiento en igualdad de condición sobre la realidad que se pretende estudiar. Para el caso de la intervención y acción, se genera una distorsión que en algunos casos puede impedir la apropiación y aceptación de las propuestas y recomendaciones que se presentan, esto por considerarlas ajenas a su propia concepción y percepción, y que es vista como no pertinente o distante de su cultura.

Desde los grupos originarios la investigación se complica si a la cuestión económica le sumamos el contexto geográfico en el cual viven la mayor parte de éstos. Por lo menos en México, las comunidades donde cohabitan son territorios aislados, en donde el acceso se ve afectado por la escasa infraestructura de comunicaciones, no solamente aquellas relacionadas con vía terrestre, sino también las que tienen que ver con telecomunicaciones. Si bien es cierto que en los últimos años ha venido creciendo ésta, aún no es suficiente y su operación sigue presentando un alto costo, sin considerar el impacto de la pérdida cultural, producto de la transculturación que ésta genera.

Sumado a la problemática que se puede presentar en el acceso a ese tipo de recursos, quienes tienen la oportunidad de acceder a ellos se enfrentan también al problema de capacitación en su uso, por lo que se convierte en otra barrera importante para la búsqueda de información, su análisis y difusión. Consideramos que esto representa un problema cuando hablamos de la importancia que tienen los recursos económicos en la realización de la investigación, por lo que la carencia de los mismos limita la horizontalidad de la investigación y tal como se ha venido mencionando, podría ser una limitante para un diálogo intercultural, en donde los conocimientos de todos los participantes sean considerados. Resaltamos que es un obstáculo que dificulta, más no determina que este tipo de investigaciones no pueda hacerse.

Dentro de los desafíos que presenta la investigación horizontal especialmente con grupos originarios tiene que ver, además del factor económico, con un problema histórico, el cual se relaciona con la imposición hegemónica de las formas de vida occidentales, las cuales se han posicionado como verdades únicas e incuestionables. Esto no solamente se ve reflejado en la imposición de culturas extranjeras a las culturas locales, sino también en la devaluación y desvaloración del conocimiento de los grupos y de las comunidades, lo que se ve reflejado en conflictos xenóforos, racistas y de discriminación, producto de una sociedad cada vez más individualista que tienen su origen en los postulados del capitalismo moderno y que para estos casos en particular, dificultan eliminar esas barreras que podrían favorecer la construcción de nuevos conocimientos interculturales.

En el sentido anterior, las luchas constantes entre aquéllos que defienden las posturas hegemónicas y los que luchan constantemente por erradicarlas han polarizado la sociedad sobre las posibles soluciones a los temas sociales emergentes y contempo-

ráneos. Lo anterior si bien es una barrera importante para el desarrollo del conocimiento, también ha dado condiciones para que la investigación gire su mirada a la importancia de desarrollar una investigación holística que considere los aportes de todos quienes participamos en los procesos de investigación.

Las oportunidades que brindan estos escenarios han dado pie al surgimiento de las investigaciones participativas y horizontales, ya que se ha visto la importancia que implica el consenso en la comprensión y solución de estas problemáticas sociales insertas en la complejidad. Esto es una oportunidad para las comunidades y pueblos originarios, ya que visibiliza la lucha que por muchos años han abanderado por el reconocimiento de sus culturas, formas de vida y conocimiento ancestral, y el cual la propia academia había negado.

Si bien es cierto que surgen nuevas oportunidades para integrar el conocimiento negado, también lo es la consideración de los riesgos que implica el uso de la metodología de la investigación horizontal, entre ellos se desataca la incertidumbre en los resultados, ya que al estar inserta en un escenario en conflicto, éste puede verse como poco confiable, pues su interpretación debe entenderse a partir del proceso dialógico desarrollado durante la investigación y el análisis de los resultados, sin que en ella medie algún tipo de fuerza o postura hegemónica sobre el tema en estudio, así como juicios de valor que puedan sesgar los resultados a partir de la interpretación que del problema se hace, o bien, de la imposición o coerción sobre éstos. Lo anterior debe implicar pulir y seleccionar en conjunto los aportes de todos los involucrados construyendo en consenso las conclusiones y resultados sobre el tema en estudio (Corona, 2019).

El desarrollo de la investigación horizontal en su búsqueda por integrar la diversidad de conocimiento, desafía el método

tradicional al plantear el sentido holístico del carácter epistémico del conocimiento y la forma de conocer, los cuales a pesar de ser demandados por la modernidad y sus problemas para la intervención, permiten no sólo la reconstrucción de los procesos históricos, sino también la reflexión epistémica en conjunto, por lo que permite la integración de la trama compleja bajo la cual se encuentra inserta este tipo de investigaciones.

Las formas dialógicas de construcción del conocimiento planteadas por el método de estudio pueden interpretarse como una dispersión en su comprensión, lo que puede generar una resistencia de los investigadores acostumbrados a los enfoques más convencionales, los cuales pueden verlos como poco claros y presentar escepticismo sobre su uso.

Para quienes recién iniciamos con el uso de este tipo de métodos, nos resulta difícil comprender cómo el proceso dialógico y la complejidad de éste, pueden brindar resultados confiables y además en poco tiempo, esto ha representado una lucha constante entre apostar por estos métodos o por los clásicos, con los cuales fuimos, en la mayoría de los casos, formados desde las universidades.

Además de lo anterior, coloca a los investigadores en una lucha constante por posicionar sus posturas ideológicas y metodológicas, las cuales pueden afectar en mayor o menor medida el resultado, ya que cuando integramos a sujetos sin una formación en investigación y no nos desprendemos de la etiqueta de *investigador experto*, puede impedir que éste último no logre desarrollarse, y aportar desde su conocimiento y experiencia su cosmovisión y comprensión del problema estudiado, limitando la integralidad esperada del conocimiento, y ser un sesgo en los resultados que se obtienen.

En el sentido anterior, Sara Corona (2019) hace una reflexión ya que considera que es fundamental que los métodos de investigación horizontal sean transparentes, y permitan garantizar la comunicación y claridad en el proceso investigativo. Esto pone de manifiesto uno de los principales retos que enfrenta este tipo de métodos, ya que la no integralidad del colectivo que investiga, así como la posible coerción del conocimiento hegemónico y los factores económicos de cada uno de los participantes para aportar o desarrollar sus propios procesos de investigación, pueden generar una diferencia que debe ser cuidada al momento de evaluar el resultado de la investigación. En este sentido es importante que la transparencia sea considerada en el análisis de los resultados, esto con la intención de garantizar la validez y efectividad de la aplicación de este tipo de métodos de investigación.

La consideración anterior retoma el planteamiento de la necesidad de buscar formas de validación del conocimiento, ya que esto se vuelve en sí mismo un desafío, ya que requiere buscar alternativas a los métodos tradicionales. Sara Corona (2019) menciona que pueden considerarse teorías estándar o datos empíricos, sin embargo, éstos deben ser pensados en términos de garantizar la calidad y pertinencia, por lo que debe cuidarse que respondan a los objetivos que busca la investigación horizontal, democratizar el acceso y la creación de saberes considerando aquellos aportes valiosos al conocimiento, no sólo desde los investigadores que participan en la investigación, sino también desde el conocimiento de las comunidades locales, las organizaciones sociales y los saberes ancestrales.

Romper los riesgos asociados con el uso de la metodología de investigación horizontal es todo un reto, sin embargo, las experiencias recientes muestran que los resultados positivos bien valen la pena, ya que son más pertinentes al estar arraigados a

las realidades y necesidades de las comunidades. El conocimiento generado es más útil y relevante a éstas, por lo que le encuentran más significado.

Por otra parte, empoderar a las comunidades las vuelve más activas y participativas, les muestra la valía de su conocimiento y la capacidad para responder a las problemáticas que se les presentan, lo que también los involucra de manera consciente en la solución de las problemáticas complejas que los aquejan y les encuentran mayor sentido a los resultados de la investigación, lo que fortalece las relaciones entre la academia y la sociedad, explotando al máximo el potencial de la investigación.

Asimismo, ha quedado demostrado que si bien existen riesgos en relación con la calidad del conocimiento que éstas producen, la diversidad de perspectivas y el involucramiento de la participación de múltiples actores ayuda a identificar mejor los sesgos y errores del conocimiento, de la misma manera se fomenta la colaboración entre diferentes actores que, como se dijo anteriormente, diseñen e implementen soluciones innovadoras en sus territorios.

Lo anterior puede generar las condiciones para la transformación social a largo plazo, ya que no sólo se habla de dar voz a aquéllos que no la tienen a través de los procesos dialógicos, sino también de promover la justicia social, la equidad y la sostenibilidad.

La riqueza que plantea la investigación horizontal así como los múltiples beneficios que de ella se desprenden en relación con la atención a la diversidad e interculturalidad, nos permiten afirmar que se convierte en una metodología participativa propicia para trabajarse con grupos originarios, además de ser un instrumento de investigación para el campo educativo que permite la

comprensión de la multiplicidad de problemáticas sociales que en ella interactúan, porque involucra a los actores educativos y los vuelve partícipes activos de su proceso de desarrollo.

Retomando su aplicabilidad en la cuestión educativa, es posible afirmar que favorece la comprensión de los procesos complejos del entramado educativo, ya que da una visión global de los diversos factores y dimensiones de las problemáticas, además de que al involucrar a los diversos actores se construye una posibilidad de intervención más acorde a las diversas necesidades e intereses de cada uno de ellos.

Por otra parte, la cuestión educativa intercultural es en sí misma compleja, no sólo por la cuestión política de los diversos actores, sino también por la diversidad cultural de los involucrados de las políticas que se implementan, y de las dificultades económicas y sociales que pueden ver en este tipo de metodologías un recurso que permita la comprensión y apropiación, desde una visión holística y con un conocimiento más profundo de la situación, reduce las barreras impuestas por la neocolonialidad descolonizando no sólo las cuestiones relacionadas con el poder impuesto por las hegemonías, sino también por el conocimiento mismo, lo que permitirá el desarrollo comprensivo de los otros, y en un proceso reflexivo y crítico, la comprensión de uno mismo como investigador.

La concientización sobre la importancia del conocimiento del otro y del ancestral también puede ayudar a la modificación de los postulados morales del modelo económico neoliberal, lo que da pie a la construcción de una conciencia colectiva en donde no sólo se entienda la individualidad, sino que se comprenda la importancia de la solidaridad y el trabajo de lo colectivo como elemento esencial de la configuración social.

Se destaca en esta reflexión la importancia que tiene desde las políticas educativas locales se promueva el desarrollo de metodologías horizontales y decoloniales, con la intención de que se reconfigure la intervención y se construyan los puentes necesarios para dar respuesta a los problemas que acogen a la sociedad, siendo un instrumento de apoyo a la generación de propuesta reales que atiendan las demandas de los involucrados, es decir, a partir de comprender la otredad, de buscar los elementos que pueden favorecer el diálogo y con ello, la construcción del conocimiento; se construye una investigación colectiva tendiente a impactar de forma directa los problemas sociales contemporáneos.

Si bien es cierto que la investigación es una herramienta propicia para la comprensión y atención de las problemáticas sociales, éstas no pueden desvincularse de los sujetos involucrados, no pueden dejar de lado los conocimientos que predominan así como tampoco identificar aquéllos que se van imponiendo desde el dominio y control de quienes interpretan las realidades observadas, y que desde una visión unívoca plantean las soluciones sobre lo que se investiga.

Retomando la cuestión sobre la importancia que tienen las políticas locales, se destaca cómo las acciones desde las comunidades, no sólo favorecen su apropiación y comprensión, sino también aportan elementos que ayudan a la resolución de las problemáticas. En años recientes, las metodologías participativas han dado apertura a las comunidades, involucrado a los actores en la comprensión de los problemas que los aquejan, y si bien falta un largo camino por recorrer, se considera han planteado las bases necesarias para seguirse aplicando y evaluando.

Los valores sociales implícitos en este tipo de metodologías participativas también juegan un papel importante, ya que no sólo se ve el problema y a los sujetos con los que se trabaja como

meros instrumentos de la investigación, sino también como investigadores con conocimiento y capacidad para la acción. Se habla de valores sociales no sólo por concebir la participación en sí misma como una base necesaria, sino también porque es a partir de la participación como se construyen las condiciones para su aplicación. En la medida en la que los sujetos se involucren de forma directa en los procesos de investigación, se desarrollará un proceso dialógico más tendiente a la escucha activa y en ese sentido, se integrarán los conocimientos que ese diálogo aporta al desarrollo de la ciencia y la consolidación de este tipo de metodologías participativas.

Al integrar las visiones de los diversos actores se generan las condiciones para la decolonización del conocimiento, asimismo se sistematizan las visiones de las culturas locales, se acuerdan concepciones y procesos que darán sin duda oportunidad a la configuración de nuevos métodos y metodologías para la investigación, los cuales en igualdad de circunstancias eliminarán los obstáculos para la comprensión de la complejidad de los problemas contemporáneos, además de que en un mundo global cada día se verán con mayor frecuencia.

La decolonialidad del conocimiento sólo será posible en la medida en que surjan nuevas propuestas metodológicas que integren las diferencias y que en sí mismas vean en los procesos dialógicos las condiciones para la comprensión de la otredad, y que además de ello, permitan la configuración valoral de la importancia de la diversidad, siendo ésta de suma importancia para mantener vivas las culturas locales, especialmente la concerniente a los grupos originarios, las cuales en los últimos años han transitado a su difuminación en una cultura global que les va dispersando sus elementos esenciales.

Conclusiones

Las reflexiones expuestas no retoman conceptualizaciones sobre la decolonialidad, la investigación horizontal o los grupos originarios, sino que plantean la visión de su importancia, de los beneficios que su aplicación aporta al conocimiento, así como del uso que tiene en el tema de los grupos originarios, ya que se parte del supuesto de que en la medida en la que se comprendan las metodologías participativas, que sean utilizadas para la comprensión de los problemas sociales y se involucren a todos los que son directa o indirectamente afectados, podremos encontrar elementos valiosos para darles respuestas.

Además de lo anterior, el caso de los grupos originarios enfrenta otro problema importante, la pérdida de su cultura y conocimientos ancestrales. La cultura hegemónica de occidente ha venido minimizando sus elementos esenciales, haciendo creer que por partir de la experiencia y cotidianeidad no tienen relevancia, y mucho menos cuentan con un aval científico, cosa más errada si volcamos la mirada en analizar todo lo que han aportado al desarrollo de la humanidad, al cuidado de los entornos naturales y a la defensa de los recursos que la naturaleza provee para la supervivencia del ser humano, y que el contexto económico ha reducido y dejado de lado la conciencia de su importancia para la vida en la tierra.

Si algo podemos aprender de los grupos originarios es su lucha constante por defender lo propio, sus manifestaciones culturales, su cosmovisión sobre la vida y los recursos naturales desde donde en muchos casos se desprende la explicación sobre el origen del mundo, o se retoma para explicar la relación de los elementos de la naturaleza y su vinculación con el hombre como

una manera de comprender la interconexión natural, misma que se verá seriamente afectada si desaparece.

La defensa de su cosmovisión no sólo implica la lucha por cuidar los recursos naturales y sus elementos culturales, sino también está relacionada con preservar la vida humana, en un entorno de equilibrio en donde se favorezca nuestro medio natural como único factor que garantizará la vida en la tierra.

Como podemos darnos cuenta, el conocimiento ancestral que de ellos se desprende va más allá de intentar contradecir la cultura hegemónica predominante, es una lucha por dar cuenta de la importancia que tienen todos los elementos que nos conforman, los naturales, los sociales, económicos y culturales, ya que esta concepción deja de lado la sobreexplotación de recursos con el único fin de generar poder y control sobre las poblaciones. La producción de bienes se relaciona con la satisfacción de las necesidades básicas, la comprensión de esto no sólo va a permitir que los recursos no se agoten, sino que va a generar las condiciones para que aquéllos que se utilizan puedan regenerarse, esto es usar solamente los recursos que realmente se necesitan y reconectar-nos con la naturaleza.

La filosofía del cuidado de los grupos originarios en el sentido anterior, pone en la mesa de la discusión la valía de sus valores sociales y nos muestra las áreas de oportunidad que se tienen, para de manera respetuosa, desarrollar una investigación horizontal, ya que esta visión valoral favorece el diálogo respetuoso y asertivo. Ahora habrá que volcar la mirada a la escuela formal que prepara para la investigación, debemos pensarla en un sentido holístico, más abierto al diálogo respetuoso de intercambio de saberes, más receptivo a la colaboración y menos estricto en el uso de los métodos e instrumentos comunes.

La investigación tal como lo plantea la horizontalidad requiere de involucrar a los diversos actores en el proceso de construcción de conocimiento en el contexto de estudio en el mismo nivel de importancia y con la misma capacidad epistémica, con la facultad de aportar desde su esfera, sugerencias, recomendaciones, puntos de vista y vivencias, así como explicaciones a partir de su concepción personal y del desarrollo de un diálogo que permita la explicación del fenómeno estudiado.

Se sabe que las bases para la investigación horizontal están dadas, sin embargo, aún cuesta trabajo su aplicabilidad. Existe un egoísmo en la investigación en lo que respecta al uso y la generación del conocimiento, se requiere romper con prácticas estereotipadas, en algunos casos creadas por la academia, que se relacionan con el cómo se produce el conocimiento y que desde la certificación dan validez a un conocimiento en detrimento del otro.

El mundo competitivo de nuestro momento histórico ha vuelto complejo que podamos mirar al otro, nos ha hecho sujetos individualistas y por consecuencia nos resulta más complicado darnos la oportunidad del intercambio de saberes. Nuestros procesos formativos algunas veces están vinculados con prácticas muy estrictas y mecanicistas sobre el proceso de investigación, por lo que la adopción de un proceso en construcción, participativo, decolonial y dialógico en la investigación horizontal resulta un reto para los investigadores.

El “dar voz a nuestros sujetos de estudio”, implica un cambio de paradigma, ya que “nuestros sujetos de estudio” se convierten en pares que aportan conocimiento sobre la condición en estudio, lo que tiene implicaciones importantes en la configuración de una investigación horizontal y del sujeto de estudio a los sujetos en estudio.

El uso de la metodología participativa y horizontal requiere también un consenso, ya que se construye en conjunto y a partir de las necesidades que los actores involucrados identifican, y sobre la cual quieren dar cuenta. Esto conlleva la disposición, no sólo a la escucha sino también al intercambio de saberes, los cuales nos cuestionamos y desde una visión crítica, reconstruimos, siempre respetando las diferencias que se identifican, y sin imponer posturas o creencias.

En lo que respecta a las posturas y creencias, éstas también se consensan y se colocan en la mesa de discusión, ya que debe quedar en claro cómo influyen en la concepción e interpretación del problema, de tal manera que el conocimiento de éstas da mayor claridad y validez a la construcción del conocimiento producido.

Si bien es cierto que el uso de la metodología participativa y horizontal parece sencillo, en nuestra experiencia hemos identificado como principales dificultades nuestros propios antecedentes de formación, los cuales predominan al momento del intercambio dialógico del conocimiento. Las buenas intenciones son importantes pero no son lo único necesario, también se requiere de una conciencia clara de la importancia de los aportes que brinda la diversidad de conocimientos al problema que se estudia.

Si bien es cierto que debemos partir de concebir el diálogo como recurso para el desarrollo de la investigación horizontal, los factores temporales también juega un papel importante para lograr el objetivo que este tipo de metodologías pretende, ya que se requiere la participación activa de todos los involucrados además de la coincidencia de tiempo para que el diálogo pueda llevarse a cabo. Esto requiere de recursos que en muchos de los casos no se disponen, ya que las necesidades personales influyen en que se pueda lograr el espacio para el consenso.

Finalmente se considera que la investigación horizontal aporta un cuerpo de conocimiento importante al desarrollo científico al involucrar a los sujetos en la comprensión del problema en estudio, a dar elementos para consolidar la metodología y para decolonizar el conocimiento. Por lo que se convierte en una herramienta potencial para el trabajo con grupos originarios o emergentes, así como contextos locales, ya que brinda la oportunidad de darles voz y de recuperar sus conocimientos surgidos en la cotidianidad. Sin perder de vista, las dificultades es posible construir las bases para su efectiva aplicación, sin olvidar la esencia de la conciencia y responsabilidad colectiva, sin éstas últimas difícilmente podremos hablar de horizontalidad, ya que podemos caer en el riesgo inconsciente de callar las voces de los involucrados y de dar una interpretación propia sobre la otredad en menoscabo de su propia cosmovisión y concepción de la realidad.

Referencias

- Abarca-Alpízar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*. XI(1). 87-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585469>
- Argüello-Parra, A., & Anctil-Avione, P. (2019). Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/937/1048>
- Ciccariello-Maher, G. (2017). Realismo decolonial: ética, política y dialéctica de Fanon y Dussel. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2 (5). 52-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=643767440013>
- CIMAS (2019). *Metodologías participativas. Manual*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible.

- Corona Berkin, S. (2017). Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y Sociedad*, (30). 69-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34653156005>
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS-Universidad de Guadalajara.
- González Cuevas, M. F. (2021). La transdisciplinareidad del conocimiento científico contemporáneo. *Quaestiones Disputatae-Temas en Debate*, 14 (29), 78-87. <https://orcid.org/0000-0003-4716-4013>
- Gomes, D. (2023). Pasajes apócrifos: el enfoque decolonial, desde los orígenes a la deriva. *Hermenéutica intercultural*. 40. <https://doi.org/10.29344/07196504.40.3666>
- Hammerschmidt, C., Anapios, L., Tomadoni, C. E., Oliveira de Souza, F., & Espul, S. S. L. (2022). *América Latina en discusión. Una apuesta por las metodologías horizontales*. CALAS. Universidad de Guadalajara.
- Kaltmeier, O. (2020). *Horizontal en lo vertical. ¿O cómo descolonizar las metodologías en contextos de extrema desigualdad y de la crisis planetaria?* CLACSO.
- Mercon, J. (2021). *Investigación transdisciplinar e investigación-acción participativa. Conocimiento y acción para la transformación*. Coplt-arXives.
- Ortiz-Ocaña, A., & Arias-López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*. 16(31). 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Paño-Yáñez, P., Rébola, R., & Suárez Elías M. (2019). *Procesos y Metodologías Participativas, Reflexiones y experiencias para la transformación social*. CENUR Litoral Norte-CLACSO.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En D. Assism (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (777-832). CLACSO.

- Rincón, O., Millán, K., & Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: Conceptos y debates. *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*. 3(5). 75-95. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshcunerm/20170219052712/RPS45.pdf>
- Sartorello, S. C., Hecht, A. C., García, J. L., & Lara Corro, E. S. (2022). *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur. Territorio, participación e interculturalidad*. Universidad Iberoamericana.





Tejiendo hilos para resignificar la formación para la investigación con un sentido de responsabilidad social compartida

Ruth C. Perales Ponce²⁰

Introducción

La investigación educativa como práctica social históricamente ha respondido a características socioculturales, políticas y económicas enmarcadas por definiciones paradigmáticas, epistemológicas, teóricas y metodológicas que se asumen como normas, criterios y significados que son compartidos por las comunidades o grupos de investigación desde las cuales se otorga el sentido y finalidad de para qué, sobre qué, cómo investigar y de igual manera el cómo enseñar a investigar esta práctica. Estas características y significados compartidos por los investigadores, se les reconoce como culturas en la formación de investigadores (Fontaines & Urdaneta 2009; Moreno 2011; Perales, 2020).

20. Investigadora Independiente. ruthperales2004@yahoo.com.mx

Estas culturas de formación cobran vida en las instituciones educativas, al ser el espacio físico e intelectual en donde la investigación y la generación de conocimiento se hace posible. Son, por tanto, construcciones colaborativas que dan sentido e identidad a las instituciones, principalmente de educación superior, y con ello los perfiles de quienes las integran, así como las producciones derivadas de los procesos formativos develan los criterios y significados de una forma de entender y comprender lo que es el conocimiento.

Así ha sucedido con la Investigación Educativa (IE) en nuestro país, cuyos orígenes están asociados a un proceso de institucionalización que se origina en la década de los 60 y como un ejemplo de ello fue la creación del Centro de Estudios Educativos en 1963. A partir de ahí y como parte del avance de este campo de conocimiento se propicia la creación de centros de investigación e instituciones de educación superior en quienes recae la responsabilidad social del desarrollo de la investigación y con ello su contribución con la generación del conocimiento, éstas representaron un fuerte impulso para situar a la IE en el escenario del aporte para el sistema educativo nacional. Y como parte de este proceso la figura y rol del investigador educativo es reconocida y se ha fortalecido en el transcurso del tiempo.

Otro aspecto de relevancia para el impulso de la IE en el país fue la creación de los programas de posgrados en educación y con ello la formación mediante procesos escolarizados de nuevos investigadores. Tanto para aquéllos que se desempeñarán en esta función como una práctica profesional, como para aquéllos que la investigación representa una herramienta de trabajo ya sea para la docencia, la gestión o la evaluación entre otras actividades profesionales.

Esta formación para la investigación propicia el desarrollo de otras prácticas de investigación precisamente de los docentes, directivos y gestores quienes se forman en estos programas y se introducen en un campo de conocimiento que es la IE. Actualmente continua vigente la discusión sobre la figura del docente-investigador, condición que rebasa el objetivo de este texto, pero que sin duda es un aspecto que cada día empieza a cobrar mayor relevancia con las nuevas formas de comprensión, apropiación y uso del conocimiento en educación.

Las necesidades sociales, los contextos socioculturales, políticos, económicos y el desarrollo de las tecnologías han cambiado de una forma vertiginosa en estas seis décadas de investigación educativa en el país, no obstante, prevalecen problemas sociales y educativos que demandan de una atención no sólo ingente, sino de nuevas estrategias y métodos, que permitan aportar conocimientos que resuelvan de forma más eficiente y pronta el problema que le da origen. Esto posibilita y suscita un cambio en la relación tradicional entre el que investiga y a quienes se investiga, para avanzar en el reconocimiento y diálogo de saberes, así como en la democratización y humanización del conocimiento.

Bajo estas consideraciones en el presente documento se reflexiona respecto a: ¿cómo la formación para la investigación con sentido de responsabilidad social contribuye a dignificar la vida de las personas?, ¿esto es posible?, ¿qué implicaciones tienen para los investigadores y para las instituciones?, ¿cómo hacer evidente que si se logra? Para dar respuesta a estas interrogantes el documento se organiza en dos apartados: en el primero se reflexiona sobre la formación para la investigación y la responsabilidad social; en el segundo sobre la generación de conocimiento derivado de procesos de investigación para contribuir a dignificar la vida

de quienes participan y se cierra con algunas consideraciones para fortalecer la formación para la investigación con ese sentido.

Formación para la investigación con sentido de responsabilidad social

De acuerdo con la UNESCO (2015) los bienes comunes se consideran “como aquellos que, independientemente de cualquier origen público o privado, se caracterizan por un destino obligatorio y necesario para la realización de los derechos fundamentales de todas las personas” (2015, p. 85). En ese sentido estos bienes comunes los encontramos en primer lugar en los recursos naturales que posibilitan la vida y con ello la obligación de su cuidado, seguido de las realizaciones humanas como el conocimiento y por último la salud, la seguridad social y por supuesto la educación. Por lo que garantizar y propiciar que dichos bienes comunes se cumplan corresponde con el desarrollo de acciones tanto en el ámbito individual como el social.

La generación de conocimiento como un bien común forma parte del compromiso social de los gobiernos, están obligados a proveer a la población, y para ello la creación de políticas en materia de ciencia y tecnología, el financiamiento para la ejecución, y por supuesto la creación de instituciones y centros de investigación destinados al desarrollo de la ciencia. Es en las comunidades científicas de investigadoras e investigadores en quienes se deposita la responsabilidad de la creación de conocimientos para continuar con el avance y desarrollo de las ciencias en beneficio de la población en los diferentes campos del saber.

En el campo de educación estas comunidades científicas como parte de sus funciones inherentes realizan investigaciones, y de la misma forma participan y son actores clave en la forma-

ción de nuevos investigadores. Se encuentra en la literatura diversos modelos en la formación, ya sea centrados en las habilidades como Moreno (2000), o bien desde las competencias como el Modelo de Partington (2002), el Modelo LART (2011) y en Fontaines, *et al.* (2018).

Con relación a la formación desde las habilidades, la propuesta de Moreno (2020) la definen desde tres núcleos, el primero incluye las habilidades de percepción, instrumentales y de pensamiento; el segundo comprende las habilidades de construcción conceptual, construcción metodológica y social del conocimiento y el tercero, a la metacognición.

Mientras que el Modelo de Partington (2002), establece tres tipos de competencias la primera sobre filosofía y epistemología, la segunda respecto al proceso de la investigación y la última sobre técnicas de investigación. En tanto que el Modelo LART (2011) concreta su propuesta en nueve competencias.

Plantear un problema, elaborar un marco contextual, revisar el estado del arte, crear y validar un instrumento de recolección de datos, construir y validar modelos, dominar técnicas de análisis de datos, dominar el estilo de redacción científica, presentar trabajos de investigación en congresos, así como idiomas y conocimientos de arte y cultura universal. (Rivas, 2011, p.39)

Las competencias de esta propuesta semejan al desarrollo de un proceso lineal de investigación que se inicia con la definición de un problema hasta la socialización de los resultados de dicho proceso.

Por su parte la propuesta de Fontaines, *et al.* (2018) definen dos macronúcleos de competencias en investigadores noveles que son las “competencias pro-sociales y emocionales del sujeto como

condicionante de su ajuste intra e interpersonal y competencias metodológicas-discursivas-tecnológicas” (p.114).

Estos modelos desde las competencias describen tanto el logro de habilidades, como saberes y un aspecto importante es lo concerniente al aspecto personal para el desarrollo de esta práctica profesional. Lo que no se explicita dentro de éstos es el sentido y finalidad que orienta el proceso investigativo.

Por otra parte, Fontaines y Urdaneta (2009) consideran que la formación de investigadores está determinada por cada época, la cual define los fundamentos epistémicos que guían dichos procesos formativos y que denominan culturas de formación. Los autores consideran cinco dimensiones: psicoafectiva, epistemológica, educacional, teleológica, sociohistórica-cultural. Su propuesta aporta elementos para la comprensión de la formación de investigadores como sujetos y su relación con el conocimiento, tanto en la definición de lo que estudiará como la dirección que orienta el proceso de indagación. Los autores afirman que la formación es educativa ya que propicia “aprendizajes para vida y para el cambio y crecimiento constante del individuo” (p.361). Reconocen la influencia social y cultural que media esta práctica profesional.

Es claro que los procesos de formación de investigadores responden a modelos y culturas de formación que definen y caracterizan el tipo de investigador y de la producción que se generará y con ello, las instituciones educativas donde acontecen dichos procesos contribuyen tanto en la formación de profesionales en el campo del saber como en el conocimiento que socialmente les corresponde aportar.

Es precisamente esta respuesta esperada de las instituciones que encuentra sentido el concepto de responsabilidad social. Esta noción se remonta en sus orígenes al ámbito empresarial en

donde la búsqueda para que estos espacios se asumieran comprometidos desde la producción, distribución de lo que generan considerando los principios del desarrollo sostenible y con ello contribuir a disminuir el deterioro que en múltiples áreas se ha ocasionado en el mundo y que hoy día todos vivimos sus desastrosas consecuencias.

Mientras que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es un movimiento que se gesta y promueve desde la UNESCO (2009) donde se establece para las Instituciones de Educación Superior (IES) como parte de su responsabilidad social y mediante sus principales funciones:

[...] investigación, docencia y proyección social, [...] deben propender hacia la interdisciplinariedad y promover el pensamiento crítico; así como una participación ciudadana activa que contribuya al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y el respeto de los derechos humanos, incluyendo la equidad de género. [...] debe no solo dar herramientas sólidas para el mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (p.2).

Acorde con estos principios encontramos el modelo de gestión de Modelo de Responsabilidad Universitaria de Vallaey (2008) el cual comprende cuatro procesos interrelacionados para garantizar que la universidad sea socialmente responsable: “la gestión ética y ambiental de la institución, la producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes, la formación de ciudadanos responsables y solidarios y la participación social en la promoción de un desarrollo humano más humano y sostenible” (p.209). Asimismo, el autor define que para que las universidades logren dar cuenta de su RSU es necesario que propicien la articulación de los planes de estudios, la investigación, la exten-

sión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad. Como puede observarse es la formación uno de los centros de la propuesta para avanzar con la responsabilidad social a la que están comprometidas las instituciones y con ello la atención a los problemas sociales desde la investigación y la formación misma. Esta formación no es exclusiva en educación superior, sino que en todos los niveles educativos debe comprometerse en la conformación de una ciudadanía global, basada en el respeto de cada contexto y localidad, como una ciudadanía solidaria responsable con su presente y futuro, por lo que sus acciones deben de partir del respeto de sí mismo y de los demás.

Este modelo de gestión ha sido aplicado en una gran mayoría universidades de México. No obstante, en resultados de una investigación nacional se encontró que la responsabilidad social se asume en las IES como un concepto polisémico y se concreta de diversas formas ya sea: indicadores, programas y acciones, en su mayoría dirigidos hacia la comunidad, la orientación en los programas de formación, el aprendizaje servicio como estrategia de vinculación hacia la comunidad, la atención a la diversidad y los programas de cuidado ambiental, la producción de conocimiento que se plasma en la creación de modelos de responsabilidad social generados por las propias IES. El diseño de estos modelos permite identificar el avance y los elementos que cada institución considera le definen como institución socialmente responsable. (Perales, Lira & Uribe, 2023). Esta diversidad conceptual denota que la RSU se encuentra en un proceso de construcción y asunción en las formas de entender, comprender, aplicar y evaluar sus efectos en las propias instituciones.

De igual forma se observó que la gran mayoría de las investigaciones se enfocan a los efectos de la RSU en los estudiantes de IES, mientras que no se localizaron estudios al respecto en edu-

cación básica y media superior. La ausencia de investigaciones en estos niveles educativos es un aspecto por destacar ya que la responsabilidad social de la educación es inherente al todo el sistema educativo. Es en la educación básica donde se cimientan las bases para la formación de una ciudadanía crítica y participativa que no será posible ver concretada hasta la educación superior sino se definen indicadores o parámetros para ir identificando su progreso.

Un caso precisamente en el que los programas de formación tienen de manera explícita una orientación hacia la responsabilidad social se identificó en una investigación realizada con estudiantes de una universidad privada en la entidad, cuyo objetivo fue conocer cuál es el significado que atribuyen a su formación en un currículum transversal, en donde una de las competencias de egreso se encuentra relacionada con la sustentabilidad y responsabilidad social. Mediante sus narrativas los estudiantes develaron cómo viven la RSU y se encuentra que está presente un “como valor personal [...] al ser solidarios, el desarrollo de una conciencia ecológica y el respeto a la diversidad espiritual” (UMG, 2023, p.83). Estos valores se logran al desarrollar una sensibilidad a los contextos diversos tanto de forma individual como colectiva, que es propiciado mediante el acercamiento a múltiples contextos socioeconómicos, diversas realidades y problemáticas que conocieron en sus experiencias de trabajo en la comunidad por los proyectos integradores que realizaron en los cuales comparten sus conocimientos, generan estrategias de ayuda y son empáticos con quienes presentan condiciones de vulnerabilidad social, educativa entre otros.

Como se ha señalado, las acciones, las estrategias y los programas están desplegados principalmente en las IES para avanzar en los compromisos que la responsabilidad social universitaria les

conmina. No obstante, un aspecto inherente a la RSU está relacionado con la producción de conocimientos socialmente pertinentes, ese sentido el estado que guarda la investigación educativa, tanto en el escenario nacional como estatal, se encuentra en condiciones que apuntan hacia la necesidad de una transición de acuerdo a lo que se devela en estudios recientes.

En el ámbito nacional, se reconoce que la organización de las IES, así como la distribución del conocimiento que se genera en las instituciones de educación superior obedece a una lógica académica y vertical que “Limita la posibilidad de transferencia del conocimiento educativo a ámbitos externos a la institución y específicamente a los sectores marginales educativos y sociales” (Perales, López & Lozano, 2013, p. 267). Condición que transgrede y vulnera el derecho al conocimiento de las personas.

Esta limitación también se presenta en la entidad, ya que los agentes investigadores “se circunscriben a una forma de producir y comunicar conocimiento, principalmente destinado a la propia comunidad académica, en donde el aporte es sobre todo para el campo disciplinar” (Perales & Mota, 2016. p, 203). Con ello el posible uso de la investigación se ve limitada. Esta situación es identificada por los docentes, quienes aun cuando utilizan productos de investigación en los procesos de aprendizaje con los estudiantes y valoran cómo ésta les permite favorecer la construcción del conocimiento de éstos, no obstante “también reconocieron que las personas que realizan investigación se encuentran ajenas a las aulas educativas” (García, 2017, p. 109).

En la última década los investigadores educativos en la entidad reconocen “la importancia de generar investigaciones de mayor impacto social a corto plazo además de una creciente necesidad de generar vínculos estrechos entre los investigadores y los tomadores de decisiones en materia de política educativa”.

(Lira, *et al.*, 2023, p.495). De igual forma esta comunidad científica avanza hacia la transformación de la educación, identificando para ello la necesidad de otras formas de organización, el desarrollo de estrategias desde las cuales la producción del conocimiento otorgue respuestas en menor tiempo y despliegue la tecnología necesaria para incidir en la educación. Un aspecto relevante expresado por los investigadores es que la estrategia de vinculación, ya sea de forma personal o institucional, que ellos propician les han permitido concretar y avanzar en la consecución de los proyectos, por lo que el trabajo en redes de colaboración se convierte en un espacio de formación, optimización de recursos y con ello amplía la incidencia de la investigación.

En este sentido la estrategia de redes de colaboración puede ser replicada con los docentes, directivos o gestores que hacen investigación de sus prácticas, la mayoría de ellos asociados a su participación en programas de formación de posgrado, pero de manera reciente la producción que se realiza en las Comunidades de Aprendizaje para la Vida (CAV) en escuelas de Jalisco. Este conocimiento que se genera en un contexto particular, mediante el diálogo, la discusión y puesta en común de los saberes y necesidades de los colectivos representan un horizonte de esperanza para reconocer y engrandecer a la educación desde la educación misma.

Como se ha evidenciado en estudios recientes se identifica y genera la necesidad de que la investigación debe fortalecer aun más su vinculación y dar atención a demandas sociales particulares, que responda a contextos y que sus resultados y aportes contribuyan al cambio y transformación de las comunidades. Este cambio conlleva al menos dos procesos que suceden de forma simultánea. El primero es individual donde el investigador (es) en cuanto a su rol, y la relación que establece en los contextos

de aplicación, el proceso de generación de conocimiento y cómo asume esta generación éste, y con ello la función de la investigación es parte de su responsabilidad social. El segundo es inminente social, cómo es considerado el conocimiento para mejorar las prácticas y la toma de decisiones, que parecen procesos separados y hay evidencia suficiente que demuestra que así ha sucedido.

No es posible que esto siga pasando. Si es genuino el compromiso por una mejor educación y, por tanto, el pleno desarrollo de las personas para que se desenvuelvan en la sociedad de manera informada, libre, solidaria, nos exige tanto de un proceso reflexivo, pero aun más, es un llamado a la acción. La reflexión con relación a la forma en cómo nos relacionamos con el conocimiento y la acción para que la investigación educativa deje de ser un instrumento que no sólo denuncie, visibilice, documente y sistematice las grandes problemáticas educativas, sino que estos procesos se vean concretados en cambios y transformaciones reales en quienes forman parte de ella y más aun fortalezca a las personas mismas.

Si mediante formación para la investigación se desarrollan habilidades que son necesarias tanto para los procesos de investigación como para la vida misma, entonces conocer y comprender cómo se asume, cómo acontece la responsabilidad social en instituciones de educación básica, nos abre un panorama de posibilidades y oportunidades para realizar investigaciones al respecto. La distancia entre educación básica y educación superior es necesario que se disminuya, para que en su corresponsabilidad social se favorezca la formación para la investigación que dignifica la vida y esto, ¿cómo puede ser posible? Es parte de las reflexiones que a continuación se desarrollan.

Generar conocimientos para dignificar la vida

Como se ha señalado, el conocimiento es considerado como un bien común por la UNESCO (2015) y como tal entre sus finalidades estaría el contribuir a la realización de las personas y ser accesible para todos. ¿Entre quiénes y dónde se genera este conocimiento? ¿Será posible desde la investigación contribuir a la realización de las personas? ¿Investigar contribuye a dignificar a las personas? Algunas reflexiones en este sentido.

En primer lugar, generalmente los procesos de investigación son realizados —por grupos de investigadoras e investigadores circunscritos— en instituciones de educación superior o centros de investigación en los que, por su organización y funciones inherentes, cuentan en mayor o menor medida con las condiciones institucionales que favorecen a que el conocimiento generado se difunda, distribuya y, en su caso, llegue a ser utilizado. En el estado de Jalisco el mayor uso de la producción de la investigación educativa es utilizado en los procesos de formación y de capacitación del personal de las propias instituciones. Mientras que las principales formas en las que se difunde el conocimiento son: la publicación de libros, los artículos para revistas, las ponencias que son presentadas en espacios académicos como los congresos, foros, entre otros (Lira, Perales, Uribe & Arreola, 2024).

Estas producciones evidencian una forma de producción de conocimiento, conocida como el modo 1 de acuerdo a Gibbons (*et al.*, 1997) centrada en el desarrollo disciplinar y producciones para la academia. Cuando las tendencias actuales giran entorno hacia procesos que propician el diálogo de saberes, el desarrollo y empoderamiento de las comunidades, de donde surge los problemas de investigación y, por tanto, los materiales y recursos son elaborados para la atención de problemáticas en dichos contextos

que corresponde a lo que se denominado como el Modo 3 (Acosta & Carreño, 2013).

En segundo lugar, encontramos una inmensa cantidad de investigaciones individuales realizadas por docentes, directivos y gestores durante su proceso de formación en programas de posgrado en educación, tanto de maestría como de doctorado. Dichos estudios tienen como origen la atención de problemáticas de los contextos laborales de éstos. Razón que le otorga relevancia y pertinencia a las investigaciones educativas desarrolladas en los posgrados. Normalmente, las producciones de estos procesos de formación se consolidan mediante la tesis de grado, que como es sabido se incorporan y resguardan en los centros de documentación o bibliotecas de las instituciones donde se cursó el programa, por lo que la difusión de los resultados está limitada a las prácticas institucionales.

Ahora bien, es importante reconocer que ya existe un avance para socializar los conocimientos generados en las tesis de grado mediante la digitalización de éstas, propiciando un acceso a una mayor población, no obstante, esta práctica no es obligatoria y, por tanto, no está generalizada. Estas condiciones tienen efectos en el desarrollo de la cultura científica educativa, la cual se diluye y se afecta el derecho humano de acceso al conocimiento.

Cabe agregar que la generación de conocimiento de parte de los investigadores de las IES y centros de investigación suele ser utilizada como fuente de consulta en la elaboración de diversas producciones y esto se recupera mediante el sistema de citación que los investigadores expresan como indicadores del uso de la investigación, lo que ya representa un avance en el uso del conocimiento. En tanto que las tesis de los programas de posgrado su incidencia en ese sentido es menor y es necesario que dichas

producciones circulen, se discutan y con ello el capital intelectual de los docentes y la comunidad se puede fortalecer.

Ante estas condiciones es importante señalar lo siguiente. Es valioso el progreso que, durante cerca de siete décadas, las IES en el país ha conseguido. Aunque se escuche redundante, sí existe generación de conocimiento educativo. Y esto permite fortalecer al sistema educativo nacional y con ello otorgar una educación de calidad que merecen niñas, niños, jóvenes y adultos. Lo que parece ser una actividad urgente es la vinculación entre la producción realizada entre los investigadores dedicados exprofeso a esta práctica profesional con la realizada por los docentes, directivos, gestores que han sido formados para la investigación. Para aproximarse en este propósito implicaría el reconocimiento del *otro* y sus aportes en la construcción de este campo de conocimiento que es la educación. Este reconocimiento sería un primer paso para contribuir, hacer del conocimiento ese bien común tan anhelado.

Por otra parte, si el conocimiento es un derecho humano entonces su generación, aplicación y uso tiene como origen el dignificar la vida de las personas. Partir de esta premisa conlleva el reconocimiento de un concepto que nos implica a todos: la dignidad humana. Ésta la comprendemos como el valor universal inherente a las personas, es el respeto hacia uno mismo. Este valor, por otra parte, implica una “lectura propiamente ética, que apunta a la calidad moral que se construye desde el reconocimiento intersubjetivo de la autonomía moral y del respeto”. (Cano, 2022, p. 334). Por lo que la dignidad es tanto personal como relacional, es intersubjetiva, es una construcción dialógica y ética.

Este sentido ético la dignidad personal conlleva a considerar nuestras acciones como dignas al ser elaboradas desde la autonomía moral y el respeto hacia uno mismo, pero también hacia los

demás. Lo que conlleva el establecer límites y posibilidades en las relaciones interpersonales. Por tanto, “la dignidad entonces es un valor ético-político porque no sólo importo yo sino todos, sin excepción”. (p.341).

Bajo estos argumentos, trascender el interés personal al investigar y con ello generar conocimiento es en un primer momento una práctica realizada desde la autonomía moral del investigador o comunidad de investigadores para la creación intelectual que es esperada como parte de su compromiso personal y social. Seguido de las consideraciones del respeto a sí mismo como a quienes investiga y sobre qué se investiga. Este respeto mutuo deberá defender la integridad de las personas desde sus ideas, creencias, valores y todo lo que se pone en discusión y relación durante los procesos de investigación. En palabras de Kant “el deber de respetar a mi prójimo está contenido en la máxima de no degradar a ningún otro hombre convirtiéndole únicamente en medio para mis fines (no exigir que el otro deba rebajarse a sí mismo para entregarse a mi fin)” (en Cano, 2022, p.347).

Así entonces el desarrollo de la investigación y con ello la generación de conocimiento, producto de este proceso, no sólo es un proceso reflexivo científico bajo consideraciones epistemológicas, teóricas y metodológicas, sino que implica la relación con las personas: niñas, niños, jóvenes, adultos, sujetos con dignidad y de valores a quienes éticamente se debe considerar.

Como se ha referido es posible avanzar en la generación de conocimiento para dignificar la vida. Por un lado, desde el reconocimiento de que existen diferentes productos y elaboraciones que surgen de la investigación, y que ambas requieren vincularse para fortalecer la educación en el país, la entidad y en cada lugar donde se desarrolle un proceso educativo. Por el otro, tener claro la implicación de este derecho al conocimiento es necesario el

reconocer al otro como persona digna, sensible y su aporte precisamente a la producción de conocimiento.

Un ejemplo muy claro en este sentido lo vivimos con la pandemia por Covid-19, sin duda alguna representó múltiples retos tanto en el ámbito personal como social. Una crisis de salud que paralizó al mundo y que al mismo tiempo hizo y generó nuevas dinámicas, procesos y nos reiteró que lo que acontece en el mundo y la humanidad nos une y, por tanto, nos compromete. En este contexto los procesos de investigación también sufrieron cambios importantes ante la aparente “imposibilidad” de hacer trabajo de campo, como el visitar escuelas, realizar registros de aula o efectuar entrevistas entre otras actividades, fueron sustituidas por videollamadas, grabaciones de grupos focales y la aplicación de instrumentos en línea. Surgieron así las primeras investigaciones enfocadas a recuperar lo que estaba sucediendo con los estudiantes, los docentes, los directivos en los diferentes niveles educativos en estas nuevas condiciones educativas.

Fue así el caso de una institución de educación superior privada en la entidad, en la que nos enfocamos en tratar de documentar estas experiencias de vida en condiciones inusuales. Cada día se manejaba información por los diferentes medios de comunicación de cómo se estaba viviendo en el mundo el desarrollo de la pandemia, y el escenario no era nada alentador. En medio de la tensión, preocupación, zozobra, pero también con el compromiso y sensibilidad para conocer cómo se estaban viviendo los procesos educativos, se recurrió al diseño y aplicación de un instrumento en línea para estudiantes y docentes. Dicho instrumento buscó develar si estaban surgiendo pedagogías emergentes, para ello se consideraron aspectos del proceso educativo como las mediaciones para el aprendizaje, la gestión institucional para éste, y sobre la solidaridad y responsabilidad social.

Las aportaciones de los estudiantes y los docentes, quienes nos abrieron sus vidas al compartir sus sentimientos, modos de afrontar la incertidumbre, sus acciones en un contexto de crisis, nos generaron un sentimiento de empatía por estar viviendo situaciones similares (todos desde casa en espera de que la cuarentena terminara). Estas condiciones favorecieron para que, sin conocerlos, se estableciera una cercanía y sensibilidad para dar voz a estas circunstancias inéditas. Lo segundo, y considero lo más relevante, que en medio de esas condiciones, los jóvenes y docentes dieron cuenta de valores a partir de lo siguiente:

[...] la solidaridad fue puesta en acción tanto por los docentes como estudiantes, quienes la manifestaron desde la unión, la ayuda, la empatía y la sensibilidad hacia los otros como una constante vivida en este periodo y que expresa una forma de organización hacia el bien común. Las acciones solidarias más significativas se encuentran: primero hacia la familia, pero también se tiene una conciencia global, al afirmarse que esta Pandemia ratificó tanto en docentes como estudiantes su compromiso de participación con el mundo y el considerarse parte de la sustentabilidad de este (Lira, Perales, López & Ascencio, 2022, p. 150)

Lo que se destaca de esta experiencia de investigación es que en situaciones adversas las personas expresan sus valores mediante acciones que nos caracterizan como humanos y en donde pensar y actuar en favor de los otros es posible. Son en estas circunstancias en donde se concreta ese bien común tan reiterado y que fortalece nuestra dignidad humana.

Por lo tanto, hacer posible que el conocimiento se concrete como un derecho humano no sucederá de forma declarativa, normativa o prescriptiva. Para que suceda, se requiere, en primer lugar, de un cambio en la percepción social de que el conocimiento es sólo exclusivo de grupos de investigadores distantes de los ciu-

dadanos. Lo segundo, los ciudadanos en cualquier espacio, situación o función profesional somos en primera instancia usuarios del conocimiento producido por otros y, como tal es un derecho humano al que debemos acceder. Sin embargo, esto no basta para que dicha información sea conocimiento y más aun sea utilizado de forma crítica para la toma de decisiones del día a día. Ya sea en el ámbito personal como la salud, el cuidado del medio ambiente, en la adquisición de alimentos, materiales, ropa, entre otros, o bien en un campo profesional como lo es la educación. Y en particular me referiré al campo de la formación para la investigación.

Consideraciones finales para resignificar la formación para la investigación

De acuerdo a lo expresado en los apartados previos, formar para la investigación corresponde a tradiciones o culturas que se suscitan en las instituciones educativas, desde las cuales se define el sentido y finalidad que tendrá la generación de conocimiento, en este caso el educativo. De igual manera, se ha reflexionado respecto a la necesidad de que para que la investigación se realice desde una perspectiva de responsabilidad social compartida es fundamental que tenga como principio y fin la dignidad humana. Condición que implica por tanto la responsabilidad individual y moral de cada persona, como la responsabilidad social de las instituciones y su función en la generación de conocimiento. Por tanto, se requiere pensar y resignificar la formación para la investigación como un compromiso ineludible para todo el sistema educativo.

En ese sentido, son esas culturas de formación en las instituciones educativas y las prácticas en el desarrollo de procesos investigaciones en el que se encuentra una de las posibilidades para generar conocimiento que sea socialmente útil, relevante y

pertinente como lo demanda ser responsables socialmente. Como es conocido, durante el proceso de una investigación se siguen métodos, técnicas y existen procesos para realizar una adecuada gestión y calidad de la investigación misma. En años recientes se ha incrementado e integrado en los procesos investigativos en educación las consideraciones éticas para el desarrollo de los estudios. Cabe señalar que fue en el campo de la medicina donde se tienen los primeros antecedentes del componente ético de forma explícita en las investigaciones, así como la creación de la Comisión Nacional de Bioética en 1992 y con ello los lineamientos para los Comités de Ética en Investigación por tratarse de estudios con personas y el cuidado de la vida humana.

En cambio, en el campo educativo la integración de estas consideraciones es más reciente y en algunas instituciones es ya una exigencia y condición no sólo de calidad de la investigación, sino como el medio para garantizar precisamente el cuidado ético de las personas involucradas en ella. Pero qué implican estas consideraciones éticas, ¿es un apartado en el índice de la tesis de grado? ¿Cómo se refleja y vive en el proceso?

En las investigaciones más que un aspecto normativo o apartado en el documento es necesario tener presente el respeto de los otros para garantizar el cuidado de la dignidad misma. Se hace necesario trascender el hecho de que se investiga sobre un tema de interés a pensar e investigar con los otros. Más allá que la definición de un método seleccionado, sino por la consideración humana de quienes participan en ella.

De igual forma existe ya un avance con relación a la petición de consentimientos informados para ingresar al campo y aplicar los diversos instrumentos diseñados para indagar y recuperar información. Lo que aún no está ampliamente difundido y considerado como parte de la investigación misma es realizar la devo-

lución de los resultados de estos procesos mediante sesiones de diálogo, materiales concretos, la interacción con los participantes una vez que se concluya la investigación, con ello se fortalece el uso de los resultados. Es posible que en muchas investigaciones este proceso ya se realice, pero en las que no exista, se sugiere impulsarlo, tanto cuando el investigador o el equipo de investigación no forma parte de la comunidad o contexto, como en los casos en el que se investiga en los mismos contextos de trabajo.

La formación para la investigación concebida como habilidades para la vida y con un sentido de responsabilidad social compartida debe fortalecer la dignificación de la vida de todos los actores que participan en ella. Para lograr este propósito es necesario incidir en las culturas de formación que prevalecen y orientan los procesos investigativos en las diferentes instituciones y reconocer que la generación de conocimiento no es exclusiva de estos espacios. El cambio desde esta perspectiva hará posible avanzar en el reconocimiento de que la ciencia y sus producciones son parte de los bienes comunes que como sociedad tenemos, pero de igual forma, nos obliga a reconocer como ciudadanos que en diferentes niveles de participación y responsabilidad contribuimos a que esto suceda y con ello se avanza en la dignificación de la vida misma.

Referencias

- Acosta, W., & Carreño, M. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle*, (61), 67-87.
- Cano Cabildo, S. (2022). La dignidad como principio deontológico del humanismo. *Andamios*, 19(48), 325-354. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i48.908>

- Cevallos, F. (2012). La responsabilidad social de las instituciones de Educación Superior. Hacia una praxis de ciudadanía responsable, *Revista_ISEES* n° 11, julio - diciembre 2012, 105-117.
- Fontaines-Ruiz, T., & Urdaneta, G. (2009). Culturas de Formación y Formación de Investigadores Educativos. *Ra Ximhai*, 5(3) ,357-371. [Fecha de consulta 14 de Abril de 2024]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46111817010>
- Fontaines-Ruiz, T., Carhuachín Marcelo, A., Zenteno Ruiz, F., & Tusa Jumbo, F. (2018). Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados, *Educación*, 27(53), 107-127. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.007>
- García, M. (2017). *Los resultados de la investigación educativa como estrategia para fortalecer el aprendizaje de las Matemáticas en dos escuelas secundarias de la Zona Metropolitana*, [Tesis de doctorado no publicada], Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares.
- Lira, L. A. N., López, G. S. L., Cueva, F. E. I., & Huamani, L. N. (2019). Consideraciones teóricas en torno a la Responsabilidad Social de la Educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 725-735.
- Lira, L., Perales, R., Uribe, A., Arreola, R., & Machuca, S. (2023) *Prácticas de investigación desde la narrativa de sus actores*. En Sañudo, L. (Coord.) Estado del conocimiento de la investigación educativa en el estado de Jalisco 2012-2021, Universidad Panamericana, Jalisco.
- Lira, L., Uribe, A., Perales, R., & Ascencio, A. (2022) Aprendizajes a partir de la experiencia de la educación en línea motivada por el confinamiento del Covid-19: hacia una pedagogía emergente en educación superior. En Sampaio, H., Romani, L., Pioli, R., & Woicolesco, V. (Org.) *Ensino superior e Covid-19 [recurso eletrônico]: respostas institucionais e novos desafios / organização* 1. ed. - Belo Horizonte

- [MG]: Fino Traço, https://drive.google.com/file/d/1hHMLQjv-ls-drYSbvFMT6kFyO_lx7fyD6/view?fbclid=IwAR1_Oby2a_KLnT-nCh6FBrIS7XR1LrQhmuUipKMFrZOK6YHnsMbqAhDycAa8
- Martí-Noguera, J. J., & Martí-Vilar, M. (2015). Responsabilidad social en la educación básica y superior: Una perspectiva desde el espacio iberoamericano. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20(1), 27-39.
- Martí-Noguera, J. J., Licandro, Óscar, & Gaete-Quezada, R. (2018). La Responsabilidad Social de la Educación Superior como Bien Común. Concepto y desafíos. *Revista de la educación superior*, 47(186), 1-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000200001&lng=es&tlng=es
- Moreno, M. G. (2011). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación, en *Perfiles educativos* Vol. 33, No. 132, 186 págs. 140-155. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-132-142-157&tipo=pdf&url=../../seccion/perfiles/2011/n132a2011/mx.peredu.2011.n132.p142-157.pdf
- Moreno, L. (2020). Avances y retos para desarrollar investigaciones comprometidas con la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. L, núm. 2, 235-242.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*.
- Perales, R.; López, M., & García, L. (2013). Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002-2012. En López, M.; Sañudo, L., & Maggi, R. (Coords.) *Investigaciones sobre la Investigación Educativa. Estado del Conocimiento 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE.
- Perales, R., & Mota, F. (2016). *El agente investigador educativo y su producción en Jalisco. Serie Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco (2002-2011)* Red de Posgrado es Educación. A.C.

- Perales, R. (2020). Las culturas de formación para la investigación en un programa de posgrado en educación, [Tesis de Doctorado no Publicada], Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.
- Perales, R., Lira, L., & Uribe, A., (2023). Gestionar el conocimiento educativo desde la vinculación con sentido de responsabilidad social. Aportes del estado de conocimiento Ponencia, *Memoria Electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en proceso editorial ISSN 2594-2433.
- Pyrrho, M., Cornelli, G., & Garrafa, V. (2009). Dignidad Humana. Reconocimiento y Operacionalización del Concepto. *Acta Bioethica*, 15(1), 65-69.
- Rivas Tovar, L. A., (2011). Las Nueve Competencias de un Investigador. *Investigación Administrativa*, (108), 34-54. [Fecha de Consulta 14 de Abril de 2024]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456045339003>
- Vallaes, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión Ética e Inteligente para las Universidades, Educación Superior y Sociedad, nueva época 13, 2. p.193.220 *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*, Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182067>
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior 2009 “La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el Desarrollo”, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO Biblioteca Digital.
- UMG (2023). Informe de investigación. El sentido que atribuyen los estudiantes a su formación por la experiencia vivida en las materias institucionales.



Literacidad académica, desarrollo epistémico y descolonización en la formación para la investigación educativa

Alejandro Rodríguez García²¹

Introducción

La tarea de investigación educativa exige reconocer problemas educativos, así como asumir el reto de buscar soluciones a los mismos a través de actividades de investigación. Es decir, con la formalidad de una indagación profesional caracterizada por su profundidad conceptual y su rigor metodológico. De este modo, los investigadores educativos se enfrentan al reto de entender a profundidad aquello que estudian o analizan y, al mismo tiempo, intervenir atinadamente para transformar situaciones problemáticas en propuestas exitosas. Por tal motivo, algunos planteamientos en torno a la formación para la investigación educativa se han centrado en modelos de aprendizaje orientados hacia la adquisición de habilidades, otros hacia la adquisición de competencias,

21. Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. Secretaría de Educación Jalisco
alejandro.rodriguezg@cips.edu.mx

otros más hacia modelos de enseñanza por proyectos y solución de problemas.

No obstante, otros formadores han reducido la visión de esta amplia variedad de propuestas planteando como principal objetivo el desarrollo de habilidades metacognitivas. Es decir, plantean como hipótesis que a mayor dominio, mayor facilidad para realizar investigaciones educativas claras, profundas y significativas. Con esta estrategia han pretendido encontrar solución a una de las preguntas más frecuente entre formadores para la investigación educativa: ¿cómo evaluar la calidad de la producción de los egresados? En principio, una producción loable es resultado de haber desarrollado esas habilidades.

Otra forma de aproximación a esta cuestión es reconocer las dificultades u obstáculos que se advierten al solicitar a los graduados la elaboración de una investigación, desde su diseño y realización hasta la redacción de un reporte final. Ésta es otra estrategia: la búsqueda de tales limitaciones. Al respecto se han llegado a plantear, por ejemplo: vocabulario limitado, baja velocidad de lectura, limitado conocimiento semántico (términos profesionales), falta de eficiencia lectora, falta de conocimiento sintáctico, corta expansión de la atención, poca familiaridad con la organización de un artículo científico, falta de suficiente conocimiento previo, falta de habilidad en el uso de estrategias efectivas de lectura o poco interés en la lectura. Pero la tarea no consiste en enlistar las dificultades y diseñar para cada una alguna estrategia correctiva, sino en identificar formas efectivas de disminuir tales dificultades.

Literacidad académica

Leer al participar en un programa de posgrado implica una *lectura a profundidad*, tener la destreza de leer con un sentido epistémico, para: 1) a partir de dicha lectura, plantear por escrito cuestiones que posteriormente se desarrollen, y 2) lograr una producción académica en forma de avance de investigación, tesis, libro o conjunto de artículos especializados. Ésos son los retos en la formación para la investigación educativa y una opción es lograr tal formación en el curso mismo de la realización de trabajos de investigación. Ésta es una visión empírica que se basa en la premisa de que las condiciones y vivencias de investigación marcan la pauta para un aprendizaje conceptual significativo. A diferencia de una enseñanza *a priori* de conceptos, que muestre sus bondades al aplicarlos *a posteriori*.

Desarrollar en los estudiantes de posgrado lo que se denomina *literacidad académica* implica identificar los momentos y las tareas específicas que comprende dicha literacidad. Las acciones de asesoría son un espacio interactivo que implica tener la habilidad de concretar mediante actividades el dominio que se pretende lograr en los estudiantes en la práctica, según sea el momento de avance de una investigación educativa, de manera que la literacidad académica se sujete a manifestaciones concretas en las sesiones de asesoría. O bien, en los textos elaborados por los graduados.

Tanto en las expresiones orales como en las escritas, los graduados muestran la manera en que han asimilado las lecturas realizadas; modificarán sus expresiones con base en su experiencia de formación y el cuidado con que reciban retroalimentación del curso de su formación en investigación educativa.

Figura 1.

Momentos y actividades ilustrativas de la literacidad

| Momentos | Actividades |
|--|---|
| Identificación de una situación problemática | <ul style="list-style-type: none">• Leer planteamientos que destaquen situaciones educativas problemáticas.• Identificar las dimensiones que exige estudiar tal situación.• Describir la situación de forma coloquial. |
| Contextualización de la situación identificada | <ul style="list-style-type: none">• En términos sociales.• En términos de políticas públicas.• En términos de campo disciplinar. |
| Identificación de términos clave | <ul style="list-style-type: none">• Utilizar términos especializados presentes implícitamente en la narrativa coloquial.• Realizar búsqueda documental para acotar los límites de los conceptos clave.• Analizar planteamientos hechos en estudios previos. |
| Planteamiento del problema de investigación | <ul style="list-style-type: none">• Plantear interrogantes alrededor de los conceptos clave.• Jerarquización de interrogantes planteadas por el investigador.• Selección de la pregunta inicial de investigación. |

Fuente: elaboración propia

No se trata de entender el aprendizaje como una secuencia de actividades a realizar, sino de un proceso intelectual que se integra de manera implícita durante su realización. En este sentido la evaluación no está centrada en el cumplimiento de las actividades en sí mismas, sino en la comprensión y dominio del proceso intelectual. Escribir tiene un sentido epistémico, como lo ha señalado Carlino (2003):

Existe otra fuente de confusión, que lleva a sostener la misma falsa creencia de que redactar es un saber que debió haberse aprendido antes de ingresar a los estudios superiores. Se trata de la representación extendida acerca de que la escritura es sólo un canal para expresar lo que se piensa y transmitir conocimiento (Alvarado, 2000). De acuerdo con esta idea, para producir cualquier texto basta con estar alfabetizado y tener algo para decir. Sin embargo, múltiples investigaciones —en antropología, didáctica, historia y psicología— han mostrado lo contrario (por ejemplo, Cassany, 1997; Goody, 1996; Olson, 1998; Ong, 1987). La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. (p. 411)

Si los estudiantes de posgrado deben aprender a leer y a escribir con un sentido epistémico, entonces debe ser claro qué diferencia se espera de sus lecturas y de sus escritos. ¿Qué deberá ocurrir en esa lectura y en esa escritura para considerarlas realmente instrumentos *para desarrollar, revisar y transformar el propio saber* y el de la comunidad académica? Debe *deshilvanarse el texto académico del otro, para elaborar un tejido nuevo y propio*. Esta expresión metafórica significa, entender la sintaxis del texto académico y modificarlo intencionadamente con un propósito epistémico. Como se advierte, no estamos hablando de cuestiones de estilo, sino de fondo, de carácter epistemológico.

Cuando la lectura y la escritura se problematizan al contextualizarse en estudios de posgrado, se plantea la necesidad de transformarlas. De hacerlas de un modo distinto, propiamente epistémico. Y, este sentido particular debe ejercitarse, practicarse, convertirse en estilo intelectual de trabajo. Un primer paso en la adopción de este enfoque epistemológico es distinguir *criterios normativos* de *criterios epistémicos*, los primeros se refieren a las

reglas gramaticales y los estilos de redacción; los segundos a los *puntos de inflexión* en el texto, los puntos débiles que no tienen sustento epistémico sólido y los puntos fuertes que aún necesitan desarrollo. Lo anterior implica una habilidad para leer críticamente, para encontrar senderos nuevos, planteamientos apenas esbozados, intuiciones primerizas o para visualizar alternativas respecto a determinado conocimiento.

Del contenido manifiesto del texto debemos pasar al texto oculto, implícito o supuesto para descubrirlo; debemos pasar a un texto creativo, propio, que permita desvanecer las ambigüedades, contradicciones o faltantes del texto ajeno bajo análisis. Estudiar, por ejemplo, las características de los textos elaborados por estudiantes de posgrado, implica no solamente identificar qué se dice del tema particular analizado, sino identificar qué hace falta que se diga de ello; el motivo para realizar un estudio, una indagación, una minuciosa búsqueda de un mejor entendimiento sobre eso que se estudia. Finalmente, es un ejercicio intelectual. No se trata de escribir lo que se sabe, sino de escribir acerca de lo que se encuentra al indagar sobre el tema. Un texto sin fin, en continua revisión y transformación.

Cuando se escribe un texto acerca de cierto tema, la misma selección de éste responde a cuestiones que pasan por la mente del investigador. Los temas no se hacen presentes por sí mismos, sino en función del interés, la motivación, o bien, la curiosidad del investigador. Pudiera decirse que “antes del tema está el interés”. El pensamiento y el lenguaje se vinculan estrechamente, una idea que pasa por nuestra mente se expresa a través de un escrito en el que las palabras y el lenguaje adquieren suma importancia. Veamos ahora un texto.

La selección de un tema para desarrollar o bien como un objeto de investigación educativa, implica procesos mentales y contextualiza-

ciones, además del conocimiento disciplinar sobre el tema. En este sentido, los procesos educativos del posgrado deberían manejar varias dimensiones para que el estudiante domine, a saber: 1. El análisis de contexto. Se refiere a una contextualización (realizada con instrumentos científicos, como la observación o la entrevista) narrativa y descriptiva que permita la identificación de un problema educativo a tratar. 2. La interdisciplina. El área educativa en la que el estudiante se va profesionalizando y la disciplina de la que procede (pregrado o licenciatura). 3. La problematización. Después de identificar un problema que surge de la cotidianidad, se delimita, se describe, se observa en sus distintos aspectos teóricos, para poder abordarlo desde perspectivas científicas. 4. El procesamiento de la información. La clasificación, jerarquización, selección de datos que provengan de la lectura o del propio trabajo de campo que realice el estudiante. 5. El discurso científico que se refiere a la comprensión y manejo del código particular usado en el área educativa. Y 6. La escritura académica que se refiere a la convención, códigos, abreviaturas y demás que se usan dentro del campo científico y que caracteriza una parte de la cultura académica del área específica (Aguilar & Fregoso, 2016, p. 69).

Lo que describen estos autores como *seis dimensiones que un investigador educativo debe “saber manejar”* son categorías que entremezclan lo que ellos mismos denominan: *procesos mentales, contextualizaciones y conocimiento disciplinar*. El concepto *dimensión* tiene sentido cuantitativo, semejante al de un gradiente en el que cierto atributo se recorre o cuyas características se desvanecen entre un extremo con mucho atributo y otro con menos. Por ejemplo, la primera de esas dimensiones, que hace referencia al análisis del contexto, puede entenderse como proceso mental aplicado a descubrir las características relevantes de las circunstancias presentes. Así, entre el proceso mental de análisis

y el conocimiento del contexto, se procede a precisar lo que el investigador considere ser “un problema educativo a estudiar o transformar”. ¿Será que el análisis, como proceso mental, corre a lo largo de una dimensión que permita entender si este análisis es superficial o profundo? O bien, que el conocimiento del contexto ¿es poco o mucho? O que el análisis de contexto ¿es de poca o mucha calidad? Tal vez sea preferible identificar los componentes del proceso de investigación y referir sus características mediante categorías relativas a los procesos mentales y a la aplicación de conocimientos sobre el asunto en cuestión.

Entonces, de la interacción entre procesos mentales y conocimientos, resultarán planteamientos particulares para cada componente del trabajo de investigación, en éste el primero es la identificación de un problema educativo. Sobre esta cuestión, con mucha frecuencia se advierte una confusión respecto a qué son los procesos mentales, debido al uso indiferenciado de sustantivos. También ocurre con planteamientos en torno a las habilidades del pensamiento. No es lo mismo referirse al *contexto*, que a la *contextualización*. *Contextualizar* es la acción de identificar, elaborar o evaluar un contexto, pero no es un término adecuado para referir el contexto como tal. Esta confusión implica una imprecisión entre producto y proceso. El proceso intelectual del investigador educativo al realizar su trabajo, le exige: *Identificar un tema como objeto de investigación educativa, contextualizar dicho tópico de investigación, plantear una aproximación interdisciplinar, una problematización, un procesamiento de la información sobre el tema de interés, una comprensión de los códigos propios del área de conocimiento respectiva, y una expresión escrita convencionalmente académica.*

Esta otra forma de entender el planteamiento de la escritura parece mostrar con mayor claridad la confusión referida renglo-

nes antes. Si lo importante es distinguir las categorías referentes a los procesos mentales, no les llamemos *dimensiones*. Y, tratemos la cuestión del conocimiento como algo independiente. Obviamente, en un momento dado, tanto los procesos mentales como los conocimientos interactúan y nos ofrecen como resultado un producto de interés para la investigación educativa que esté en curso. El discurso epistémico débil es aquél en el que los investigadores no tienen conocimiento profundo sobre los procesos mentales. Ellos saben que están, pero no los identifican, ni analizan, de manera que sea clara su función. Es justo lo que nos interesa resaltar: el vínculo entre el pensamiento y el lenguaje, la importancia de la escritura epistémica. El pensamiento que busca descubrir los puntos epistémicos de inflexión identifica diferencias, términos poco claros, planteamientos iniciales y a través del lenguaje, reorienta el curso de la indagación hacia la producción del conocimiento.

Hace dos décadas, Howard, McGee, Schwartz y Purcell (2000) plantearon tres hipótesis en torno a la enseñanza de la ciencia en profesores que son las siguientes:

1. Los profesores tienen sus creencias acerca del conocimiento y la forma de aprehenderlo, construirlo o cuestionarlo. Son sistemas de creencias personales.
2. Los profesores deberían aplicar destrezas de pensamiento de orden superior, pero en ocasiones no se advierten señales de ello.
3. Los profesores se alejan de la aplicación del constructivismo pues adoptan posturas pasivas, reproductivas y poco dispuestas al cambio conceptual.

Veamos en detalle estas hipótesis, a nivel de educación de posgrado, tienen vigencia. El cambio conceptual implica identi-

ficar cómo los profesores pueden modificar sus creencias acerca del conocimiento y de su forma de aprehenderlo o construirlo. Si los profesores se inscriben en un programa de posgrado para sentarse a escuchar las novedades teóricas y/o metodológicas, estará adoptando una postura pasiva y reproductiva. Ni la teoría, ni la metodología son recursos ornamentales, son recursos de transformación, modifican la mente de los investigadores y las realidades que éstos estudian de manera simultánea. Ninguna de estas dos cosas tiene la prioridad pues se acompañan de modo inseparable.

Estudiar un posgrado implica dos premisas fundamentales: a) se tiene un grado previo que en mucho determinará nuestro trayecto académico en posgrado, y b) al culminar, el posgrado se habrá ingresado a una comunidad con saberes validados por un consenso académico. Las ideas anteriores implican que entre las condiciones presentes al ingresar y las condiciones de egreso, ocurrirá un proceso de formación caracterizado, en opinión de Roldán *et al.* (2011), por la *adquisición de un nivel superior de lectura y escritura* en el que actividades cognitivas complejas son prioritarias.

Aprender a leer y escribir es una tarea que realizamos a lo largo de toda nuestra escolarización y de nuestra vida, por eso la lectura y la escritura se convierten en dos pilares fundamentales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si las pensamos específicamente en el nivel superior, estas actividades cognitivas adquieren mayor complejidad, ya que son las que les permiten a los estudiantes comenzar a acercarse a los saberes aceptados y validados por la comunidad científica-disciplinar a la que desean ingresar como futuros profesionales, así como también familiarizarse con aquellos géneros textuales con los que trabajarán cuando ejerzan su profesión. (Roldán *et al.*, 2011, p.)

En consecuencia, los formadores de posgrado debieran ser expertos en esas actividades cognitivas complejas. Por ello, también es indispensable identificar los recursos que nos permitirán juzgar el logro de tales habilidades. Así, el potencial epistémico de la escritura académica presente en los graduados requiere de un impulso y desarrollo a través de las actividades propias de su formación en el posgrado. Lo anterior implica identificar aquellos elementos o componentes que rigen la elaboración de textos escritos que se distinguen por un alto grado de *especificidad, claridad conceptual y abstracción*. Por ello, en la labor de asesoría o tutoría, la evaluación de los textos académicos de los estudiantes se orienta hacia la reducción y/o eliminación de imprecisiones lingüísticas, inconsistencias cognitivas, y argumentaciones discursivas que comprometan su acceso y participación en el ámbito de la comunidad académica. La labor de asesoría implica identificar en los textos elaborados por los graduados enunciados inconclusos, la presencia de relaciones conceptuales incongruentes, frases que expresen ideas reiteradas y redundantes. También el uso de expresiones reducidas al plano concreto y referentes a situaciones específicas, aunque útiles para identificar el sentido pragmático, pueden revelar una fuerte limitación académica si no se encadenan a un proceso de reflexión conceptual que dé profundidad al análisis del objeto de estudio.

La idea anterior no es del todo nueva, pues ya fue expresada por Jacobs (2007) quien realiza un estudio al respecto en el que señala la importancia de vincular estrechamente el estudio disciplinar con la literacidad académica que debe acompañarle:

Este estudio apuntó a las prácticas actuales de educación superior que continúan separando las alfabetizaciones académicas que se enseñan y el conocimiento disciplinario al que acceden los estudiantes. Las implicaciones de este estudio fueron que la educación superior ne-

cesitaba crear espacios discursivos para la colaboración de los profesionales de la alfabetización académica y los profesores, para facilitar la integración de la enseñanza de la alfabetización académica en las disciplinas de estudio. (p. 870)

De manera que esta cuestión de incorporar la literacidad académica en la disciplina que es objeto de estudio, es parte de la formación de los graduados. Esta incorporación requiere una atención simultánea por parte de asesores, dirigida: a) *hacia los contenidos* de las investigaciones en curso, tanto como a b) *la profundidad de los planteamientos* presentes en la literatura revisada, y a c) *la manera en que organiza sus argumentos propios el investigador*. Es decir, en la puesta en práctica de la literacidad académica en torno a un proyecto de investigación en curso.

Seligmann (2012) desarrolla ampliamente el concepto *literacidad académica* para el caso de estudiantes de educación. Ofrece una aplicación del concepto relacionando el ejercicio educativo con la elaboración de textos académicos y con la lectura de documentos especializados en educación. En el caso de posgrado, la lectura de textos especializados requiere una profundidad particular pues es necesario no sólo comprender el texto, sino tener la capacidad de emitir juicios críticos acerca de su contenido. En lo concerniente a la escritura, en posgrado se requiere una escritura original, argumentada y de sentido profundo pues la construcción del conocimiento no puede reducirse a reproducir argumentos ya elaborados por otros autores. Se corre el riesgo de limitarse a divulgar conocimiento y soslayar la importancia de producirlo. Continuemos nuestra reflexión sobre la escritura.

Carlino (2003) destaca que la escritura en posgrado tiene características especiales. Un texto académico de posgrado, en principio, no debe contener falta ortográfica alguna, su redacción

debe seguir un estilo de alta exigencia en su sintaxis, el contenido debe ser claro en la exposición de las ideas, profundo en su sentido, pues lo importante no es la divulgación, sino la producción de conocimiento. Debe destacar la originalidad de las ideas expuestas. Es así como la escritura académica requiere una lectura que va más allá del texto, pues es necesario conocer los contenidos referidos en sus fuentes originales. Entender cómo ha sido la evolución de las ideas en torno al tema en cuestión y cómo el texto que se está leyendo hace una aportación que le hace merecedor de ser publicado en alguna revista especializada. Es una lectura llamémosle *multidimensional*, pues atiende fuentes documentales previas, estructura y contenido del texto que se lee, y valor académico de su contenido para la comunidad particular. No se reduce a identificar las ideas expuestas por el autor que lo escribió, exige identificar el sustento epistemológico de las ideas expresadas de forma escrita en el texto, muchas veces implícitas.

Respecto a la escritura, en los Estados Unidos se ha puesto atención a la escritura en graduados debido a que muchos de ellos son extranjeros, de nacionalidad distinta a la estadounidense, y asisten a posgrados sin el dominio cabal del idioma inglés. Sin embargo, la cuestión de la escritura también se plantea en términos de la expresión escrita de excelencia en el idioma materno. Aun tres décadas antes, White (1991) había destacado la escritura como medio para estudiar las habilidades de comunicación y de pensamiento crítico superior. La redacción de un texto académico se caracteriza por ser creativa, profunda en sus argumentos, y estas características se deberán reflejar en el texto escrito producido precisamente por ese complejo ejercicio intelectual. Lo importante es construir conocimiento, no limitarse a divulgar las ideas de otras personas. Este autor considera que se ha hecho una distinción entre el *producto escrito* y el *proceso de escritura*.

Al primero, de carácter estático, se le identifica con los cuidados gramaticales, ortográficos, de estilo; mientras que, como proceso, a la escritura, con un carácter dinámico, destacando las ideas propias del escritor, su profundidad. O, como en el caso de la poesía, su belleza y su melodía. También recomienda dicho autor evitar el plagio académico al realizar una investigación.

En otras palabras, el estudio de las destrezas de comunicación escrita compromete al lector a realizar una lectura de doble intención: entender las ideas que elabora el autor y la visión crítica de otros autores en quienes sustenta su presentación. Es decir, la construcción del conocimiento implica lo que es conocido, pero también lo que se duda, lo que se cuestiona. Propiamente el mérito está en expresar por escrito las cuestiones que se identifican aún sin resolver tanto como las respuestas innovadoras que se plantean a dichas interrogantes.

Más recientemente, Zhang (2005) pone especial atención a la relación entre asesores y asesorados, particularmente en el punto de la resistencia a la orientación por parte de estos últimos. Ya en otro momento hemos planteado la postura de rechazar esta distinción entre asesores y asesorados para sustituirla por una producción académica en colaboración (Rodríguez, 2023). De igual modo de Grefte (2022) ha señalado la negativa influencia de un interlocutor persistente. Sean las posturas cerradas de asesores o asesorados, en ambos casos la negativa a un trabajo en colaboración siempre será objeto de adversidad para la fluidez que requiere la producción académica. Necesariamente se requiere de un trabajo en colaboración para hacer realidad una producción en el marco de posturas críticas y a la vez constructivas.

Harvey *et al.* (2016) van más allá de la relación interpersonal entre colegas en la producción académica y plantean la importancia de la colaboración interdisciplinaria en el marco del desarrollo

sociocultural, es decir, en el contexto social de las agrupaciones académicas orientadas hacia el beneficio social de sus hallazgos académicos. Estos investigadores australianos siguen la postura de Briguglio (2014) quien identifica como componente esencial dentro de la “literacidad académica” la “escritura pensante”, es decir, el hacer uso de la escritura como medio de desarrollo académico, como vehículo para promover la reflexión y el aprendizaje. Desde esa perspectiva, los estudiantes de posgrado y sus asesores manifestarán activamente sus esfuerzos dedicados a la construcción de conocimiento, y a la aplicación del mismo en las comunidades donde desarrollen sus planteamientos. Comunidades que deberán conocer también mediante textos de divulgación que permitan identificar los esfuerzos y logros obtenidos con la labor académica.

En resumen, la literacidad académica en todo contexto de formación mediante programas de posgrado necesariamente debe ser considerada como objeto de estudio. Es conociendo el sustento epistemológico de las acciones de enseñanza y producción como los programas de posgrado pueden sustentar el verdadero valor académico de su ejercicio, pues de otro modo sólo podrá recurrir al estrecho y reducido criterio del reconocimiento social, lamentablemente más determinado por las relaciones interpersonales que por la producción académica y el beneficio social de la misma.

¿Cómo evaluar la literacidad académica?

La literacidad académica adopta formas idiosincrásicas según la manera personal en que cada investigador desarrolla sus habilidades de investigación, lectura, expresión escrita e interacción académica con sus colegas. La literacidad académica se descubre

en cada investigador. No es una literacidad, sino múltiples literacidades las que están presentes y se descubren en el ejercicio académico de los investigadores educativos. En este sentido no existe un parámetro universal para identificar la literacidad académica. Luego, entonces, ¿cómo podremos dar un primer paso para descubrir las diversas literacidades académicas y entender cómo programas de posgrado las desarrollan en quienes se inscriben en ellos? Si el propósito es descubrir las literacidades académicas de investigadores educativos y las literacidades académicas que se desarrollan en los graduados como resultado de participar en programas de maestría y doctorado, entonces nuestra mirada indagatoria deberá dirigirse hacia algún foco de atención.

Tanto los expertos como los investigadores en formación manifiestan el desarrollo de sus literacidades a través de expresiones orales y escritas en torno a objetos de estudio particulares. Si bien, las literacidades académicas son resultado de complejos ejercicios intelectuales, éstos se reflejan en las formas de expresión. ¿Cómo se lee la obra de un autor? Lo refleja la manera de expresarnos sobre sus ideas. El lector las selecciona, compara, las analiza y adopta una postura personal frente a esas ideas que se encuentra en la literatura científica. Moreno (2019) lo expresa de esta manera:

La función epistémica de la lectura se relaciona con el hecho de que quienes forman parte de comunidades científicas hablan y escriben textos que pueden ser comprendidos por sus miembros; además, implica que se entienda cómo se construye y comunica el conocimiento en las disciplinas. De ahí que la lectura y la escritura se constituyan en dispositivos fundamentales en el ingreso, acceso y desempeño en una comunidad discursiva. (p.107)

Lo anterior supone que la comunidad discursiva está atenta a la producción académica, también a su promoción y su divulgación. Una comunidad discursiva, sin embargo, no debe identificarse con un ejercicio hegemónico e ideológico, pues entonces parecería más una “hermandad” que una comunidad. Una de las primeras propuestas al respecto (Lee, 1997) describe diferencias entre modelos de investigación sobre literacidad: el modelo de Ivanic y Barton (1988) y el modelo de Yeatman (1996). Estos modelos ofrecieron elementos conceptuales generadores para el estudio de la literacidad a finales del siglo XX y aunque existen propuestas más recientes, es indispensable conocer las ideas que dieron origen a otras propuestas más recientes de producción académica en colaboración.

El modelo de Ivanic *et al.* (1988) tuvo como eje teórico de sustentación la lingüística funcional sistémica. Interesados en la función y el contexto de producción de textos, estos investigadores comenzaban su labor con la descripción de textos de tal modo que permitieran enseñar y aprender sobre lectura y escritura; es decir, realizaban un mapeo de estructura en términos de alguna disciplina específica, así generaban beneficios pedagógicos. De modo que el ejercicio académico-profesional se acompañaba de un ejercicio pedagógico de formación y enseñanza. De esta manera, la producción de textos en contextos académicos se convertía en un campo de intersección entre las normas institucionales de producción académica con su inevitable sentido de poder, revisión de conocimiento, y la formación en composición académica, manifiesta en lectura y escritura. Una doble vertiente de un mismo ejercicio intelectual, complejo.

Esta aproximación sistémica con orientación en la lingüística funcional soslaya la gracia de los clásicos expertos que se dan la oportunidad de enseñar a los aprendices. El centro del ejercicio

académico se expandía de la sabiduría moldeada a través de los años de experiencia del asesor a la práctica colectiva de un ejercicio de madurez en literacidad. Este enfoque destaca el paso de una visión monolítica identificada con la personalidad del asesor a una visión diversificada presente en el trabajo en equipo.

Yeatman (1996) también hace una crítica al modelo del aprendiz en el que el artesano con su carismático modo de ser, conduce al aprendiz por el camino de la producción al observar cómo el maestro hace sus obras. Es el modelo del artesano experto y del aprendiz ignorante que debe dejarse conducir. Un modelo deliberadamente vertical, que, aunque sustentado en la lógica de la experiencia del artesano, no tarda mucho en encontrarse con dificultades porque entre artesanos hay formas distintas de hacer las cosas y de comprenderlas. Es cuando surgen diferencias entre artesanos que colocan al aprendiz en el terreno de la incertidumbre y la incomodidad. Este autor orienta su propuesta con un criterio interactivo de naturaleza inductiva. El asesor conducirá al aprendiz no como experto para hacerle ver cómo hacer las cosas, sino cuestionando cómo el aprendiz tomará decisiones en el curso del trabajo de investigación. Se trata de relaciones académicas mediadas colegiadamente. Este modelo tiene el gran inconveniente de llegar a su expresión más aberrante en el reconocimiento de lo que hoy se ha dado en llamar *proceso endogámico de producción académica*. El modelo de este autor no destaca el acuerdo, el consenso; destaca la colaboración en la producción. Pero dicha colaboración requiere un criterio de construcción, un criterio epistémico, no social.

Mientras el modelo de Ivanic *et al.* asume un criterio lingüístico, Yeatman (1996), uno epistémico. Pero se trata de modelos que no son incompatibles y justamente plantean el reto de lograr una integración, como lo plantearé renglones más adelante.

La producción académica en colaboración

La influencia del asesor sobre el trabajo académico del asesorado en un programa de formación para la investigación educativa es un hecho insoslayable. La cuestión es qué tipo de influencia se ejerce, si se trata de una positiva y productiva o negativa y desgastante. En principio, tanto asesores como asesorados, necesitan saber escuchar, colaborar y tomar decisiones que se reflejarán en el producto de las interacciones académicas que se les reconoce como *asesorías*.

Saber escuchar está determinado por el grado de desarrollo de la mentalidad (Kapasi *et al.*, 2022; Chiu *et al.*, 2023). Un concepto fundamental al respecto es el de *maleabilidad de las cualidades personales*. Una mentalidad cerrada y otra abierta hacen hincapié en respectivamente en la disposición de permanecer y de cambiar. Esto parece colocar a la experiencia de la mente humana en una situación ambigua o ambivalente. De manera semejante existe un planteamiento controversial entre la sencillez y la complejidad. Se adoptan supuestos inaceptables alrededor de categorías consideradas opuestas cuando en realidad son complementarias. Se aboga por la mentalidad abierta y los análisis complejos desdeñando a la mentalidad cerrada y los análisis simples, es decir, se hacen planteamientos que no parecen admitir más de dos categorías y se adoptan con fines de distinción simplificada. Pero, ¿cuándo es oportuno simplificar y cuándo no?

La distinción entre experto y aprendiz es otro caso semejante. De manera que la investigación educativa pareciera ser una cuestión entre diferencias de capital cultural que necesariamente se resuelven de forma vertical: diciendo, el que sabe, qué hacer a quien no sabe. Otra perspectiva admite una resolución horizontal. En ésta, los argumentos se colocan sobre la mesa y se procura

una integración de los mismos; no se busca la calificación del asesor experto sobre la producción de los graduados. Una variante en este tipo de ejercicio intelectual es el análisis grupal. Al leer antecedentes de un determinado tema, los investigadores de mayor experiencia entrelazarán sus propuestas con las de aquéllos que tienen menor experiencia. Obviamente dispondrán de distinto marco de referencia, sin embargo, sus propuestas se integran, se asimilan y se jerarquizan en grupo.

La formación epistemológica del investigador educativo

En su labor académica, todo investigador educativo atiende al menos dos cuestiones: el qué y el cómo. Cuando un investigador selecciona su objeto de estudio orienta su atención hacia un *qué*, generalmente identificado con cierto tema ubicado en un campo de conocimiento, disciplinar o interdisciplinar; también define un *cómo*, desde los métodos y procedimientos para obtener datos y analizarlos (Piña, 2013). No obstante, particularmente en las últimas décadas, los investigadores educativos se han visto en la necesidad de atender otras dos cuestiones primordiales: la dimensión epistemológica de su labor académica y la dimensión sociopolítica (Alejo, 2016; Tedesco, 2003; Arias *et al.*, 2018). Esto es, atender cuestiones relativas a la importancia de su labor como producción del conocimiento y como medio de transformación social.

En realidad, el trabajo de investigación en educación es un asunto complejo pues involucra múltiples dimensiones y/o factores pues ningún fenómeno educativo es tan simple como para encontrar explicaciones atribuyéndolo a una sola variable o condición. Tampoco se comprende cabalmente un fenómeno educa-

tivo mediante el planteamiento de una relación directa y simple con alguna condición circundante (Raiza *et al.*, 2007; Quezada *et al.*, 2008). Los problemas educativos que hoy demandan atención son producto de circunstancias complejas y de diversa índole: cultural, económica, social, psicológica, entre otras. Son problemas graduales y sutiles con un origen en apariencia súbito, cuando en realidad se han ido generando y entrelazando paso a paso, lentamente.

Las explicaciones y/o comprensiones de los problemas educativos que se logran como resultado de la investigación, hasta ahora, habían respondido a un criterio epistemológico relativamente sencillo en respuesta a la exigencia de una demarcación ontológica resultado de diferenciar las orientaciones metodológicas, sean cualitativas o cuantitativas. De este modo, los términos *verstehen* y *erklären* destacaron el sentido epistémico de tal distinción (Cook *et al.*, 1986; Rodríguez, 2003; Feest, 2010; Reyes, 2023). Quienes no conocíamos de fondo este planteamiento, podíamos comprender en parte esa diferencia al menos reconociendo modelos lingüísticos y matemáticos aplicados a la organización y análisis de datos recabados al realizar una investigación educativa (Kabatek *et al.*, 2013). Pero la cuestión epistémica cubre un fondo más amplio y de mayor trascendencia, pues no es la elección del investigador lo importante, sino la trascendencia social del ejercicio académico. Lo que somete finalmente a discusión la polémica entre *explicar* y *comprender* es la orientación del investigador como representante de una corriente epistemológica. Y no precisamente su preferencia personal, sino la forma en que conceptualiza su objeto de estudio en el marco de un ejercicio académico propio de una concepción teórica.

La postura epistémica del investigador educativo adquiere importancia capital para entender la forma en que participan en

esa construcción del conocimiento que constituye su actividad central. Fontaines *et al.* (2009) destacan una idea previamente expresada por Restrepo (1997) que tiene justamente el rigor propio de una definición epistémica sobre la labor de investigación. La cita textual seleccionada:

Al respecto, Restrepo (1997) alerta sobre las posibles confusiones que se han tejido en las publicaciones académicas, donde de forma homónima, se emplean los términos “investigación en educación”, “investigación sobre educación” e “investigación educativa”. El primero hace referencia a toda indagación relacionada con el área educativa. El segundo, da cuenta de los estudios realizados desde las llamadas ciencias de la educación (sociología, psicología, antropología, etc.) Finalmente, la tercera, alude a las acciones heurísticas desarrolladas desde dentro del hacer educacional. (Fontaines *et al.*, 2009, p. 357)

Estas diferencias implican definiciones conceptuales de importancia epistémica, pues de otro modo no se consideraría indispensable señalarlas. Para el caso, la postura con mayor sentido epistémico, es la referente a las acciones heurísticas desarrolladas al realizar investigaciones educativas. Existe pues al menos un doble tránsito, el que ocurre en el desarrollo de la investigación educativa en curso y el que se advierte en el conjunto aquéllas realizadas en determinado periodo como expresión paradigmática. El tránsito del paradigma cuantitativo al cualitativo implica una nueva concepción del objeto de estudio educativo. Es decir, de la mirada orientada hacia la cuantificación propia de análisis factoriales y ecuaciones de regresión múltiple, que cambia su atención ahora hacia la comprensión del sentido social y contextual de las experiencias educativas. De esta manera es como la investigación educativa se reconoce inmersa en escenarios de transformación y emancipación humana (Ferreya *et al.*, 2011; Hickenbick *et al.*, 2017; Mujica *et al.*, 2021).

Tanto la postura epistémica del investigador educativo como la sociopolítica implícita en lo que representa su producción académica, son dos elementos que en esta ocasión son ineludibles en esta formación. En el caso de la investigación educativa, el compromiso epistemológico y el compromiso sociopolítico son dos caras de una misma moneda.

La descolonización en la investigación educativa

Rivas (2020) hace un planteamiento relativamente nuevo en el que confronta una visión “forense” con otra “transformadora”. La “dissección de la realidad” educativa coloca al investigador educativo en una disposición analítica de experto que ofrece a la comunidad discursos especializados, mientras que la postura transformadora se aproxima a los sujetos, se coloca junto a éstos para orientar las acciones hacia la transformación en colaboración. Esta última postura es una respuesta orientada a los limitados beneficios de las prácticas de investigación como predominan en nuestros sistemas educativos. También las prácticas de investigación educativa tienen un estrecho vínculo con las políticas de investigación. La siguiente cita es clara al respecto.

La coyuntura de las políticas de investigación, especialmente los protocolos de evaluación de la misma, más centrados en los formatos que en los contenidos y con un fuerte énfasis en lo que se está denominando capitalismo académico (Slaughter & Leslie, 1997) parece no ayudar mucho. Las agencias que tienen a su cargo esta evaluación manejan criterios de calidad meramente estadísticos, en el mejor de los casos (número de citas, índices de impacto, etc.), cuando no comerciales o de políticas editoriales. Lo cual supone un culto a la apariencia más que a una preocupación por el contenido y la relevancia. De este modo se establece una fuerte incidencia de la investigación

en los rituales académicos, pero ninguna, o casi nula, en las prácticas educativas. (Rivas, 2020, p. 4)

El conocimiento producido por la investigación educativa tiene un espacio y una modalidad de ejercicio, es decir, un valor de uso. Socialmente, la utilidad del conocimiento depende de quién lo use y para qué. En este sentido tiene un valor social que admite dos orientaciones extremas: la reproducción de hegemonías establecidas o la transformación social orientada hacia la democratización del conocimiento. Visto desde la perspectiva de Kuhn (1971) el conocimiento sobre los fenómenos educativos se construye con base en paradigmas hegemónicos y éstos podrán ser cuestionados por paradigmas emergentes de tal modo que en esta dinámica de diferencias u oposiciones, se pone a prueba el conocimiento, su grado de generalización y validez interna.

En el caso de los fenómenos educativos existen diversas vertientes para su estudio pues admiten aproximaciones desde variadas disciplinas como la Antropología, la Sociología o la Psicología, y, sobre todo, admiten también diversas posturas políticas. De manera que el sustento epistemológico propio de cada disciplina y particularmente el sociológico para el estudio de las hegemonías adquieren un gran valor en la comprensión de los fenómenos educativos. Hace poco más de tres décadas Angulo (1990) al referirse a la *investigación-acción* la reconoce como proceso epistemológico de indagación y conocimiento, como proceso práctico de acción y cambio, asociado a un compromiso ético de servicio a la comunidad. Así, el segundo de los tres aspectos interdependientes que este autor considera forman parte de la problemática curricular es que el curriculum pierda significación. Y describe esta idea de la siguiente manera: “[...] el curriculum gana su significación en la práctica, es decir, cuando se convierte

en actuaciones, decisiones e interacciones que modifican (o afectan) la realidad educativa para la que fue construido” de forma semejante la investigación educativa adquiere significación en su práctica, particularmente cuando los miembros de la comunidad son partícipes de su desarrollo.

Los investigadores educativos interactúan con miembros de comunidades educativas al desarrollar sus investigaciones. No puede realizarse una investigación sin la participación de miembros de la comunidad. Y esta relación entre investigadores y participantes de la comunidad podrá estar definida en términos del grado de colaboración, del grado en que se comparta el conocimiento, por ello se identifican las posturas extremas de colonizar y descolonizar el conocimiento. Sin embargo, Tuk *et al.* (2021) advierten el riesgo de adoptar superficialmente el lenguaje de la descolonización. Los investigadores educativos pueden asumir una postura colonizadora intercambiando términos, ahora planteados con argumentos relativos a derechos humanos, aparentemente para señalar tanto una conciencia de la importancia de las teorizaciones sobre cuestiones educativas e inclusive sobre descolonización en la educación; señalan consideraciones y recomendaciones sobre cómo dirigir la educación, pero finalmente actúan como un grupo de clase más, se respaldan por el prestigio, en lugar de ubicar su actividad académica en el centro de los procesos sociales con los agentes naturales del cambio. Aunque los autores antes mencionados dirigen su atención particularmente al caso de las poblaciones étnicas denominadas *autóctonas*, el planteamiento de su duda podemos extenderlo al ejercicio de grupos hegemónicos en las más grandes zonas urbanas mestizas.

Quienes se forman para la investigación educativa se insertan en un ejercicio de formación que tiene estructuras cimentadas en ejercicios de hegemonía. Sin embargo, su conciencia profesio-

nal tal vez solamente visualice el ejercicio académico de estudiar y obtener un grado respaldado por asesores que tienen amplia experiencia y conocimiento sobre cuestiones educativas. Todo objeto de estudio en una investigación educativa busca un lugar en el campo del conocimiento y al mismo tiempo todo investigador educativo busca un lugar para su desarrollo profesional en el campo del ejercicio de la investigación. En este sentido, el valor epistemológico de una investigación también se construye y necesariamente forma parte del curso mismo de la investigación. Los espacios de producción y de divulgación son muestra de la reducción o amplitud con que se desarrolla el trabajo intelectual de los investigadores y los esfuerzos institucionales de ofrecer conocimiento a la comunidad educativa.

La formación para la investigación educativa como objeto de estudio

Cuando los docentes participan en su formación profesional seguramente vislumbran y conciben la investigación educativa de manera un tanto simple pues se concibe gradualmente con mayor relieve conforme se realizan investigaciones a lo largo del ejercicio profesional.

Perines *et al.* (2017) destacan que los docentes en formación tienen exigencias hacia la investigación. Desean en ella un conocimiento más cercano a la realidad, una formación más profunda de ella y mayor producción de recursos prácticos; pero al mismo tiempo parecen desconocer las condiciones de producción académica. Cuando el *locus de control* es externo se pierde la objetividad de las necesidades que requieren ser atendidas en función del *locus interno*. La idea de una investigación distante a los docentes en formación lo único que ilustra es la realización de investigaciones educativas fuera del contexto en colaboración que antes hemos expuesto.

Participar y colaborar en una investigación educativa es indispensable para el reconocimiento del *locus interno*. Justo de la misma manera como un sinodal alejado de la producción de un sustentante advierte de modo distante el contenido del texto elaborado con un formato de tesis de grado. Ya anteriormente, Martínez (1999) había señalado la importancia de seleccionar rigurosamente a los candidatos a programas de posgrado. Esta idea significa que algo deben de tener como insumo los graduados, además de lo que resulte como efecto de participar en el programa en el que se inscriben. ¿Qué capacidades se necesitan para posteriormente lograr ser un investigador educativo? La literacidad sería una de ellas, sin duda. Aunque los programas de posgrado deben aportar su propia contribución. Y, en el mejor de los casos, deben atender la interacción entre las características de los participantes y las bondades del programa propuesto. Lozoya *et al.* (2019) entienden la investigación educativa como “una práctica científica intencionada, social e histórica que tiene como objeto de estudio la educación” (p.142), en este sentido todo investigador debe comprender de forma plena el sentido social e histórico de sus actividades de investigación. Y comprender el sentido histórico en el momento actual de realizarla implica entender a los sujetos participantes, los procesos en que participan, las instituciones en las que están insertas sus prácticas de investigación. Todo investigador debe tener conocimiento que le permita “responder a las preguntas qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué” (Lozoya *et al.*, 2019, p.142). Preguntas cuyas respuestas tienen como consecuencia un entendimiento más profundo de los hechos que denominamos *educativos*. En el caso de los procesos de formación para la investigación también se aplica esta idea. Entender el proceso de formación para la investigación conociendo las características del graduado, asesores, institución que ofrece

el programa y desde las condiciones del contexto vigente es un ejercicio intelectual apegado a la vida de los participantes.

¿Cómo conocer lo que ocurre en el periodo de formación para la investigación educativa? El conjunto de interacciones presentes en los momentos de asesoría, sean cursos, unidades de aprendizaje, módulos de aprendizaje, realización de una investigación educativa con su respectiva asesoría, hasta el momento del examen de grado, es lo que explicaría los logros alcanzados por cada uno de los participantes en determinado programa de formación. Tillema *et al.* (2009) sugieren una visión autocrítica y un trabajo en colaboración. Volver a vista al trabajo mismo de formación y hacerlo en colaboración con los graduados inscritos en el programa que se oferta. Dilucidar la ruta a seguir no debe consistir en una determinación del experto, ni tampoco en un ejercicio de consenso, sino ser el resultado de una construcción en colaboración.

Reflexiones finales

La formación para la investigación, en el caso de los graduados, es semejante a la formación para la colaboración en los investigadores. La experiencia de cursar un posgrado no es condición suficiente para ejercer la enseñanza para la formación de investigadores educativos. Tampoco aprobar unidades de aprendizaje o módulos de enseñanza significa haber dominado habilidades para la investigación educativa. Debemos enfrentar la necesidad de evaluaciones constructivas. Configurar experiencias de aprendizaje en colaboración que aseguren la transformación de los graduados. Y, si los graduados aprenden a investigar investigando, entonces se requiere que los investigadores, asesores de los graduados, aprendan a asesorar, asesorando; volviendo su vista ha-

cia el proceso de asesoría que hoy identificamos con un proceso de producción académica en colaboración, a través del diálogo académico, de la construcción gradual de conceptualizaciones integradas, de construcciones intelectuales con mayor poder de entendimiento. No es el aprendizaje de un lenguaje especializado, ni el atrevimiento de pronunciar palabras incomprensibles para los demás, es forjando las palabras indispensables para un entendimiento más atinado de las realidades educativas.

La producción académica en colaboración exige se realice de modo horizontal con la participación de los sujetos involucrados en el contexto natural donde se presenta y se estudian las problemáticas educativas, desde la elección del asunto a investigar. Las decisiones que continuamente se toman en el curso de una investigación educativa no son obstáculos que debemos resolver de la manera más rápida, sino de la manera más segura y sólidamente sustentada. No es ajustando el objeto de estudio, ni la pregunta de investigación a los requerimientos inmediatos de un reconocimiento social efímero, sino el empeño en colocar cada argumento en el lugar idóneo para lograr la construcción, en consecuencia, sólida frente a los cuestionamientos de la propia comunidad académica y de la comunidad de usuarios. Ambos protagonistas serán los primeros consumidores de los productos de investigación. La investigación educativa lleva hacia una doble atención: la del gremio académico y la de la comunidad participante en el estudio. En este sentido, el trabajo de investigación educativa no solamente está comprometido con la profundidad conceptual y la rigurosidad del método, sino también con el compromiso social de favorecer el desarrollo educativo de la comunidad. Los investigadores educativos quienes tuvieron la oportunidad de encontrar una ruta de formación y de trabajo profesional en las actuales condiciones de desigualdad educativa, tenemos la obligación de

atender las necesidades de quienes dedican su atención a sobrevivir, a encontrar trabajo, a sortear un sinnúmero de limitaciones socioeconómicas y culturales.

La literacidad académica en los graduados no puede promoverse a través de asesores o formadores que no la han desarrollado en ellos mismos. Lo anterior no significa que los expertos en literacidad sean quienes enseñen a los demás sus habilidades, pues eso significaría una reproducción efímera destinada a desvanecerse en corto tiempo. La trascendencia de la literacidad reside en su permanente ejercicio, como hábito intelectual, como práctica colectiva y productiva. No es la adopción de una postura y de un discurso novedoso sino una práctica permanente, productiva y compartida. Es su incorporación a la vida, es entenderla como medio para resolver problemas próximos y significativos. El sentido de la vida académica no reside en la retórica superficial que se muestra en un foro de divulgación, sino en las consecuencias, las transformaciones, las mejoras en nuestra forma de vida. La literacidad académica no es un fin, sino un medio.

La literacidad se manifiesta al inicio de cualquier investigación educativa al seleccionar el tópico de la misma. Y dicha selección depende de la sensibilidad y el compromiso que se tengan para atender las necesidades apremiantes, por ello la escucha es el primer requisito. ¿Cómo se aprende a identificar problemas educativos significativos? Los criterios socioeducativos son esenciales, aún más que los conceptuales y los metodológicos. Por ello la mayor limitante es el uso reiterado de procedimientos descriptivos y analíticos que sujetan al objeto de estudio, encadenándolo a la visión misma del investigador. De ahí la importancia del trabajo en colaboración antes mencionado.

La investigación educativa como campo del conocimiento es una utopía por la sencilla razón de que el conocimiento con-

forme se descubre, ofrece demarcaciones nuevas, enfoques nuevos. Lo importante es distinguir lo superficial y/o profundo de tal conocimiento desde la postura de la comunidad en su sentido más amplio, no para la reducida comunidad académica que suele adaptarse a una dinámica lenta, sin cuestionarse a sí misma. La literacidad como medio adquiere significación en tanto se logra con ella producir conocimientos de beneficio socioeducativo. El mayor riesgo en el ejercicio de formación para la investigación educativa es que los investigadores no ejerzan su grado cuando abandonan sus esfuerzos por realizar investigaciones educativas de manera permanente. Algunos investigadores cierran sus caminos cuando analizan en detalle su tópico de investigación y dejan de atender la amplitud de problemáticas presentes. Hoy, se abandonan los estudios sobre lectoescritura, sobre comprensión aritmética, para atender las cuestiones socioemocionales cuando en realidad tanto las cuestiones cognitivas como emocionales han estado acompañando a los estudiantes desde tiempos remotos. La ausencia de lectura nos hace ver la problemática educativa actual como si surgiera de circunstancias imprevistas cuando en realidad se ha generado paulatinamente y a la vista de todos.

Por último, la formación en literacidad en un posgrado de investigación educativa nunca deberá tener un sentido técnico, pues su sentido es intelectual, mental, como esquema colectivo disponible para organizar, evaluar, advertir desde una perspectiva crítica, y ofrecer una producción epistémica sobre aquello que se investiga.

Referencias

Aguilar, L.E., & Fregoso, G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. Universidad de Guadalajara: Centro Universitario de

Ciencias Sociales y Humanidades. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/605/1/Reto%20de%20la%20escritura.pdf>

- Alejo, M. (2016). El ataúd científico vs la revolución epistémica en el contexto educativo. *Revista REDINE*, Vol. 8. No. 1. Enero-junio, 140 -145. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. https://www.researchgate.net/profile/Mireya-Alejo-De-Mujica/publication/316887878_EL_ATAUD_EPISTEMICO/links/5916673f0f7e9b70f49dcd0e/EL-ATAUD-EPISTEMICO.pdf
- Angulo, J. F. (1990). Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 11, 39-49. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59260/1/Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n%20y%20curriculum.pdf?sequence=1>
- Arias, F. G., Gutiérrez, A. C., & Cuero, O. L. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: concepto e indicadores. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(7), 41-54.
- Ávila, A., & García, S. (2008). *Los decimales más que una escritura*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Briguglio, C. (2014). *Working in the third space: Promoting interdisciplinary collaboration to embed English language development into the disciplines*. Sydney NSW: Department of Industry, Innovation, Climate Change, Science, Research and Tertiary Education. https://ltr.edu.au/resources/Briguglio_C_NTF_report_2014.pdf
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles *Educere*, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 409-420. Comunicación libre presentada en el Tercer Encuentro la universidad como objeto de investigación, Dpto. de Sociología, Universidad Nacional de la Plata, octubre de 2002. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

- Chiu, C. Y., Tong, Y. Y., Lee, S. L., & Chan, H. S. (2023). Personal qualities are malleable and fixed: Ambivalent mindset, capability ranking reinforcement, and parent–child relationship among Hong Kong Chinese parents. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 17, 18344909231166106.
- Cook, T.D. & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- De Grefte, J. (2022). The persistent interlocutor. *Argumentation*, published on line 07 september 2022. Springer. <https://doi.org/10.1007/s10503-022-09578-2>
- Feest, U. (2010). Historical Perspectives on Erklären and Verstehen: Introduction. En U. Feest (Ed.), *Historical Perspectives on Erklären and Verstehen*, Capítulo 1, pp. 1-13. *Historical-Perspectives-on-Erklaren-and-Verstehen.pdf* (researchgate.net)
- Ferreya, H.A., & Blanas, G. (2011). La investigación educativa: un compromiso ético para la promoción de la calidad de vida y el respeto por la dignidad humana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 9, Número 2, 45-60.
- Fontaines, T., & Urdaneta, G. (2009). Culturas de formación y formación de investigadores educativos. *Ra Ximhai*, septiembre-diciembre, año/Vol. 5, Número 3, 357-371. <https://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej15articulosPDF/10%20CULTURAS%20DE%20FORMACION.pdf>
- Harvey, A., Russell-Mundine, G., & Hoving, E. (2016). Modelling interdisciplinary collaboration to build cultural competence and academic literacy. *Journal of Academic Language & Learning* Vol. 10, No. 1, 2016, A101-A117. 395-Article Text-4058-1-10-20160124 (2).pdf
- Hickenbick, C., de Lima, E.E., & Rosa, P. (2017). Educación y dignidad humana - intersección de caminos. *Revista Pensamiento Actual*, Vol 17, No. 28, 186-196. Universidad de Costa Rica - Sede de Oc-

cidente. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Educaci%C3%B3n+y+dignidad+humana+-+intersecci%C3%B3n+de+caminos&btnG=

- Howard, B.C., McGee, S., Schwartz, N., & Purcell, S. (2000). The experience of Constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 4, 455-465. [rce;01jun00 \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/311111111).
- Ivanic, R., & Barton, D. (1988). The role of language study in adult literacy research and practice. En J. McCaffery & B. Street (Eds.), *Literacy Research in the UK: Adult and school perspectives*. Pp. 90-104. RAPAL.
- Jacobs, C. (2007). Mainstreaming academic literacy teaching: Implications for how academic development understands its work in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 21(7), 870-881.
- Kabatek, J., & Loureiro, L. (2013). Mathematical models meet linguistic data and vice-versa. *International Journal of the Sociology of Language*, 221:1-10.
- Kapasi, A., & Pei, J. (2022). Mindset theory and school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 57-74. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/08295735211053961>
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lee, A. (1997). Working together? Academic literacies, co-production and professional partnerships. *Literacy and Numeracy Studies*, 7, 2, 65-82. Working together?: Academic literacies, co-production and professional partnerships. [Paper first given as a Plenary Address to the National Conference on Tertiary Literacy: Research and Practice (1st: 1996: Victoria University of Technology, Melbourne).] (informit.org)
- Lozoya, E., & Ocampo, E.A. (2019). Estrategias para la formación de investigadores en investigación educativa. En D.M. Arzola Franco

- (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 141-174). Red de Investigadores Educativos Chihuahua
- Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1). <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. doi: 10.25100/lenguaje.v47i1.7180
- Mujica, F. N., & Orellana, N. C. (2021). Educar el respeto a la dignidad humana: Un valor fundamental para promover los derechos humanos. *Revista de Educación de Puerto Rico (R/EDUCA)*, vol. 4, núm. 1, 1-13.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa. Edición original en inglés de 1994.
- Perines, H., & Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1, 251-268. [art15.pdf](https://scielo.cl/art15.pdf) (scielo.cl)
- Piña, J. M. (2013). Investigación educativa ¿para qué? *Perfiles Educativos* | vol. XXXV, núm. 139, Editorial pp. 3-6. IISUE-UNAM.
- Quezada, A., & Canesso, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. *Educar, Curitiba*, n. 32, 103-119. scielo.br/j/er/a/7CZXkgNMQsv83QXkQmJrrrD/?format=pdf&lang=es
- Raiza, M. I. J., Martínez, D. R., & Raizabel, R. (2007). Re-pensando la Educación desde la Complejidad. *Polis Revista Latinoamericana*, 16. [polis-4581\(1\).pdf](https://scielo.org.br/polis-4581(1).pdf)
- Restrepo, B. (1997). *La Investigación en la formación inicial de los docentes: Tres planos, tres funciones*. En Memorias del Congreso Internacional de Educación, investigación y formación docente. Universidad de Antioquia. Colombia.

- Reyes, A. (2023). Verstehen y Erklären: la hermenéutica en las ciencias sociales. *Intersticios*, año 27, núm. 59, julio-diciembre, 202-219. [Revista+Intersticios-59-Experiencias_misticas-pp-202-219 \(1\).pdf](#)
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22.
- Rodríguez, A. (2023). *Modelo de colaboración para la producción académica*. Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. Ponencia de uso interno elaborada con fecha noviembre de 2023.
- Rodríguez, J.A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*, 7(12), 23-40. Vista de Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa (unmsm.edu.pe)
- Roldán, C., Vázquez, A., & Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55/3. Microsoft Word - 4010Roldán.doc (conicet.gov.ar)
- Seligmann, J. (2012). *Academic Literacy for Education Students*. Oxford University Press.
- Tedesco, J. C. (2003). Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 2, Conferencia magistral presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa1 Evento organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México 18 de noviembre de 2003.
- Tillema, H., Mena, J.J., & Orland, L. (2009). Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa. *REIFOP*, 12(3), 27-37. Enlace web: <http://www.aufop.com>.

- Tuck, E., & Yang, K. W. (2021). La descolonización no es una metáfora. *Tabula Rasa*, 38, 61-111. <https://doi.org/10.25058/20112742>. n38.04
- White, E. M. (1991). Assessing Higher Order Thinking and Communication Skills in College Graduates through Writing. Ponencia presentada en la Conferencia Nacional de Evaluación, realizada en Washington, DC del 17 al 19 de noviembre de 1991. ED340767.pdf
- Yeatman, A. (1996). Building effective University-School partnerships: Issues and possibilities. *Forum of Education*, 51, 2, 21-32.
- Zhang, H. (2005). Peer Tutoring in a Graduate Writing Centre: Identity, Expertise, and Advice Resisting. *Applied Linguistics*, 26(2), 141–168. amh041 141..168 (psu.edu)





Investigar la escritura para investigar

Flor Alejandra Gómez Contreras²²

Intención

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre el valor atribuido a los documentos portadores del conocimiento desde la didáctica de la escritura; hecho que interesa tanto a docentes como a alumnos. Así, es posible explicar las prácticas pedagógicas y académicas consecuentes en donde son agentes y pacientes.

Interesan entonces, las condiciones de producción de textos, particularmente, los enfocados a la educación. Algunas preguntas provocadoras son: ¿cómo determina la cultura de la investigación la didáctica de la escritura?, ¿qué significados y creencias se reproducen en su entorno?

El proyecto de alfabetización académica conduce a los investigadores y alumnos de educación superior y posgrado al uso de una *variante* formal de escritura (Bocco & Castagno, 2015). Esto tiene lugar aunque los protagonistas de estas acciones no sean conscientes de ello e independientemente que se le nombre como *literacidad*, *clases de redacción* o *comunicación*. En otras palabras,

22. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Secretaría Educación Jalisco. fagomez@isidm.mx

quienes centran sus acciones curriculares y pedagógicas en la escritura para la investigación son piezas clave de un hecho que aquí se estudia: la ausencia de una visión crítica sobre la didáctica, por lo que se intentará iluminar los puntos ciegos que tienen lugar en infinidad de cátedras de escritura y sesiones de orientación para investigadores y aprendices.

Se subraya el término *variante* —enunciado en el párrafo anterior— por estar sólidamente teorizado desde la Sociolingüística como una *diglosia* (Lastra, 1992), es decir, el universo expresivo y textual de la escritura académica cuenta con sus particulares consensos estilísticos que se reproducen como un género comunicativo. A lo que se agrega un componente histórico, pues no se habrá de perder de vista que el conocimiento no siempre ha tenido la escritura como su soporte. Desde los orígenes del uso del alfabeto, tuvo lugar lo que Ong ha llamado *tecnología de la palabra* (1987) es decir, la instrumentalización del lenguaje para un fin: “trasmitir un mensaje”. Si se abrevia la gran tesis que anima estas afirmaciones, encontramos la supremacía de lo escrito como soporte “civilizado” y “progresista” que “supera” la oralidad, que es vista como una *edad oscura* y sin memoria, pues el uso extendido de la escritura marcó la historia moderna.

La agencia de la escritura académica como evidencia del “avance” intelectual es también una analogía del tránsito de lo primitivo/civilizado convenientemente desarrollado por Gee (2004), tesis que comparte el optimismo de la modernidad por el progreso.

Escribir para investigar, tanto para quien enseña o aprende, requiere ceñirse a consensos discursivos, independientemente que sean o no razonables o por sí mismos, frenen la necesaria creatividad que ha de acompañar la ciencia. A lo anterior se suma el hábito acendrado de alternar la propia voz con el abigarrado

mosaico de publicaciones que nos preceden para encontrar un sitio entre ellas, ejercicio comúnmente denominado *intertextualidad* (Kristeva, 1997), aunque en el contexto de la industrialización del conocimiento, citar y ser citado es parte del metabolismo del mérito.

Conviene referir que, para escribir como docente y sistematizar la práctica, se habrá recorrido un territorio que confirme y evidencie una solvencia metodológica tal, que sea capaz de enunciar los paradigmas establecidos (cuali-cuanti-mixto) para colocarse en un punto de mira que guíe el trabajo, aunque, con frecuencia, los puntos de anclaje de este ejercicio tengan estirpe septentrional (Creswell, 2009) (Flick, 2012) (Corbin, 2010) con las consecuentes asimetrías culturales.

Así, entre la naturaleza del lenguaje instituido para hacer ciencia y las batallas por librar en su contexto, el proyecto de alfabetizar para un propósito específico se caracterizará en cuatro escenarios frecuentes por ampliar y cuyas cualidades se gradúan de menor a mayor evolución pedagógico-crítica a la luz del enfoque que se sostiene en este trabajo, en el que se subraya la convocatoria a los docentes a ejercer.

Lo bello se vuelve verdadero

Es frecuente que la cátedra de alfabetización entre alumnos y docentes se apoye en la *literatura* y se entrelace con la literacidad disciplinar (Natale & Stagnaro, 2017). Como género discursivo, la tradición del cuento, poema y relato son percibidos como *eruditos* y *cultos*; se encuentra irremediabilmente anclada en una versión idealizada del uso del lenguaje.

Incluir en las clases de redacción académica, por ejemplo, lecturas de Julio Cortázar, como autor emblemático, se sostiene

en una inmanente confianza de que el cultivo literario desde una estética y lectura de placer (Barthes, 1982), transfiere a los alumnos capacidades de pensamiento para escribir sus investigaciones.

Sin embargo, por tratarse de un método que parcializa el lenguaje a un género discursivo, una sombra acecha esta bien intencionada propuesta, pues el embeleso ornamental y el cultivo retórico que exigen zanján una brecha entre quienes la gozan en sus reverberaciones y, aquéllos que aún no han logrado siquiera, aprender a interpretar un texto informativo básico, por lo que, como proyecto global, descarta no sólo a las personas con insuficiente competencia retórica (inteligibilidad para una ironía, paradoja o analogía, por ejemplo), sino a cualquier hablante que no sienta afinidad por ésta, una de las bellas artes. A la par, que las coordenadas de ese estilo son irreconciliables con la escritura académica —desde una constante perplejidad de que exista una sola forma de escribir para hacer investigación—, por lo que cultivar la lectura de escritos literarios difícilmente refuncionaliza las destrezas del lenguaje que exigen comunicar ciencia.

La red de cristal que la estrangula

El sobredimensionamiento del lenguaje durante el proceso de acompañamiento metodológico y de *pensar para investigar* se ve constreñido por el Imperio de la Forma (IF) que:

[...] se refiere en general, donde [...] se inhibe el fluir del texto cuando aún está inconcluso. En la práctica, se manifiesta con ciertas manías de corrección textual que propinan los asesores, que si bien, las signa un loable afán de orientación, suelen encarnar prejuicios lingüísticos. (Gómez, 2020, pág. 83).

En otras palabras, quien está aún en proceso de escritura, cae en inmovilidad como consecuencia de señalamientos correctivos

provenientes de sus superiores académicos. Hablamos de una especie de retirada de pánico consecuente a ser objeto de la hipercorrección que *alguien habrá de ejercer* (el asesor, director de tesis o dictaminador de revista); pensemos, claro, si como docentes ejercemos este rol.

Se trata de un método unipersonal por la polifonía de criterios en “la Babel de los cocos pensantes” (Gómez, 2015, pág. 47) en clave de cruzada contra los *vicios del lenguaje*; su empeño, contrarrestar las desventajas de los alumnos y enderezar los renglones torcidos de la RAE sin soltar la lámpara iluminadora de la APA o los destellos de la sagacidad ganada por la experiencia como revisor, cuya estirpe se asocia a publicar en revistas de alto impacto.

Su debilidad pedagógica es segregar entre los miembros de un colectivo en formación a aquéllos que *no pueden escribir bien*, con lo que se beneficia evaluativamente a quienes sí, lo que vulnera el diálogo de saberes horizontal (Mejía M. R., 2022) e invisibiliza formas de pensamiento no lingüístico por restar valor a las manifestaciones escritas poco consolidadas por parte de quienes no ejercen esa destreza, pero que a pesar de estas limitaciones, tienen voz y derechos lingüísticos (Hamel, 1995). El corolario: un acento bien, o mal puesto es sólo un árbol que no hace el bosque.

No son los individuos, sino las estructuras

El análisis de errores (Gómez, 2011) es la tercera vía pedagógica, misma que hace posible en el aula una reflexión permanente donde toda desviación de la norma o fisura en la cohesión lingüística (van Dijk, 1983) es vista como unidad de diagnóstico; cada falla en un escrito es la lección que le debemos al alumno y el latido de

las disonancias entre la lengua viva y su transcodificación alfabética en la cultura de la investigación.

Como método, el análisis de errores surgió en la enseñanza de segundas lenguas (Marcos Marín, 1988) y lo signa su capacidad para liberar la culpa instituida de las equivocaciones; mira la escritura con la naturalidad imperfecta de la vida. Su riesgo, estacionarse en la permisividad del error cuando no se sistematiza, por lo que conviene hacer de él, un mapa curricular que dé origen a los contenidos programáticos con cada comunidad que aprende.

El orden caótico

Un cuarto escenario es posible y parte de “un cambio cualitativo radical” (Bernárdez, 1995, pág. 74) entre la oración y el texto. De la misma manera en que el agua sigue siendo tal cuando se evapora, las palabras que operan en los contornos de un texto cambian sus cualidades en interdependencia con el resto y se modulan según las negociaciones de los sujetos activos en el acto de habla (Searle, 1994). Esas *moléculas* en la escritura —de mantener la analogía—, serían: la anáfora y la sinonimia, la catáfora/anáfora (van Dijk, 1983), el grado de completividad (van Dijk, 1998), la diacronía textual y la organización informativa del texto (Fuentes, 1999).

El *caos* del texto se fundamenta en la epistemología del texto (1995) en interdisciplinariedad con la Física, a lo que se suma la autopoiesis (1984) bajo la categoría *dominio lingüístico*. Este método hace del texto una ciencia que comparte la deriva de la vida y la materia, por lo que se declina trabajar con secuencias fragmentadas y técnicas de redacción; a cambio, opta por provocar en el aula una experiencia con los textos en tanto antes que se autorre-

gulan. Se ve más allá de un conjunto de enunciados alineados o palabras encadenas, pues al interior se descubren bucles recursivos con “diferentes niveles de encaje” (Roulet, 1998), progresiones temáticas con continuidades de tópico (Gutiérrez Ordoñez, 1997) que tienden a desarrollar secuencias autónomas, sin demiurgos que se arroguen autoría.

El desafío es, configurar una didáctica acorde, lo que implica, resistir a las inercias del imperio de la forma, pues es más fácil desplegar un carrete de normas para controlar la cátedra, que dar un salto al vacío para tejer en el trayecto formas de vida que están en el lenguaje, pero que la visión tecnificada invisibiliza.

La escritura como objeto de reflexión

Una vez enunciadas cuatro líneas didácticas que son recurrentes en la experiencia de enseñanza de la escritura y que causan la labor de alfabetizar para investigar, tanto para los docentes como para alumnos, intento colocar en órbita hechos como: la subordinación de la creatividad por el mérito, a la par de la mirada instrumental y técnica como motor pedagógico para sumar a la discusión las fuerzas del poder institucional que atraviesan la práctica de la investigación desde la escritura.

Cuando se compone un escrito se es partícipe de hechos complejos que trascienden el uso del alfabeto, pues ingresar a un circuito de lectores de ciencia es hacer comunidad, pero ésta, está determinada por materialidades que la coaccionan y obturan; buscar el intersticio y radicar alternativas es posible, ése es el trayecto presente.

Redactar textos para la investigación aparentemente es un hecho espontáneo e inmanente de haber sido alfabetizados desde la infancia. En otras palabras, si *aprendiste* a escribir, es cuestión

de *dominar* una metodología de la investigación y la escritura *se dará* pues ésta constituye un vehículo que expresa las ideas. No así, dominar con un nivel de aceptabilidad la comunicación escrita en los circuitos académicos es una suerte de *segunda alfabetización*:

[...] los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes. (Carlino, 2005, pág. 23)

Con frecuencia, se concibe la persona en edad adulta en la etapa de formación en la educación superior como un sujeto capaz de comunicarse y conviene desde este análisis, visibilizar la presencia de lo vivido en los primeros años de las letras, porque es un saldo pendiente en el ya mencionado devenir de individualismo adverso a una pedagogía social de la escritura.

Cuando se consolida el proceso inicial de la psicogénesis de la escritura (Ferreiro, 1982) y puede decirse que *se está alfabetizado*, se avanza en un trayecto ininterrumpido que encontrará escalas según demanda de textos y vicisitudes pedagógicas. Esta afirmación implica una doble vía que se cruza permanentemente: si no te expresas con claridad, *no podrás hacer investigación*. Idea que de ser leída con atención, excluye otras formas de modelar conocimientos no escriturales; estamos ante una problemática en la medida que se le cierra el paso a otras formas de materializar los hallazgos y propuestas que aporten a la educación desde la praxis transformadora como hecho inherente a hacer investigación.

Los grados de pericia para la escritura ponen a prueba a los agentes de interés, tanto a alumnos, asesores, dictaminadores, planeadores; esa condición los iguala. Durante los trayectos para entregar un texto se enfrentan obstáculos que suelen paliarse con

rudimentos técnicos a modo de *equipamiento* con libros de bolsillo como *Redacción sin dolor* (Cohen, 2016) o alternativas más formales (Marín, 2015) (Serafini, 2019), (Cassany, 2018) (Carlino, 2005), que en conjunto comparten una visión instrumental del lenguaje:

La valorización de la redacción como una práctica cultural de “prestigio” es fruto de la raíz ideológica ya discutida por Catherine Kerbrat Orecioni (1986, pág. 19), en donde *poder escribir bien* se asemeja a una moneda de cambio que se posee, o se carece, por ende: “sospechosa e influida por una cierta visión sobre la circulación de bienes semejante a la que funciona en la economía del mercado”. (Gómez, 2020, pág. 88)

La fragmentación de consejos y reglas son útiles sin duda, pero autorreferenciales en tanto el origen de su enunciación es una versión de la lengua mediatizada cuyas finuras se amplían y frecuentan como hechos aislados y pulverizados, lo que difícilmente los hace coincidir con lo planteado en la teoría del texto ya referida como una alternativa más evolucionada.

En el periplo de la vida académica llega un momento definitivo: una revisión que evalúe lo escrito y entregado, sea éste un ensayo académico de cierre de curso, un protocolo de investigación, una tesis o un artículo a publicar —como éste que es leído—. Por lo general, la mirada de quien pondera el entregable pone en vilo a su autor. Al respecto, asistimos una paradoja pues, por una parte, se concibe el lenguaje como un *medio* vacío en sí mismo que *se carga* con las ideas expresadas, y por el otro, valoramos el texto dictaminado como si fuera la persona misma; sea para elogiar al autor o descalificarlo en razón de su fallido aporte; esa frontera se fusiona en la revisión; el escrito *es* la persona.

Las determinaciones de la aceptabilidad

Los criterios que comúnmente entran en juego para abrirse paso investigación en mano, tanto en los docentes como en los vínculos pedagógicos que entablan, se encuentran subsumidos por los siguientes dominios.

a) *Lo retórico*, desde la forma y el dispositivo gráfico (Grei-mas, 1993, pág. 35) con recomendaciones lingüísticas o de diseño gráfico necesarias, aunque con frecuencia sobrevaloradas o bien, desde otras manías insuficientemente objetivas como limitar la cantidad de palabras por título o párrafo, como si la estructura conceptual de cada forma tuviera la misma densidad (Jakendoff, 1990). A lo que se suma el conjuro de la primera persona (Gómez, 2016) como un sustrato positivista que “garantiza” distancia con el objeto estudiado o el uso homogéneo de un solo tiempo verbal desde una estética unipolar (Mejía, 2001) para que quede “alineado”²³; el apego a la RAE (Gómez, 2021) por ejemplo, cuando el centro de la revisión reside en si se “quitó” el acento al éste para obedecer una reforma. En general, estamos ante el *orden del discurso* (Foucault, 1992), es decir, lo que *debe* o *no debe* ser incluido en un texto académico para que lo sea y se reproduzca como género discursivo.

b) *Lo curricular*, desde una afirmación: “*escribir* es inseparable de *educar*”, por lo que en este rubro confluyen ciertos consensos que comparten los encargados de ponderar los escritos circulantes con la suma del sustrato histórico de lo que representa la escuela y la universidad. En general, se extrañan rúbricas claras que miren principios de coherencia y cohesión, líneas argumentales, continuidad de tópico o niveles de registro en los progra-

23. Se recomienda para esta discusión la teoría de la temporalidad (Rojo, 1990) (Weinrich, 1974) que sostiene lo contrario; entre más transiciones temporales tenga un texto, mayor efectividad cognitiva promueve.

mas de las asignaturas a nivel licenciatura. En posgrado, incluso, es poco frecuente alguna asignatura que trabaje directamente la literacidad, un paliativo se aplica en “el limbo de las optativas” (Gómez, 2020, pág. 86) como medida accesoria y complementaria, pero nunca desde la necesaria fusión entre la escritura y la epistemología de la investigación.

Los valores y significados de las acciones ligadas a la escritura interesan a este dominio cuando el progreso académico de los sujetos depende de la escritura de un documento (Becker, 2022), y en una frontera de riesgo, niega la enunciación de “epistemes diferentes” (Mejía M.-R. , 2008, pág. 44) cuando son disruptivas; acciones todas que impactan para ser promovido de un semestre a otro con un solo documento que *espejea* el programa de la asignatura para que se verifique el desempeño total, o bien, cuando un requerimiento ineludible para ingresar a un posgrado es lograr redactar un anteproyecto de investigación.

c) *Lo editorial* desde las condiciones de circulación-recepción de los discursos (Haidar, 2000) cuando se convierten en piezas consultables. Al respecto, se parafrasea a Marshall McLuhan (1998) y su clásico eslogan *el medio es el mensaje* en la incontenible galaxia de documentos en plataformas digitales, consumado tiempo ya el *homo typographicus*, categoría mcluhiana. Los productos de escritura académica salen de la órbita educativa que constituyen su hogar de origen para ser lanzados al congestionado itinerario del capitalismo cognitivo (Blondeau, y otros, 2004), con la novedad que el conocimiento se ha vuelto fuerza productiva (Rullano, 2004). Así, en la industrialización de la investigación se naturaliza la cultura del mérito que dicta criterios de publicación a los que se subordina el autor, los cuerpos académicos y en un extremo inquietante, colonizan lo escolar, por ejemplo, cuando la condición para aprobar una asignatura u obtener el grado académ-

mico, es haber sido aceptado en una revista del *alto impacto*. Aquí nos volvemos a preguntar ¿qué es la escritura desde esta lógica? cuyo “éxito” está cifrado en un doble o triple ciego que subordina las posibilidades de flexibilizar el lenguaje pues se superpone una aceptabilidad que reposa en la ya descrita didáctica instituida (Gómez, 2020).

d) *El Estado Evaluador* (Díaz-Barriga, Barrón, & Díaz-Barriga, 2008) que hace de la escritura una divisa de intercambio para un estatus en el andamiaje de las bolsas extraordinarias de presupuesto en tanto los entes protagónicos de la educación superior (IES) logran paliar el estancamiento salarial vía sobresueldos. Vale la pena preguntarse ¿en qué puerto desembarcan los hallazgos y conclusiones de los más de 30 mil investigadores reconocidos por el CONAHCYT? ¿Qué cualidades les son comunes? ¿Para quién escriben realmente? Estos dardos no encuentran aún una diana, pero es posible afirmar que mediante la productividad académica por los cauces que instituyen los aparatos evaluadores, los investigadores consolidados garantizan mejores condiciones de vida económica y cooperan a indicadores globales; ahí se sostiene uno de los pilares de la cultura de la producción académica.

De ser posible una analogía transdisciplinar con la Economía, *escribir* genera una suerte de plusvalía que a su vez, podría explicarse desde la categoría *acumulación* (Harvey, 2005) pues “La mercantilización de las formas culturales, las historias y la creatividad intelectual supone la total desposesión” (pág. 114) cuando al estar tazado el *valor* de una investigación según se logre estar becado o no, se convierte en un hecho diferenciador mediante la “producción de un espacio” (pág. 99) intangible en donde se ejecuta el conocimiento: “Así, por vía de precarización y reducción presupuestaria, el *general intellect* es sometido a una particular forma de estrangulamiento, que se presenta a medio plazo en el

agotamiento de cuencas de cooperación” (Rodríguez & Sánchez, 2004) en el caso que interesa a este trabajo, el territorio reconocido por el estado evaluador *desplaza* a quienes no cuentan en su haber las competencias lingüísticas para escribir que les permitan ser colocados en una lista de beneficiados por un programa.

Una agenda por trabajar

Cuando se trata de producir textos en el ambiente académico, esa naturalidad de escribir *a secas* toma cauces que para los intereses de este capítulo se abrevian en tres tendencias.

a) La *visión utilitaria* del lenguaje, en la misma proporción en que se ha colocado sin cuestionar un paradigma que reduce la palabra exclusivamente a lo instrumental. Pareciera que el ser usuarios de un código lingüístico estuviera supeditado al envío de mensajes o la transmisión de la información; el lenguaje *sirve* para ser usado y sin razones para comunicar, *se le baja switch*.

b) Una *concepción patrimonial* de la competencia escrita (*escisión* entre *sujeto* enunciante y mensaje como *objeto*), en donde la capacidad de escribir es un bien que se posee y comparte las cualidades de cualquier activo o capital, pues se da por hecho que la persona y el lenguaje son dos realidades separadas.

c) La institucionalización de *aparatos reguladores* de la producción científica, quienes ejercen la necesaria función de estandarizar pero con el costo de perpetuar conductas que llegan a cerrar el paso a la innovación que no es una entelequia flotante en el limbo de las ideas que “baja” en el lenguaje, sino fondo y forma fusionados.

Estos tres puntos extienden vasos comunicantes con los elementos ya desarrollados, pero con la posibilidad de sistematizar

líneas de intervención para progresar en una pedagogía de la alfabetización académica humanizante en resistencia a la modernidad que ha extendido su onda expansiva al lenguaje.

Interesa entonces, trazar los contornos de la expresión del conocimiento para aportar elementos que vivifiquen la experiencia de realizar publicaciones, entregables de fin de semestre o tesis. El primer paso es visibilizar lo que podemos llamar una *idiosincrasia* de la escritura académica, o lo que es igual: cómo experimentan los sujetos de interés —aprendices, directores de proyectos, sinodales, asesores de posgrado, dictaminadores de publicaciones— una cultura que reproduce valores sobre las creencias acerca de comunicar el conocimiento.

Producir textos como docente, escribir durante un posgrado, o hacer investigación como profesional tiene lugar en un *territorio pedagógico* incierto pues contados son los espacios que se enfocan exclusivamente a profesionalizar la escritura; todo se subordina a una difusa agenda o cursos iterativos. La más clara evidencia es la ausencia de asignaturas destinadas exclusivamente a la literacidad, lo que se refiere en estos términos.

[el] adiestramiento para la producción escrita no tiene lugar en las mallas curriculares en proporción al rigor ejercido. Cuando los diseñadores de currículo son sensibles respecto a las desventajas retóricas de sus estudiantes, la cátedra de la escritura encuentra sitio en el espacio de las optativas o *temas selectos* pero no todos los programas cuentan con carga horaria exclusiva. (Gómez, 2020, pág. 86)

Se da por hecho que los alumnos *deben saber escribir* por haber llegado hasta posgrado, y en caso de los investigadores, por su investidura. Si reuniéramos a los directores y lectores de las tesis en posgrado en el estado de Jalisco o en la Nación Mexicana coin-

cidirían en una afirmación inicial: *los alumnos tienen problemas para escribir*.

Como una mazorca que se desgrana, cada *diente* tiene un contorno singular, aunque embona y da unidad a una pieza de maíz, como un todo. Así, las palabras con mayor densidad de la frase *los alumnos tienen problemas para escribir* significan por entrañar una condición de propiedad del lenguaje, correspondiente al inciso a). Desmontemos el verbo *tener* pues hace de la escritura *una cosa que se posee* y no una transcodificación de lo oral, es decir, una forma más de pensamiento que existe por sí mismo y que cuenta con múltiples formas de expresar y *ser*.

Cuando se coloca como sujeto de la oración *los alumnos* se genera un efecto que invisibiliza al hablante como ser social. Esto debido a que quien sea que escriba es relativamente “dueño” de su decir, —pues desde la perspectiva de este trabajo— la palabra es un hecho transindividual que tiene lugar en un marco instituido que concibe la escritura como un “bien” que se posee o no se posee; que se “obtiene” por la mediación académica. No se negará los efectos de la escolarización, pero se declina enfatizar la responsabilidad personal, lo que deja de margen la posibilidad de visibilizar un acumulado civilizatorio que más bien se *vive y es* en unidad con los individuos.

No sólo *los alumnos* viven estas complicaciones; también quienes los evalúan, *sufren* cuando publican en revistas o avanzan en sus proyectos de investigación. Las asimetrías entre la lengua oral y escrita, así como la relativa pericia para resolver un género discursivo específico con sus particularidades (niveles de registro formal o informal, aparato crítico, líneas argumentales) exigen tiempo, adecuación y acoplamiento, elementos todos que confluyen y nos permiten afirmar que la tarea es ardua e improbable una frontera objetiva del texto ideal que sustente una evaluación justa,

pues como se ha argumentado, las condiciones de desigualdad alfabética son una responsabilidad social y cultural dispersa en su propia historia, y no individual.

A lo anterior podría agregarse: *los errores ortográficos hacen ruido para comprender las ideas de la tesis*. Si trasladáramos ambas a un plano valoral, tendríamos: ¡cómo es posible que lleguen al nivel posgrado y escriban así! Este airado reproche pierde su peso específico a la luz de los temas hasta ahora discutidos.

Si escucháramos, la contraparte, los alumnos dicen: *nunca he sido bueno para escribir* o en el plano de la acción: *tengo clara la idea pero no logro plasmarla*. Desde las cuatro esquinas del salón, dirían a coro: *tenemos miedo a escribir*. Se suman al metabolismo de la alfabetización académica un subproducto: el factor emocional.

Al respecto, se anticipan unos puntos críticos: lo imposter-gable de visibilizar ese componente individualista que hace del lenguaje un objeto externo al sujeto, lo que ha derivado en una fractura que nos hace pensar que las ideas viven en una dimensión inmaterial y mentalista que se concretizan en la escritura, pues ésta, no tiene otra esencia que ser soporte de las ideas, ya enunciado en el inciso *b*).

La base didáctica de este reduccionismo es el modelo de las *competencias comunicativas* donde al evaluar se responde qué tanto el sujeto de interés manifiesta niveles de logro. Así, se está cada vez más lejos de operar un proyecto de alfabetización humano y en resistencia, pues se hacen a un lado las determinaciones que atraviesan la vida de un investigador, un universitario o alumno de posgrado, pues su divisa es la dualidad descalificadora entre *buenos-malos para escribir* o en el mejor de los casos, propone niveles de desempeño fijos, lo que también segmenta desde una

responsabilidad individual un hecho que habrá de contemplarse preferentemente desde la desigualdad alfabética. Es decir, el perfil de los sujetos como acumulado de los métodos con que fueron alfabetizados; la cantidad de libros en casa, los contactos con la cultura alfabética a lo largo de la vida y en suma, el significado personal otorgado al acto de escribir, pero claro, es más cómodo responsabilizar el fenómeno a la “voluntad” de quienes aprenden que a la dimensión histórico-social de la escritura.

Atribuir a quien escribe la carga histórica de la alfabetización desde criterios estratificados vulnera el derecho a la expresión y su capacidad para autorregularse, proceso que se ve impedido por una filiación extendida a un “mismo *locus de enunciación* (y a la misma geopolítica del conocimiento) de quienes crean parámetros de clasificación y se otorgan a sí mismos el derecho a clasificar” (Mignolo, 2007, pág. 33). A la par, se subsume la cualidad expresiva a los convencionalismos de la forma, pero esta mirada es un hecho omnipresente en la didáctica y evaluación en la escuela debido a la tecnificación del sistema escrito ya referido, y los convencionalismos de los géneros discursivos (Hernández Rincón, Chávez Wong, & Molano Zuluaga, 2021) donde se pierde de vista que los textos son fotos en movimiento y la capacidad expresiva, un cuerpo en crecimiento ajeno a la voluntad individual (autopoiesis del dominio lingüístico) o el “talento”, ya atisbada en el inciso *d*).

Escribir es un continuo colectivo, fragmentos de un todo de innecesaria frontera, esto se refiere a las categorías *sujeto transindividual* (Marín Uribe & Guzmán Ibarra, 2022) e *interdiscursividad* (Maniglio, 2020). El grado de completividad de los textos es relativo y su funcionamiento e impacto no reside exclusivamente en quien lo enuncia (Van Dijk, 1998), motivos que se suman a

despresurizar la carga simbólica unipersonal que se deposita en el alumno.

No se trata exclusivamente de limitaciones individuales, voluntad, o en la visión más trivial: “talento personal” negado en unos y presente en los más dotados de capacidad. De la discusión previa se sintetiza un hecho: reducir a lo individual la complejidad de la escritura se explica desde el método de la unipolaridad, y se vuelve un paliativo a las “condiciones desiguales de enunciación” (Maniglio, 2020, pág. 6) en tanto coloca la responsabilidad de la alfabetización en el sujeto que escribe como si fuera una isla y no un vector de un sistema atravesado por determinaciones que este trabajo intenta vislumbrar.

La intención es revelar desde la vida misma lo que se deriva de establecer un mismo rasero para evaluar la “calidad de un escrito” y condicionar la creatividad e impulso expresivo con los niveles de logro: “las formas contemporáneas de la actividad humana se valorizan a través del procesos siempre más tajantes e injustos de división y diferenciación del hacer humano” (Maniglio, 2020, pág. 7) donde el fruto indeseable resulte de la semilla del *autodescarte* asociado a la sanción y segregación. No se trata de solapar la *malhechura* ni desafiar la necesaria estandarización, sino revisar los métodos para llegar a la calidad del escrito.

Esta ausencia de alternativas colocan a los alumnos en una deriva en la que el criterio principal no es *desarrollar la habilidad escrita* sino complacer al director cuando atribuye al uso de la primera persona subjetividad acientífica (Gómez, 2016) o, son objeto de recomendaciones acerca de la cantidad de palabras que debe o no debe tener un párrafo.

Entre la polifonía de criterios y la premura por concluir la obra, se entrecruzan los argumentos desarrollados en el presente

apartado, con lo que se propone descentrar el papel de alumno para colocar en un solo metabolismo las determinaciones con las que se ve atravesada la acción de realizar una tarea escrita y con ello, avanzar hacia otros horizontes que atenúen, la carga individual y privilegien la posibilidad expresiva; ya habrá tiempo para corregir y sistematizar errores (Gómez, 2011) que no son estrictamente individuales ni monolíticos como se intentó discutir en este apartado.

La acción de escribir se concibe tradicionalmente como un traslado de las ideas a la materia escrita. Esto es, una suerte de *vaciado* de lo mental a lo concreto; las metáforas que lo expresan son de uso común: *aterrizar las ideas*, un proceso de *verter* aquello que “bulle” en la mente y que no existen en el mundo exterior hasta que se concretizan en una redacción.

Palabras finales

Este capítulo caracterizó la escritura como experiencia de conocimiento. La postura que se sostiene concibe el lenguaje en unidad indivisible con la persona que enuncia, pero atravesada por las determinaciones que han hecho de la producción de textos académicos una divisa de intercambio en un enorme metabolismo de la modernidad.

Haber encabezado la cátedra de la escritura por más de tres décadas en coordenadas académicas distintas (licenciatura/posgrado) (humanidades, ciencias económico-administrativas, salud, ciencias exactas) sean de sostenimiento público o privado, me ha obsequiado la posibilidad de sistematizar aquellas realidades que convergen mientras se escribe.

Ésta es una convocatoria a romper con una inercia que da la espalda a la acción de escribir como acto creativo inherente a la

producción científica. Es una alternativa a resistir ante resolver si *haces o no haces* ciencia en proporción al dominio del discurso académico. Se dijo líneas arriba que el autor está *en vilo* porque la tecnología de la palabra (Ong, 1987) que antecede a la presente cultura alfabético-académica suele poner en juego el destino de los sujetos, es el caso de una evaluación de alto impacto (determinante para la condición económica de los sujetos mediante becas, sobresueldos o promociones donde *el publicas o perezes* es la más potente ley); el ingreso o permanencia en un programa académico (poner en blanco y negro un anteproyecto, mostrar solvencia en la entrega de ensayos al final de un semestre).

En este punto, se vuelve inaplazable poner sobre la mesa un factor más: no todos los textos que se solicitan en la universidad responden a la misma tipología. Las posibles estructuras imponen otra barrera para consolidar una cátedra de literacidad desde la justicia curricular. Por ejemplo, para la redacción de un ensayo académico o incluso, un reporte de lectura no existen consensos sobre sus fronteras tipológicas o retóricas; son inasibles, o se complacen con una *introducción, desarrollo y conclusión*. O bien, cuando se anteponen criterios cuantitativos ortográficos (*más de 5 errores ortográficos, reprueban*) o la principal indicación es la cantidad de palabras, donde se está más estresado por llenar el contenedor de palabras, que por tener algo que decir.

Estos hechos, interesan para avanzar en una agenda que *investigue la escritura para investigar* más allá de la mirada tecnificadora de la alfabetización académica que la reduce a un *kit* de consejos y *tips* para comunicarse *eficientemente* (Cubo de Severino, Puiatti, & Lacon, 2012) y que como podrá discutirse, hunden sus raíces en las cuatro concepciones ya mencionadas en el párrafo anterior, en tanto son reproducidas y radicalizadas en la misma proporción de la ausencia de los derechos lingüísticos, la

creatividad inherente a la generación del conocimiento, la fosilización de una cultura meritocrática de la investigación, sin omitir la ausencia de epistemólogos del texto que objetiven el discurso científico; a cambio, vivimos un complejo sistema que se debate entre las manías hipercorrectivas, la sanción descalificadora y la lógica patrimonial de la escritura.

Existe la posibilidad de ampliar la mirada e ir de lo individual a lo colectivo, pues la institucionalización de la evaluación desdibuja la acción educativa como un hecho social; persiste pues, una valorización de los grados de dominio de la escritura desde puntos de corte expresados en cifras el desempeño (como restar puntos por faltas de ortografía). Este hecho está atravesado por criterios que van de la sensibilidad del asesor de una asignatura que cifrará el curso con un ensayo, o bien y en otro contexto, desde la mirada del director de tesis en constante dialéctica entre la institucionalidad y los aparatos de control (RAE/APA).

Aquí se sostiene que la escritura es el conocimiento en sí; a la par, el lenguaje el cuerpo mismo de la Vida.

Referencias

- Barthes, R. (1982). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI.
- Becker, H. (2022). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. México: Siglo XXI.
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- Blondeau, O., Dyer Whiteford, M., Vercellone, C., Kyrou, A., Corsani, A., Rullani, E., & Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Bocco, A., & Castagno, F. (2015). Escritura de trabajos finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones. En C. Muse, *Lectura y escritura en el nivel superior* (págs. 81-87). Argentina: Cátedra UNESCO.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: CFE.
- Cassany, D. (2018). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cohen, S. (2016). *Redacción sin dolor*. México: Planeta.
- Corbin, J. (2010). La investigación en la teoría fundamentada como medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard Calva, *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (págs. 13-54). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Creswell, J. (2009). *Procedimientos con métodos mixtos*. Madrid: Sage.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H., & Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Argentina: Comunicarte.
- Díaz-Barriga, Á., Barrón, C., & Díaz-Barriga, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 209-229). México: Siglo XXI.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fuentes, C. (1999). *La organización informativa del texto*. Madrid: Arco Libros.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (págs. 23-55). Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Gómez, F. (2011). La relevancia del error. Hacia una didáctica de la autocorrección en escritos académicos. *Revista educación y desarrollo*, 13-20.
- Gómez, F. (2015). La opresión lingüística y la escritura académica. *Educación y sociedad*, 43-49.
- Gómez, F. (2016). Del conjuro del yo a la escala del ego. En ISIDM, *Cuadernos de investigación. Disgresiones en torno a la educación: dimensiones, escalas y tiempos* (págs. 15-34). Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Gómez, F. (2020). Escritura en posgrado: lenguaje y crisis. *Educación y sociedad*, 83-90.
- Gómez, F. (2021). La enseñanza de la ortografía y la persona. *Educarnos*, 129-140.
- Greimas, A. (1993). *La semiótica del texto*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (1997). *Temas remas focos tópicos y comentarios*. Madrid: Arco Libros.
- Haidar, J. (2000). El poder y la magia de la palabra. El campo del análisis del discurso. En N. Del Río-Lugo, *La producción textual del discurso científico* (págs. 33-65). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Alteridades*, 11-23.
- Harvey, D. (enero de 2005). El nuevo imperialismo, acumulación por desposesión. *Social Register*, 99-129. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Hernández Rincón, M., Chávez Wong, J. L., & Molano Zuluaga, J. C. (2021). Noción, perspectivas metodológicas y prácticas de enseñanza del género discursivo en el contexto educativo: estado del arte. *Oralidad-es*, 1-19.
- Jakendoff, R. (1990). *Semantic Structures*. EU: Mit Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. En Navarro, D. *Intertextualité*, 1-24.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Maniglio, F. (2020). El análisis crítico del discurso y el giro decolonial ¿por qué y para qué? *Critical Discourse Studies*, 1-15.
- Marcos Marín, F. (1988). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Marín Uribe, R., & Guzmán Ibarra, I. (2022). *Experiencias recusivantes de investigación y práctica educativa. Una aproximación compleja y transdisciplinar*. México: Ediciones Comunicación Científica.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos ya académicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- McLuhan, M. (1998). *La galaxia de Gutenberg*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Mejía, M. R. (2001). Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. *Nómadas*.
- Mejía, M. R. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En C. Rodrigues Brandão, B. Berlanga Gallardo, D. Hugo Suárez, E. Espejo Ayca, A. Isabel Mora, L. Cendales González, & M. R. Mejía Jiménez, *Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes* (págs. 15-78). Bogotá: Planeta Paz.
- Mejía, M.-R. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia*(04).
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2017). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale, & D. Stagnaro, *Alfabetiza-*

- ción académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (págs. 13-46). Argentina: UNGS.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Rodríguez, E., & Sánchez, R. (2004). Prólogo. Entre el capitalismo cognitivo y el Commonfare. En O. Blondeau, M. Dyer Whiteford, C. Vercellone, A. Kyrou, A. Corsani, E. Rullani, & M. Lazzarato, *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (págs. 13-28). Madrid: Traficante de sueños.
- Royo, G. (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En I. (. Bosque, *Tiempo y aspecto en español* (págs. 17-43). Madrid: Cátedra.
- Roulet, E. (1998). Un modelo y un instrumento de análisis de la complejidad de la organización del discurso. *I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Madrid.
- Rullano, E. (2004). El capitalismo cognitivo ¿un déja-vu? En O. Blondeau, N. Dyer Whiteford, C. Vercelona, E. Rullani, Y. Moulier, & M. Lazzarato, *Capitalismo cognitivo propiedad cognitiva y creación colectiva* (págs. 99-106). Madrid: Traficante de sueños.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Serafini, M. T. (2019). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1983). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1998). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.



Parte III



Reaprendiendo en el encuentro con ReCrea a partir del Seminario de Investigación



Miradas epistemológicas desde el Seminario de investigación

Gabino Cárdenas Olivares²⁴

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadioff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre — ¡Ayúdame a mirar!

Eduardo Galeano. *La función del arte/1 El libro de los abrazos* (1989)

Introducción

Ver y *mirar* son dos verbos distintos para designar una misma función ocular, intelectual y social. El sentido de su uso varía en los contextos en los que se utilizan, tal como puede comprobarse en la consulta del *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE, 2023). Aunque no necesita explicación, el uso del término *mirar* en el texto de Galeano (1989) citado en el epígrafe va más allá del acto sensorial de fijar la mirada en un objeto, para referirse a la

24. Universidad de Guadalajara. gabinocardenas@gmail.com

acción cognitiva intelectual de entendimiento, comprensión, incluso de contemplación, de lo que se presenta ante los ojos.

El conocimiento humano es mutable en su conformación en el continuo heurístico del entramado de la realidad que más que ser una es plural. La curiosidad humana busca y encuentra, aunque sus búsquedas y hallazgos no son definitivos sino que son como hilos que tejen y destejen las realidades a las que tiene acceso en el incesante camino del interés por descubrir cómo las realidades se relacionan entre sí para constituir la gran realidad y cómo se las puede conocer. Así, el primer aspecto epistemológico asumido aquí es que la realidad es plural y diversa, por tanto su conocimiento es variado y diverso. El segundo aspecto a considerar es que la realidad está en constante cambio, por lo que ningún conocimiento es eterno ni definitivo. El tercer aspecto a tomar en cuenta es la limitación de los instrumentos del conocimiento, por ello el conocimiento de la realidad es aproximado, pero, también, cada vez más afinado.

Lo que planteo no es un escepticismo cognitivo, sino una posición epistémica cuya base es la pluriversidad de la realidad en continuo movimiento y la conciencia de que los medios para conocer los fenómenos cambian y se perfeccionan no obstante sus limitaciones.

El cuarto aspecto que asumo es la construcción del conocimiento como una tarea colectiva y social, puesto que si bien un científico puede trabajar en solitario, el resultado de sus investigaciones finalmente se socializa al publicarse. Además, el trabajo colaborativo entre investigadores es una práctica común en las distintas disciplinas científicas así como el diálogo entre pares y colegas. La complejidad científica teje perspectivas, reflexiones, diálogos e interacciones metodológicas disciplinares en los estu-

dios sobre las manifestaciones de las realidades en donde la ciencia se desarrolla.

Compartir acerca de cómo se está procediendo en la investigación, cómo han seleccionado o desechado perspectivas teóricas, cuáles caminos metodológicos han surcado los colectivos de investigación, las dificultades que han enfrentado y cómo las han resuelto, cuáles han sido los hallazgos sobre los fenómenos investigados, si han podido formular planteamientos teóricos a partir de las relaciones encontradas, cuál ha sido el rol que han concedido a los otros sujetos en la investigación, escuchar otras perspectivas y abrirse a puntos de vista de colegas respecto de las temáticas estudiadas, son actitudes dialógicas que enriquecen y pulen la generación del conocimiento. En este mismo sentido, la investigación educativa, como toda investigación, requiere ser dialogada, pensada y repensada como un proceso epistemológico que permita afianzar el conocimiento de la educación, no para establecerlo como único y definitivo sino para entender y comprender las realidades que sostienen este campo del conocimiento tan vasto como novedoso.

Con base en los aspectos epistemológicos declarados en los párrafos anteriores, en este trabajo expongo las categorías que fundamentan la experiencia vivida en el Seminario de Investigación ReCrea, las cuales parten de la definición de lo que se entiende por esta actividad académica y se centran en la recuperación de las reflexiones epistemológicas que generó la discusión, la escucha y el diálogo con mis colegas en los encuentros mensuales. Así, en el capítulo intento exponer sucintamente categorías como epistemología, investigación, obstáculo epistemológico, ruptura epistemológica, giro epistemológico, epistemologías otras o nuevas, epistemologías del Sur, categorías que llamo *geoepistémicas* y *metodologías horizontales*, las cuales me fueron significativas y

necesarias para desubicarme del norte e intentar ubicar mi mirada desde el Sur.

Antes de comenzar con los apartados que conforman el capítulo, cabe señalar que el uso de términos en cursivas en el texto tiene la finalidad de enfatizar su significado y que mi voz se entrelaza en la tejedura teórica que construyo en el trayecto, mismo que comparto con la esperanza de que pueda iluminar alguna oscuridad de los lectores y genere las críticas necesarias desde las agudas y enriquecedoras miradas de quienes lo lean.

Nota aclaratoria: la intención de los capítulos del libro no es incluir un reporte de avances o de término de una investigación, sino la recuperación de experiencias o vivencias durante la participación en el Seminario de Investigación ReCrea, por lo que este capítulo no tiene conclusiones. En el trayecto expongo el proceso de rupturas y giros epistemológicos vividos en la experiencia de compartir y discutir perspectivas teóricas, metodológicas, epistemológicas, filosóficas, así como lecturas, reflexiones e, incluso, los avances de una investigación. De ahí que el último apartado no sea conclusivo, sino el cierre del proceso vivido. Con su venia, comencemos y gracias por su lectura.

El Seminario de Investigación ReCrea

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2023) recupera varias acepciones del término *seminario*. Recojo sólo aquellas de uso actual, por lo que omito las que el mismo Diccionario señala en desuso. La primera: “perteneciente o relativo a la semilla.” Por lo que se puede pensar en un *semillero*. El mismo diccionario remite al uso medieval como “fuente” u “origen” y al “establecimiento destinado a la educación de los jóvenes.” De hecho, los jóvenes que pretenden ser clérigos van al *seminario* a

formarse como tales; es la segunda acepción que nos proporciona la RAE. La tercera acepción es definida como “Clase en que se reúne el profesor con sus discípulos para realizar trabajos de investigación.” La cuarta se muestra como “Organismo docente en que mediante el trabajo en común de maestros y discípulos, se adiestran estos en la investigación o en la práctica de alguna disciplina.” Finalmente, la quinta se refiere al *seminario web* como “Presentación de carácter formativo que se transmite vía internet en la que los participantes pueden enviar preguntas y hacer comentarios” (RAE, 2023).

Los sentidos utilizados aquí son los que refieren actividad formativa académica. Vayamos brevemente al origen. Según Piña Loyola, Seife Echevarría, y Rodríguez Borrell (2012), el seminario como actividad académica investigativa se inició a finales del siglo VIII en la Universidad alemana de Göttingen, con la intención de combinar complementariamente la docencia y la investigación mediante proyectos de vinculación social y superar, así, la actividad exclusivamente docente y unidireccional de la cátedra. Puede verse que la práctica del seminario de investigación ha evolucionado desde su origen, aunque no del todo, según las diversas definiciones que interponen el concepto con las funciones.

Para Julián Pérez Porto y María Merino (2021), el seminario “es una clase de encuentro didáctico donde un especialista interactúa con los asistentes en trabajos en común para difundir conocimientos o desarrollar investigaciones.” Marco Antonio Chamorro (s.f.) define el *seminario* en general como “una técnica de enseñanza, basada en el trabajo en grupo e intercambio oral de información, utilizada para trabajar y profundizar desde el debate y análisis colectivo en un tema predeterminado.” En cambio, sostiene que el seminario de investigación “es una estrategia para aprendizaje activo, donde los participantes deben buscar por sus

propios medios, la información en un clima de recíproca colaboración. Esta estrategia cumple una función específica en el proceso de formación de estudiantes, ya que el alumno sigue siendo discípulo, pero empieza a ser él mismo maestro.” Por su parte, el Equipo Editorial etecé (2022) entiende por seminario “una reunión con fines académicos en la que se da cita un número finito de especialistas e interesados en la materia, para intercambiar, comentar, exponer y debatir al respecto durante uno o más días de actividad continua.” Para este equipo editorial, el seminario de investigación tendría un carácter cognoscitivo al funcionar como “laboratorio de generación de conocimientos” y poner en práctica los saberes académicos.

Dada la naturaleza de la exposición que aquí se desarrolla, no es el interés agotar las diversas definiciones de seminario, sino presentar sólo una muestra sucinta de ellas. Considero que estas tres definiciones retoman en lo general los contenidos de un Seminario de investigación. No obstante, también me permitiré presentar mis consideraciones respectivas que pudieran aportar algo de lo aprendido en mi vida docente e investigativa.

Para mí, un seminario de investigación es un semillero de formación de investigadores, no sólo para alumnos estudiantes, sino también para investigadores principiantes y hasta para los más avezados y consolidados. Es un espacio dialógico propicio para la discusión de las ideas y el intercambio de experiencias en un ambiente de respeto, de igualdad, de interés y de oportunidades al verse como pares académicos, más allá del rol estudiantil o docente con el que se participa. Con esto puede asegurarse la formación cognoscitiva propia de esta actividad académica, así como la formación actitudinal ética que caracteriza la relación humana entre pares. La relación de igualdad en la discusión de las ideas propuestas y de las experiencias vividas favorece el desa-

rrollo de habilidades interpretativas, expositivas, argumentativas e investigativas en los asistentes, porque al dar se recibe, al aportar se aprende.

Con el riesgo de ser extremadamente simplista, lo cual no pretendo, pero acepto esa posibilidad, podemos pensar en dos maneras predominantes de concebir el mundo, de procesar la información al pensar y, por tanto, de hablar y de actuar. Estas maneras son la rigidez versus la flexibilidad, lo apolíneo versus lo dionisiaco (Friedrich Nietzsche, 2007), lo áspero versus lo suave, lo intelectual versus lo sentimental (Xavier Zubiri, 1980), lo tradicional versus lo disruptivo, lo clásico versus lo vanguardista, lo lineal versus lo discontinuo, lo geométrico euclidiano versus lo geométrico fractal (Benoît Mandelbrot, 1982), lo racional versus lo vivencial, lo ordenado versus lo disgregado, lo estructurado versus lo espontáneo, la certeza versus la incertidumbre, pensamiento parcelado versus pensamiento complejo (Morin, 1994a).

En la experiencia del seminario se exponen visiones y posiciones epistémicas (teóricas y metodológicas), concepciones antropológicas y éticas, así como relaciones ópticas entre los participantes, las cuales contribuyen a la tejedura de lienzos nuevos respecto del qué es y cómo procede la investigación. Asumo que no existe un método único para investigar, sino métodos diversos acordes al objeto de estudio y desde las visiones de los sujetos.

Investigación y epistemología

La investigación, entendida como la indagación con rigor metodológico de los fenómenos que muestran las realidades del mundo, es una actividad intelectual y apasionante del espíritu humano, porque descubre cómo se entretajan las relaciones del mundo natural y del mundo humano, no como dos realidades distantes y

distintas sino entretreídas en la realidad mayor e integral de la que forman parte. La indagación científica a través del descubrimiento de las realidades del mundo no tiene como fin último hacer ciencia por sí sola y para sí misma, aunque a veces así lo pareciera, sino que su fin es el descubrimiento de las realidades del mundo para mejorar y dignificar la vida humana.

En la teleología de la dignificación de la vida y en la construcción de la ciencia para el cuidado y preservación del planeta, la investigación científica trasciende la generación del conocimiento *per se*. Esto mismo aplica en el plano ético para el desarrollo tecnológico, el cual estaría vocacionado a que en su carrera perfeccionista construya posibilidades de acceso y beneficio a los pobladores del planeta entero. Sin embargo, no podemos ser ingenuos y sostener una visión romántica en el contexto de los pragmatismos racionales, económicos y políticos de la producción científica, por lo que la dimensión ética en la investigación científica y en el desarrollo tecnológico ha de ser un acicate que puye los referidos pragmatismos y un faro que los oriente hacia dignos fines. A fin de cuentas, el conocimiento empírico y los instrumentos creados y utilizados en su aplicación han evolucionado juntos en el desarrollo científico y han contribuido al entendimiento explicativo, comprensivo e interpretativo del mundo, de la sociedad y de los individuos sociohistóricos que conforman la humanidad. Se investiga, entonces, para mejorar.

El concepto de investigación moderna se vincula con el modo de hacer ciencia en el mundo occidental a partir de los siglos XVI y XVII y con base en los postulados filosóficos y científicos de René Descartes, cuyo pensamiento abre la era moderna, tal como hoy la conocemos y cuyo legado prevalece con peso hasta nuestros días en las prácticas investigativas. Un investigador que sabe cómo investigar y un discípulo que aprende a seguirlo. El saber

dominante e institucionalizado así procede: alguien enseña y los sujetos individuales y colectivos aprenden de él, con él y, rara vez, alejados de él.

En la tendencia natural de indagar para buscar y encontrar lo nuevo, el espíritu humano pretende renacer, refundar, transformar lo anterior mediante posiciones y acciones de negación total de lo previo, cuando en realidad en ese afán le es común caer en las mismas posiciones teóricas y prácticas negadas, debido a que no es la negación *per se* la posición para descubrir la verdad sobre la realidad sino la capacidad heurística para identificar lo que permanece y lo que cambia en los fenómenos de dicha realidad.

En el ámbito de la validación del conocimiento la epistemología es la rama de la filosofía que tiene como objeto el conocimiento considerado como verdadero, los criterios para la justificación de su validez o invalidez, los métodos para obtenerlo, sus modos y sus fuentes. Reitero que no hay un solo método para hacer ciencia ni para descubrir la verdad de las cosas, sino que en el afán humano de hallarlo, generarlo y comprenderlo en el tiempo y en el espacio el conocimiento y sus métodos se reconocen diversos históricos y geográficamente socioculturales, por lo que no son universales ni válidos para todos los tiempos ni para todas las latitudes y culturas. Así, el ansia de racionalidad universal que hace prevalecer las leyes y el orden académico en la investigación o en la forma de generar conocimiento se relativiza en el reconocimiento de los saberes locales, parciales y temporalizados, es decir, geográficos y socio-históricos. El anarquismo epistemológico de Feyerabend en su *Tratado contra el método* (1986) es un cuestionamiento a la docta ciencia positivista, no para descalificar la validez de su método sino para cuestionarlo como la única y exclusiva manera de acceder a la verdad científica o de verla como el único conocimiento verdadero.

Tal como se hizo ver renglones arriba, las concepciones sobre los métodos científicos han variado en el transcurso de los tiempos, manteniendo en común la ruptura con las verdades míticas y dogmáticas de las religiones dadas como absolutas y sustentadas solamente en la suposición, en la creencia y en narrativas asumidas asertórica o apodócticamente. En ocasiones, como suele suceder con los extremismos intelectuales, algunos filósofos y/o científicos han llegado a convertirse en aquello que combatían y han caído en dogmatismos epistemológicos al afirmar que el único conocimiento verdadero es el generado por la ciencia con la casi “infalibilidad” metodológica del rigor positivista. Feysabend se opuso a estos supuestos de cientificidad absoluta, que no son otra cosa que creencias absolutas sobre la validez del conocimiento y del método para llegar a él y validarlo como verdadero. Sostener la posibilidad de validez en otros métodos para acceder al conocimiento científico es debatible y rebatible desde el unicismo metodológico del racionalismo del siglo XIX, mas no desde la perspectiva pluralista metodológica que considera el acceso al conocimiento mediante distintas vías explicativas, comprensivas e interpretativas tanto en el orden de la razón como en el orden de los hechos.

Obstáculos epistemológicos

Gastón Bachelard, tanto en su *Epistemología* (1989) como en su *Formación del espíritu científico* (2000), sostiene que aun los actos sublimatorios del espíritu científico han de contar con una normatividad metodológica y mantener la coherencia entre la mente y la verdad en las etapas del proceso de transición entre la concreción fenomenológica y la abstracción científica, las cuales tienen en el *interés* una base afectiva digna de consideración:

¿Dar y sobre todo mantener un interés vital en la investigación desinteresada, no es el primer deber del educador, cualquiera sea la etapa formativa en la que se encuentra? Pero tal interés tiene también su historia y, aun a riesgo de ser acusado de entusiasmo fácil, deberemos ensayar de señalar bien su fuerza a lo largo de la *paciencia* científica. Sin aquel interés, esta paciencia sería sufrimiento. Con aquel interés, esta paciencia es vida espiritual. (Bachelard, 2000, p. 12).

La psicología de la paciencia científica que propone, adjunta a la etapa de la concreción un alma pueril o mundana animada por la curiosidad ingenua pasiva, incluso en el pensar. A la etapa de la concreción-abstracción, atribuye un alma apoyada en el dogmatismo autoritario, entregada al interés deductivo. Finalmente, en la etapa de la abstracción, ve un alma en conflicto, con conciencia científica dolorosa, en dilucidación constante entre la inducción imperfecta y el derecho a la abstracción. En este proceso, el placer de la excitación espiritual por el descubrimiento de la verdad, ha de ser consciente y activo.

Para Bachelard, hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. Los obstáculos del espíritu científico son precientíficos: desde las experiencias básicas acríicas, las generalizaciones absolutas e indefinidas, las imágenes ingenuas, los conocimientos unitarios y pragmáticos, la sustancialización o la sustantivación gratuita hasta las opiniones, las creencias, los prejuicios, incluso los conocimientos inciertos considerados verdaderos, “El espíritu científico nos impide tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente [...]. Los obstáculos epistemológicos se incrustan en el conocimiento no formulado” (Bachelard 2000, p. 16). Estos obstáculos han de ser superados críticamente. Más adelante, Bourdieu, Chamboredon y Passeron

(2002), citando a Bachelard y a Durkheim, retoman la categoría del obstáculo epistemológico para identificar así a las *nociones vulgares* o *prenociones*, las cuales son como fantasmas de las cosas que las desfiguran pero las consideran como las cosas mismas. Son las nociones o ideas falsas que obstaculizan el pensamiento el acceso a la verdad, o los *idola* que Francis Bacon (1984) develaba allá por los siglos XVI y XVII. Para los franceses citados, estas nociones vulgares se pueden encontrar tanto en la base de la ciencia como en la trama de los razonamientos y en los planteamientos discursivos.

Rupturas epistemológicas

Ante los obstáculos epistemológicos, las rupturas epistemológicas. La revisión metódica y sistemática de los obstáculos epistemológicos por medio de la definición provisional, la observación y el análisis lógico es el camino disruptivo para mantener la vigilancia epistemológica y superarlos, según los autores franceses citados en el apartado anterior. Para la ciencia tradicional, la aplicación del método científico es la vía para enfrentar las nociones vulgares; aunque, también, “un conocimiento adquirido por un esfuerzo científico, puede declinar” (Bachelard, 2000, p. 16). De acuerdo con él, el conocimiento de la realidad no es del todo claro, siempre hay sombras y errores por superar: “En efecto, se conoce *en contra* de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu [científico] mismo, obstaculiza la espiritualización” Bachelard 2000, p. 15). Toda ruptura epistemológica requiere apertura del espíritu a nuevos conocimientos y a la diversidad de métodos para buscarlos, encontrarlos, generarlos o construirlos. El aferramiento a las

ideas previas y al conocimiento ya dado es el principal obstáculo cuya ruptura se hace necesaria en el proceso del conocer.

En la generación del conocimiento la ciencia avanza mediante continuidades, regresiones, revisiones y rupturas. Esto significa que, no obstante los predominios del pensamiento científico de algunas ciencias en una época determinada, éste se mantiene en movimiento fortaleciendo unas perspectivas sobre otras e incluso rompiendo predominios existentes en los campos del conocimiento. Estas movibilidades epistémicas teóricas y metodológicas suelen manifestarse en rupturas desestabilizadoras, no del pensamiento científico como tal sino de las posiciones rígidas impuestas a los métodos únicos y su rigor en la construcción y aplicación de la investigación científica. Porque, más allá de las posiciones rígidas, es necesario recordar que el conocimiento considerado verdadero ha sido histórico; es decir, los poseedores de la verdad del conocimiento han sido los magos, los religiosos, los gobernantes, los filósofos y los científicos, conforme el predominio de los acontecimientos en el mundo y/o en sus regiones. Por tanto, no se puede hablar de una única epistemología que abarque todos los principios de validación de un conocimiento presuntamente universal, sino de diversas epistemologías acordes a las formas de producir conocimiento en las ciencias, en las disciplinas y en todas las áreas del saber que las generan.

Carlos París (2014) señalaba, allá por abril de 1982, que la filosofía de la ciencia había movido su atención a dos aspectos que antes no miraba: la ciencia como fenómeno histórico y su dimensión social. Esto a raíz de la influencia de las obras de Thomas Kuhn (*La estructura de las revoluciones científicas*, 2004), Karl Popper (*Conjeturas y refutaciones*, 1994) e Imre Lakatos (*La metodología de los programas de investigación científica*, 1989) para pensar la ciencia más allá del formalismo y objetivismo intem-

rales predominantes gracias a la visión científica positivista y al positivismo lógico. Aunque los planteamientos epistemológicos de los tres siguen sosteniendo un racionalismo científico, su importancia radica en ver el pensamiento científico como dinámico, superando la visión estática del conocimiento y de la metodología científica. En el siglo XIX se reclamó a la filosofía su desvinculación con las realidades sociales e históricas y a los filósofos por habitar en su “torre de marfil”, alejados de las simplezas del mundo real. A decir de París, lo mismo puede ocurrirle a la ciencia y a los científicos si se alejan del mundo de la vida en la estructura social y si el dominio de lo racional lo recluyen con exclusividad al ámbito del saber científico: “Complementariamente se ignora la realidad de que la historia y la cultura contienen su propia racionalidad que guía diacrónicamente su decurso y sincrónicamente la coherencia estructural de los distintos aspectos de la vida social” (p. 218). En este momento conviene precisar el sentido del uso de racionalidad en este trabajo.

En el análisis que Waldomiro J. Silva Filho (2021) hace del concepto *Racionalidad* en el libro de Fernando Broncano (2017), titulado *Racionalidad, Acción y Opacidad*, Silva Filho apunta que la racionalidad no es una condición a priori del ser humano, ni una capacidad intelectual que acabe con su precariedad cognitiva y moral, sino que:

[...] estaría relacionada con la interacción del organismo humano con su mundo natural y social y con la capacidad adquirida de relacionar el pensamiento y la acción, el juicio y la elección en la búsqueda de lucidez en un mundo incierto (p. 69).

Más adelante distingue dos acepciones del concepto, las cuales entiende como características. La primera tiene usos en el dominio teórico y epistémico (pensamientos, juicios y creencias),

así como en el dominio práctico y moral (intenciones, decisiones y acciones). Por otra parte, señala que los epistemólogos y filósofos de la acción (plano ético) ven la racionalidad como un concepto normativo. En la vida humana cotidiana se interrelacionan y entretajan los dominios teóricos y prácticos de la racionalidad, aunque ésta no es garantía de lucidez en el pensamiento ni en las decisiones humanas.

Resulta difícil romper con la manera aprendida de entender el mundo, pero es posible romperla. La cultura científica, al igual que la mayoría de las teorías y prácticas humanas, se reproduce para su propia sobrevivencia. Las creencias religiosas, las teorías educativas, las finalidades artísticas y las metodologías científicas procuran su permanencia en el sustrato fundamental de las prácticas individuales y sociales. Así sucede en el transcurso de los años. Afortunadamente, en la dinámica del pensamiento humano surgen visiones que las confrontan, las contrarrestan o, simplemente, las cuestionan dando lugar a nuevas formas de entender el mundo y de conocerlo, como ya se ha sostenido.

Yo, aunque soy latinoamericano, me formé escolarmente en y desde las visiones occidentales europeas, no desde las visiones étnicas de los pueblos originarios. No podía ser de otra manera, porque las epistemologías de las instituciones donde me formé estaban estructuradas así. En ellas difícilmente se asomaban las llamadas epistemologías del Sur que recuperaran el conocimiento originario. A lo más se rozaba en el discurso la incipiente filosofía de la liberación, de la que Enrique Dussel hablara por primera vez, allá, en el año de 1971.

Respecto de la metodología de la investigación tuve que aprender los procedimientos y desarrollar habilidades para elaborar protocolos de investigación, debí aprender que hay un orden, no descuidar ninguno de sus componentes, cómo citar obras,

cómo elaborar y presentar exposiciones. Bueno, también aprendí que en el ámbito académico pareciera que el conocimiento de más valor es el conocimiento de los otros, pues hay una obligación de citar, citar y citar obras y autores, como si fuese una competencia. El academicismo metodológico está lleno de textos que citan, citan y citan en una página como presunción de conocimiento teórico o, en el mejor de los casos, intentar fundamentar teóricamente un planteamiento o una simple afirmación: Pero el pensamiento propio —que es el más importante cuando se escribe— se diluye entre la demasía bibliográfica o se esconde entre tantos autores citados. ¿Qué tanto al romper con las estructuras epistemológicas clásicas puede alguien confundir la descolonización académica con la laxitud epistemológica? ¿Es un riesgo o sólo figuraciones?

Categorías geoepistémicas del Sur

Cuatro categorías teóricas rondan en las mentes de quienes en occidente asumen perspectivas epistemológicas distintas a las tradicionales eurocentristas: *crisis civilizatoria*, *emancipación*, *descolonización* y *epistemologías del sur*. Para quienes fuimos formados en las perspectivas de las escuelas europeas y bebimos el conocimiento en las fuentes griegas, galas, españolas y anglosajonas y nos acercamos a las miradas otras —como suele decirse— vivimos rupturas epistémicas en el proceso de tan sólo entender las perspectivas del sur. Otras rupturas más si pretendemos asumir las para entender desde dónde se genera el conocimiento en esta posición geoepistémica metafórica. Lo primero para descolonizar el pensamiento es la asunción personal de estar “colonizados”, “europeizados” o “norteados”, por lo que se requiere de un proceso liberador o emancipador que abra la brújula epistémica que apunta no hacia el norte sino hacia el sur epistémico.

Comencemos en cualquier orden no significativo con las definiciones conceptuales que propicien la comprensión de la perspectiva en análisis. La primera categoría es *crisis civilizatoria*, cuyo concepto tomaré de Lander y Arconada (2019). Ellos refieren que desde hace décadas la humanidad vive una honda crisis ante el patrón civilizatorio moderno-colonial que destruye la vida en el planeta y cuya expresión más objetiva es el capitalismo, el cual ha generado profundas desigualdades sociales, destrucción creciente de los recursos naturales e incertidumbre, a la vez que inseguridad ante lo que está por venir. Sin embargo, no obstante la intensidad de su surgimiento, las emergencias teóricas, políticas y económicas alternas al capitalismo —como el marxismo, el socialismo y otras izquierdas— tampoco han sido capaces de responder a las necesidades de la humanidad con propuestas viables de solución ni generar orientaciones plausibles ante los desencantos y malestares sociales. Por el contrario, las reacciones no deseadas, pero sí factuales, han sido las inclinaciones de la población hacia los gobiernos de derecha y ultraderecha que lo que han hecho ha sido incrementar y profundizar la crisis. Esto se puede ver claramente en:

El hecho de que en los debates y respuestas hegemónicas de Estados, instituciones multilaterales, corporaciones y centros científico-tecnológicos, predomina la ausencia de una disposición a cuestionar los supuestos civilizatorios y patrones de conocimiento básicos y relaciones de poder que han conducido a la humanidad a la presente crisis (Lander & Arconada 2019, p.10).

La ausencia de cuestionamientos no produce más que obediencia ciega ante un modelo pre-elaborado y culturalmente impuesto. Lo que no se debate no se cuestiona, lo que no se cuestiona no cambia y lo que no cambia, probablemente, agudice su

arraigamiento y permanencia. Es decir lo civilizatorio consistiría en asumir y reproducir el modelo impuesto. Desde esta perspectiva, la *crisis civilizatoria* consiste, entonces, en que ni las derechas ni las izquierdas han sido capaces de superar las condiciones de vida humana sometida, de explotación de los recursos del planeta, ni de elaborar propuestas reales que garanticen el futuro digno que merecen todos los individuos y sus comunidades y superen los racismos, los patriarcados, la explotación de los recursos, las relaciones dominantes capitalistas y las pérdidas de las prácticas democráticas. La crisis civilizatoria revela carencia orientadora hacia dónde avanzar y ausencia de rumbo por dónde caminar. Algunas rutas se pueden trazar esperanzadoramente desde las voces y miradas de los humanos otros que habitan los espacios otros y tienen conocimientos otros. Estas alternativas se encuentran dinámicamente activas para la construcción de un mundo en donde la justicia y la solidaridad sean.

La segunda categoría en las epistemologías otras es la *emancipación*. Alejandro Andreassi Cieri (2015), de la Universidad de Barcelona, hace un recorrido histórico sobre el uso del término. Comienza con el sentido que le da José Ferrater Mora, quien sostiene que las culturas latinas usaban más el término *liberación* que *emancipación*, el cual sí tenía un uso común en las culturas anglosajonas. Inicialmente aplicado el término en el Derecho Romano a la independencia jurídica y económica de los hijos respecto de los padres, posteriormente, en el siglo XVIII adquirirá un sentido político, al aplicarse a los movimientos colectivos de los pueblos para liberarse del sometimiento de otros pueblos. Andreassi recupera a la expresión de Horacio mediante la cual Kant explica la Ilustración: *sapere aude, atrévete a pensar*, como la autonomía y autodeterminación del pensamiento frente a las imposiciones epistémicas instituidas. En sentido general, el término denota in-

dependencia o liberación respecto del sometimiento a un poder ejercido fehaciente o simbólicamente. Una concepción antropológica de igualdad entre los seres humanos supone una ontología de relaciones horizontales y, por ende, el derecho de ellos a la libertad, una ética del pensamiento libre y autónomo ajeno a relaciones de sometimiento y opresión, así como una responsabilidad moral de emancipación-liberación cuando aquella se dé. Requiere asumirse como seres libres en relación comunitaria, no individualista.

La *emancipación* es una categoría colectiva, en el sentido de que más allá de las acciones que realizan aisladamente individuos conscientes de su libertad y autonomía, cuyo impacto no es despreciable, pero sí mínimo. La emancipación supone, requiere y conlleva acciones de movimientos sociales emancipatorios amplios, ya que, de acuerdo con Gonzalo Fernández, Silvia Piris y Pedro Ramiro (2013), estos movimientos tienen la:

[...] capacidad para prefigurar, proponer y desarrollar una serie de nuevas formas de pensar, sentir y actuar colectivamente, que se enfrentan a las propias de la modernidad capitalista en las que reside, en nuestra opinión, la génesis de la actual situación global. (pp. 15-16).

Emancipación no significa una misogenia de la formación conceptual cultural, sino, más bien, redirigir la mirada hacia las perspectivas geoepistémicas del sur, hacia los movimientos sociales alternos de comprensión del mundo y de su transformación, de progreso, de cooperación social y económica, de relación política, de interculturalidad, de entender el desarrollo, de construcción del conocimiento en las maneras de ser, estar, participar y organizar la vida; esto es, repensar las formas sociales hegemónicas actuales para que sean superadas y desterradas en todos los ámbitos de relación humana.

Descolonización es la tercera categoría a ser conceptualizada y puede estar fuertemente vinculada con la emancipación, por lo que es necesario precisar su uso. Si bien he puesto énfasis en el sentido colectivo de la categoría de emancipación, también es verdad que los individuos pueden emanciparse en lo singular de sus sometimientos personales. Sin embargo, pensar en un proceso descolonizador supone necesariamente un proceso colectivo social amplio de independencia y autoafirmación. Puede referirse a un proceso político social para acabar con una situación colonial en el caso de pueblos y países; también puede referirse a un proceso epistemológico cultural. Este es el que nos interesa en esta reflexión. La modernidad y el eurocentrismo han marcado las formas de ser, estar, pensar y vivir en el mundo occidental ya planetizado. El conocimiento que presumimos saber y las normas que regulan nuestras acciones tienen su origen en la Europa moderna de los siglos XIV y XVII, las cuales prevalecen hasta nuestros días a través de la reproducción irreflexiva, asumida casi automáticamente, que mantiene la situación colonial del pensamiento y del conocimiento; situación que debe reconocerse y hacerla presente a fin de descolonizarla. Descolonizar el conocimiento y la academia mediante el pensar desde las problemáticas reales que los seres humanos enfrentan en los distintos ámbitos de su vida cotidiana: alimentación, abrigo, vivienda, salud, educación, economía, relación comunitaria, pero no aislados unos y otros, sino entretejidos en la vida misma.

La *descolonización* es un proceso de conciencia frente a las situaciones coloniales que la sociedad vive en el ser, en el poder, en el saber. De ahí que la *descolonización* también habrá de ser epistemológica, o bien, la epistemología habrá de descolonizarse de la lógica occidentalocéntrica clásica vista como la única epistemología válida en el pensamiento científico. Esto es, la reinven-

ción del saber desde el saber mismo, como sostiene De Sousa-Santos (2010), de modo que al reinventar el saber se reinventa el poder utilizando los mismos contenidos conceptuales del poder para revertirlo desde los contenidos del pensamiento de quien los repiensa: “Una de las dimensiones del contexto actual del continente es precisamente la capacidad que los movimientos sociales han mostrado para usar de modo contrahegemónico y para fines contrahegemónicos instrumentos o conceptos hegemónicos” (p. 16). Esto, mediante un proceso de “resemantización de los viejos conceptos para introducir los nuevos”, según expresión del mismo De Sousa. Pasemos ahora la sucinta exposición de las epistemologías otras o las denominadas epistemologías del Sur (así, con mayúscula).

Epistemologías del Sur

Esta denominación tiene su fundamento mirar desde el hemisferio Sur no estrictamente geográfico, sino metafórico, en el que emergen formas nuevas de interpretar las realidades y de construir conocimiento en los procesos políticos, sociales y culturales también nuevos y en los que

Existe un riesgo real de someterlos a marcos conceptuales y analíticos viejos que son incapaces de captar su novedad y por ello propensos a desvalorizar, ignorar o demonizarlos. Esta dificultad lleva a un dilema no inmediatamente obvio: sólo es posible crear nuevos marcos conceptuales y analíticos sobre la base de los procesos que generan la necesidad misma de crearlos. (De Sousa-Santos 2011, p. 19)

Las epistemologías del Sur no apuestan por la negación o por el rechazo absoluto de las epistemologías occidentales —aunque sí a sus aspectos hegemónicos y colonialistas—, sino a un distanciamiento de las mismas (De Sousa-Santos 2018). Sí, apostar

por los nuevos y diferentes conocimientos emergentes en y de los procesos políticos, sociales y culturales del Sur para reformular la epistemología desde ese punto de mirar el mundo. Tampoco se trata de una tendencia novedosa por lo nuevo, sino de una posición epistémica sustentada en la óptica antropológica diversa de construir conocimiento, entendiendo que esa construcción no es lineal ni está libre de avatares contradictorios en sus procesos, pero sí es producto de la relación directa de los sujetos con el mundo natural y social en el que viven. Los conocimientos colectivos producidos por los pueblos, grupos, individuos y sujetos “no vistos” por las epistemologías eurocéntricas y del Norte, *sorprenden* en su novedad por la manera de conceptualizar y de entender su relación con la naturaleza y con la comunidad.

Al ser la epistemología la crítica del conocimiento científico por medio del análisis de las condiciones de validación del conocimiento en general y de creencias, justificadas, De Sousa-Santos (2018) sostiene que las epistemologías del Sur desafían a las epistemologías dominantes en dos niveles: identificar y discutir los conocimientos no validados por las epistemologías dominantes, los conocimientos “excluidos”, no reconocidos como tales o “no existentes” al ser obtenidos con metodologías “no aceptadas científicamente.” Esta invalidación de este tipo de conocimiento supone la invalidación de los sujetos que construyen ese conocimiento; esa invalidación tiene detrás la afirmación de su ausencia y, por tanto, la negación de su existencia. Entonces, para De Sousa, el reto es hacer fuertemente presentes a los sujetos ausentes mediante la *sociología de la ausencia* y, con ello, en un proceso emancipatorio y liberador de naturaleza política, identificar y validar desde el Sur esos conocimientos.

El otro nivel de desafío es el que había sido señalado párrafos antes: son sujetos colectivos los que participan y luchan por su

reivindicación en los movimientos sociales. Son sujetos colectivos los que en la *sociología de la ausencia* (denominación del mismo autor) han de ser traídos a la presencia. Esto supone un problema epistemológico en la relación sujeto-objeto, puesto que en estas realidades el sujeto individual no es quien construye el conocimiento, sino un sujeto colectivo. Los conocimientos que las epistemologías del Sur recuperan y redimen de los movimientos colectivos proceden del interior de tales movimientos, por tanto, no son sólo conocimientos sino *saberes*, saberes prácticos, saberes para la vida y, quizá, sin exagerar, *sabiduría*.

Sin embargo, ante este segundo nivel de desafío que plantea De Sousa nos enfrentamos a un problema epistemológico de cara al sujeto colectivo, mismo que no existe en sí porque es una abstracción del conjunto de los sujetos individuales partícipes de ideales teleológicos, de luchas o de movimientos que se concretan en las acciones emprendidas para alcanzar el fin. ¿Cómo aprehender desde la ciencia los *saberes* del sujeto colectivo? ¿Es posible hacerlo? Para los racionalismos modernos y la ciencia positivista la respuesta sería totalmente negativa. El desdén que las ciencias de la naturaleza tienen por las ciencias del espíritu y el afán de Dilthey, en el siglo XIX, por mostrar objetivamente la realidad de las vivencias humanas para dar cabida a la existencia del mundo espiritual, así lo demuestra. Algo similar a la idea de De Sousa, de hacer presentes a los sujetos ausentes mediante la *sociología de la ausencia*, es lo que hizo Wilhelm Dilthey con la realidad espiritual hace más de cien años:

Sabemos únicamente de una realidad en la medida en que nuestra voluntad y su adopción de fines se hallan determinadas, en la medida en que nuestros impulsos experimentan una resistencia. Así tenemos la circunstancia que abre la posibilidad de fundar el conocimiento

del mundo espiritual, que hace posible el mundo espiritual. (Dilthey, 1949, p. XX).

Este hacer presente el mundo espiritual no es un asunto meramente fenomenológico que trae a la conciencia su presencia, es más bien una acción cognitiva de resistencia ante la exclusividad del conocimiento validado por las ciencias de la naturaleza, por lo que con ello se convierte en un asunto político ante la exclusión desde el poder académico clásico: el conocimiento del mundo espiritual hace posible el mundo espiritual. Los sujetos conocen el mundo y lo entienden a su modo, según las maneras de relacionarse con él y de nombrarlo, porque al nombrarlo lo hacen presente y lo presentan a la posibilidad de conocerlo. *Conocer algo es hacerlo presente.*

Este punto nos retorna al problema del conocimiento en el sujeto colectivo por la vía de las preguntas formuladas: ¿cómo aprehender desde la ciencia los *saberes* del sujeto colectivo? ¿Es posible hacerlo? No hay cabida para la respuesta repentina del sí o del no. Lo plantearé de la siguiente manera. El nombrar un sustantivo colectivo trae a la mente el conjunto de sustantivos individuales que lo componen. El conjunto que incluyen los sustantivos colectivos es una abstracción del conjunto de los individuos que lo conforman. Para conocer las características de un bosque, por ejemplo, lo que se estudia son las características de los árboles individuales y continuar, luego, con el estudio de las relaciones de ellos entre sí, de ellos con el entorno y con los demás factores de interrelación; finalmente, elaborar las abstracciones que generen el conocimiento del bosque estudiado.

Lo mismo sucede con el conocimiento de cualquier otro sustantivo colectivo: un tipo de ganado, un archipiélago, un lienzo, una constelación o un panal. El conocimiento de los individuos

nos da el conocimiento de la colectividad y el estudio de la colectividad nos acerca al conocimiento de los individuos. Es posible conocer los saberes del sujeto colectivo a través del conocimiento sobre cómo los sujetos individuales participan del conocimiento de los otros y cómo tejen y construyen los nuevos conocimientos y los entrelazan en la vida con el conocimiento generado por los otros sujetos de la comunidad, del grupo social o del movimiento político. Las metodologías cualitativas y otros nuevos métodos pertinentes propician el acceso al conocimiento de los *saberes* y a la *sabiduría* del sujeto colectivo, cuyos sujetos individuales no son objetos de conocimiento, sino sujetos de conocimiento, porque son los que conocen su mundo —contexto local—, sus concepciones, sus relaciones, sus funciones y *saben* su ser en él.

Epistemologías otras o nuevas

La cada vez más asumida afirmación de que no existe una epistemología única para validar el conocimiento científico ni las metodologías para hacer ciencia, ha producido por parte de las nuevas epistemologías complejas un distanciamiento gradual respecto de los paradigmas epistemológicos rígidos y han generado perspectivas teóricas y procedimientos metodológicos que ponen atención a la tejedura de los saberes locales y diversos de los sujetos para reevaluar y repensar el quehacer científico desde esos conocimientos y saberes.

Si la epistemología clásica tradicional occidentalocéntrica, elaborada racional y positivamente, mirara al Sur, si es que no lo hace así, quizás interpretaría el mundo cognoscitivo latinoamericano, africano, sureño, tercermundista y no occidental como caótico, imperfecto, desorganizado, desestructurado, cuya base cognitiva es la magia, la superstición, la suerte, la creencia, la poe-

sía, el sentido común, pero no la ciencia. Bien lo apunta Pablo Alarcón-Cháires (2019) al afirmar que:

La racionalidad del paradigma de Occidente se concibe a sí misma como un conocimiento privilegiado por su valor de orden superior, siempre en correspondencia con el fragmento de la naturaleza que estudia, pero no más. Es una racionalidad que no reflexiona sobre sus propios límites y se proyecta con la pretensión de alcanzar el conocimiento universal. Por eso no reconoce la diversidad de los conocimientos y saberes (p.15).

Quizá la ignorancia que pudiera juzgar este paradigma sería el juicio de la propia ignorancia debida al desconocimiento del conocimiento otro. Una parte del poema *Los nadies*, de Eduardo Galeano (1989, p. 52) expresa con claridad la negación óptica y epistémica de la lengua, de las creencias, de la poiesis y de la cultura de los *anihilados* o aniquilados (lo subrayo con cursivas), de los reducidos a la nadiedad de la nada. Aquí el poema (el subrayado es mío) *Los nadies*:

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, *jodidos, rejodidos*:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Los nadies habitan el Sur. Su voz no es escuchada, su pensamiento no es considerado, su opinión no es tomada en cuenta, su conocimiento es excluido, su saber es marginado. Los nadies no son vistos. La invisibilidad los aniquila. Por eso, en la sumisión del nombrar a las lenguas originarias les llaman dialectos; a sus creencias religiosas, supersticiones; los habitantes del Sur son incapaces de crear arte, fabrican artesanías; sus vestimentas festivas y su tradiciones celebrativas son folklore, no cultura; sus saberes son apenas protoconceptos. De aquí la necesidad de la visibilización de su ser, de su saber, de su hacer en las ontologías, en las epistemologías otras o epistemologías nuevas, en las poiesis otras. Pensar desde el Sur para repensar las epistemologías, las teorías, los métodos, las ciencias. Hago eco de las palabras del mismo Alarcón-Cháires al afirmar que:

Repensar el quehacer científico es una tarea impostergable. Leer y describir el mundo tamizando crítica y constructivamente las teorías científicas y su producción, permitirían descubrir otras realidades que abjurarían del modo selectivo, exclusivo, homogéneo, estático y positivista que acorrala el potencial humano. Implica una ciencia repensada sobre sí misma percibiéndose, re-concediéndose y reconceptualizándose. Repensar la ciencia implica repensar un proyecto civilizatorio. (2019, p. 14)

La contribución de las epistemologías otras o nuevas epistemologías para este repensar el quehacer científico en el proyecto civilizatorio, desde mi punto de vista han de asumir como principios orientadores los siguientes:

1. Las realidades otras como fuentes de conocimiento.
2. La construcción subjetiva de la realidad.
3. El conocimiento como producto histórico, sociocultural y, por lo mismo, contingente.
4. La diversidad de la realidad, la diversidad de formas de conocimiento y la diversidad de las culturas.
5. Lo local y lo singular como parte del todo que conforman.
6. La relación de los sujetos con el entorno –con el mundo que habitan- como determinante en los modos de conocimiento.
7. La construcción teórica desde las subjetividades.
8. Metodologías diversas de acceso al conocimiento.
9. El vivir y de la vida como dinamismo cognoscitivo.
10. La complejidad de la realidad en la totalidad y en las partes.
11. La interdisciplinariedad como tejedura del entendimiento y comprensión del mundo.

Estos principios, entre otros necesarios, en la construcción del ser y del saber desde una ontología otra y una epistemología otra, lo cual exige cambios en la perspectiva epistemológica.

Giro epistemológico

Retomo el concepto que Bourdieu, Chamberdon, Passeron (2002) y Bachelard (2000) construyen frente al de obstáculo epistemológico, denominado *ruptura epistemológica*, entendida ésta como un procedimiento metodológico que supera conocimientos mal

adquirido o destruye conocimientos anteriores en cuanto recurso del conocer. Sin embargo, en el contexto teórico de esta exposición conviene mejor denominarla *giro epistemológico*, en el sentido de Sofía Druker-Ibañez (2020), el cual “implica un tránsito desde una concepción de diversidad que es atribuida a ‘los diferentes’, a una comprensión de lo diverso que nunca puede ser una descripción del otro, pero es siempre condición del encuentro con otro” (p. 227). Girar la mirada cognoscente a cómo los sujetos colectivos se relacionan con la realidad y los saberes que en esa relación generan, así como a las relaciones instrumentales que construyen conocimiento, mismas que conciben al sujeto-objeto como entidad integrada en la perspectiva del sujeto observador desde el contexto socio-histórico que vive y en el que habita el mundo inmediato.

El giro epistemológico requiere trascender la objetividad de la verdad única, científica, universal y ahistórica hacia el reconocimiento de la diversidad de perspectivas, saberes y verdades en los contextos socio-históricos de sus realidades. Acercarse al conocimiento propio de las etnias marginadas, de los sectores oprimidos, de los grupos vulnerados, de los sujetos excluidos. Surge, entonces, la diversidad epistemológica como divergente del canon epistemológico normativo; canon que despoja a los diferentes y diversos del “conocimiento verdadero” cobijado en las producciones del “verdadero” saber científico (Druker-Ibañez, 2020). El giro epistemológico implica dirigir la mirada a la diversidad óptica, epistémica y ética que sostiene su ser, su pensar (saber) y sus hábitos distintos al canon normativo, pero no por ello falsa, errónea o equivocada, sino sustentada en las experiencias del vivir con las cuales construye el mundo que habita.

Las epistemologías nuevas no pueden mantener la visión vertical y directiva de la ciencia tradicional en los procedimientos

metodológicos, sino que han de generar, también, una perspectiva de ruptura que mire y asuma a los otros como sujetos del conocimiento. Acerquémonos a estas propuestas metodológicas investigativas para entender los sitios de sus perspectivas.

Metodologías horizontales

La fortaleza de las metodologías horizontales es el adjetivo que las caracteriza: horizontales, así como el hecho de nombrarse en plural. Esto significa que no hay una sola metodología horizontal sino que dan cabida a la posibilidad de la diversidad y del surgimiento de nuevas metodologías aún no producidas. La horizontalidad, por otra parte, expresa una perspectiva de igualdad en la altura, pero a la vez de futuro, de mirar al horizonte (Cornejo & Rufer, 2020).

Las metodologías horizontales tienen como base una ontología antropológica de igualdad en la relación con la otredad y una base epistemológica *dialógica*. Con base en el presupuesto ontológico de que la existencia humana es *per se* comunitaria, Sarah Corona-Berkin y Olaf Kaltmeier (2022) sostienen que el ser humano es un ser-con-otros. Así mismo es el fundamento ontológico de las metodologías horizontales. En los campos de estudio de las actividades humanas, los otros no son el objeto de conocimiento, sino los sujetos del conocimiento, por lo que no se habla acerca de ellos, sino con ellos. “De esta manera, el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo” (Corona-Berkin & Kaltmeier, 2012, p. 12). En las humanidades, en las ciencias sociales y en los estudios de la cultura, la perspectiva vertical tradicionalista ha de romper la dicotomía investigador-investigado, conocedor-informante para

conformar el binomio sujeto-sujeto, por lo que la investigación también se transforma en encuentro entre personas; ya no es investigación sobre el otro, sino con-el-otro en todas las etapas del proceso investigativo.

El encuentro entre personas en el proceso investigativo exige una actitud de horizontalidad y reciprocidad, de manera que el diálogo sea posible y el intercambio de saberes sea tal, no unidireccional. El otro me complementa y yo lo complemento, el otro es en mí y yo soy en él. El *yo-tú* es el *somos* en la asunción del ser nosotros en la otredad y en la sí-mismidad en la que somos. *Somos* es un término que en español resulta ser un palíndromo y muestra en sí mismo la total reciprocidad del encuentro. Este encuentro es integral, lo que significa que una parte complementa a la otra, no están separadas entre sí, no se dividen. Lo mismo sucede en la investigación toda y en cada uno de los momentos de la investigación: los sujetos están presentes en todo el trayecto investigativo, la teoría y la praxis van unidas, la experiencia y la abstracción se complementan en las particularidades, en la interpretación participan los sujetos para producir el conocimiento, en la publicación de resultados todos los participantes son autores. Los elementos de la investigación se complementan e integran entre sí. Es una mirada a la vez sistémica y compleja.

Los procedimientos metodológicos horizontales en la generación del conocimiento mantienen el rigor de la investigación, la mirada indagadora, el análisis crítico de la construcción del conocimiento colectivo y de la construcción colectiva del conocimiento:

Quizás al lector, en una primera impresión, puede parecerle que la PHC [Producción Horizontal del Conocimiento] es un mal uso del “método científico” —no se habla aquí de objetividad, de la verdad o la representatividad—, pero si se observa más de cerca, se puede ver

que la PHC es otra forma de investigar, con otra gramática, con la que todos pueden hablar y decir diferentes cosas y de diversas maneras. (Corona-Berkin, 2019).

Esta construcción del conocimiento colectivo propicia la cohesión de la visión del mundo entre los individuos que la comparten y de la comunidad que la asume, pero es la investigación del proceso de su construcción colectiva la que lleva al conocimiento de su ontología, epistemología, antropología y praxis ética: de su ser, de su saber, de su relación vital y de su actuar consigo mismos, con la comunidad y con el entorno que habitan, no como objetos de investigación sino como sujetos totales constructores del conocimiento al que se pretende acceder. Por lo que no cabe la laxitud metodológica ni el abandono de las formas propias de hacer investigación, sino que la horizontalidad metodológica remite, reiteramos, a posiciones ontológicas y epistemológicas horizontales sólidas.

No se trata de una postura romántica de protección o sobreprotección en el encuentro con los otros, lo cual haría caer en lo mismo que rechaza, sino de asumir una postura ética de respeto, honestidad en el encuentro cuya finalidad es el bien social y el buen vivir común, por lo que la manipulación del diálogo tampoco tiene cabida. Corona-Berkin y Kaltmeier (2012) lo describen así: “En un proceso de investigación que se basa en los principios de horizontalidad, reciprocidad y dialogicidad, esto supone que el ‘investigador’ y el ‘investigado’ llegan a una nueva mirada” (p. 18). Así, las metodologías horizontales requieren de los sujetos los movimientos de posición necesarios para la mirada nueva, para el entendimiento y la comprensión del otro en el encuentro dialógico. Se trata, entonces de superar la posición vertical tradi-

cional del espacio científico indagador para crear una actitud de horizontalidad en la investigación.

El diálogo no es un inserto modal en las metodologías horizontales, sino una necesidad en la relación investigativa que permea de inicio a fin, y más allá, la investigación. El diálogo se solicita, no se impone, porque se reconoce la igualdad de la otredad en la identidad del sí. El diálogo sólo puede existir entre los iguales actitudinales que se asumen mutuamente como tales además de diferentes, en la horizontalidad de su onticidad. Con este fundamento, entonces, no importan los orígenes distintos, las trayectorias de vida diferentes, tampoco los estudios cursados, los conocimientos adquiridos, los saberes producidos ni los estatus alcanzados. Lo que importa es el encuentro en la co-creación/ co-generación del conocimiento, mismo que aplica para el diálogo entre las personas, entre las disciplinas, entre las culturas.

Además de solicitarse, el diálogo se construye. En el marco de una sociedad política, cuyas relaciones humanas se basan en las relaciones de poder, la construcción dialógica supone la conciencia y la voluntad de bases de igualdad y de equidad en la relación con la otredad. Las crisis, los conflictos, las diferencias sólo se superan mediante el diálogo de los diferentes que se asumen como iguales y diferentes entre sí, condición del más alto nivel dialógico, según Luis Villoro, citado por Corona-Berkin (2019, p. 15), en el que se asume y se reconoce tanto la diferencia del otro como su igualdad o su diferencia, para enfatizar esta condición.

Si el diálogo es una de las características más importantes de las metodologías horizontales, otra de sus características es su capacidad de mejorar las condiciones de vida de los participantes por medio de la producción del conocimiento, es decir su dirección hacia un mejor horizonte. Siguiendo a Corona-Berkin (2019): “es conocer con el otro para encontrar mejores formas de

vivir juntos a partir de la expresión de la diversidad en términos de igualdad” (p. 21); a diferencia de los métodos participativos que reconocen los saberes de los otros, pero ni las temáticas ni los procedimientos surgen en diálogo con los participantes, tampoco la investigación se queda en la comunidad y, por lo mismo, no la mejora. Las metodologías horizontales ofrecen nuevas formas de investigar a partir de horizontalizar la verticalidad instituida en las formas tradicionales de producir conocimiento. Las epistemologías del Sur y las metodologías horizontales fueron, en mi caso, los grandes aprendizajes obtenidos en el Seminario de Investigación ReCrea. Vivencias de aprendizaje con la que cierro la narrativa del presente capítulo.

El Seminario de Investigación ReCrea. Vivencias y reflexiones

Dos párrafos de historia. La convocatoria inicial para dar vida, forma y cuerpo al Seminario de Investigación ReCrea fue hecha a investigadoras e investigadores de las universidades públicas y privadas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, más las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el interior del estado, así como a investigadoras e investigadores de las Escuelas Normales públicas. Los investigadores de estas instituciones que respondieron afirmativamente, en conjunto con el personal administrativo y funcionarios de la entonces Dirección de Desarrollo Institucional y de la Dirección de Posgrados en Educación, generaron las bases y fueron el motor de arranque de esta actividad académica de formación.

El Seminario de Investigación ReCrea surgió en un contexto en el que se pretendía la mirada integradora de las actividades docentes e investigativas realizadas en las Instituciones de Edu-

cación Superior Docente, IESD, dependientes de la Secretaría de Educación Jalisco, allá en el año 2019, cuyo punto de partida se dio en el primer evento ReCrea Academy, ya en el marco del incipiente proyecto educativo del estado de Jalisco, denominado así, ReCrea. Pero la visión integradora de este proyecto educativo no se reducía sólo a las áreas académicas de docencia e investigación en las IESD, puesto que la visión cobró fuerza al procurar la identidad integradora de todos los actores y de todas las actividades orgánicas de la Secretaría de Educación. Hoy, como se sabe y se reconoce, todas las funciones, modalidades y actividades educativas, desde la educación inicial hasta la educación superior docente, así como todos los programas de la Secretaría de Educación Jalisco tienen el sello identitario *ReCrea*.

Los cambios administrativos derivados de las modificaciones legales que ocurren en las instituciones de gobierno, como fue el caso de la Secretaría de Educación Jalisco con la creación de la Comisión Estatal para la Mejora Continua, llevaron a que esta Comisión asumiera la coordinación del Seminario de Investigación en su organización, estructura y proyección para continuarlo, mantenerlo y fortalecerlo con el potencial de los participantes como espacio de discusión, de formación y de acción investigativa. Las reuniones presenciales o a distancia llevadas a cabo los primeros o los segundos martes de cada mes, desde el año 2020, han tenido duración de tres horas o tres horas y media, la mayoría de las veces en las sedes del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, ISIDM, y en la Escuela Normal Superior de Jalisco. Otras veces abrieron sus instalaciones la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, y la Universidad del Valle de Atemajac, UNIVA.

Las vivencias que he tenido en el Seminario de Investigación Recrea han sido de diferente índole. Lo primero que quiero resaltar es el *ambiente de los encuentros*. Más allá de la estructura y seguimiento que el equipo coordinador del Seminario ha tenido para orientar la dinámica de los debates y de las acciones de investigación, la disposición de los participantes se ha reajustado no de manera acomodaticia sino constructora del ambiente de respecto en la expresión y de la escucha, así como en los procesos de intervención y en la elaboración de los acuerdos, en el que el diálogo de igualdad entre pares es el factor clave del ambiente y del encuentro construido. Puedo sostener que la construcción del encuentro dialógico en el trayecto temporal se ha consolidado.

El segundo aspecto de la vivencia se refiere a la *administración* del Seminario en las sesiones. La planeación, organización, ejecución y evaluación han sido bien administradas en los tiempos y en los recursos, lo cual ha favorecido el avance de la planeación respecto de las temáticas abordadas y de las investigaciones proyectadas. Sin embargo, aún falta una planeación a largo plazo que permita vislumbrar horizontes posibles de llegada, aunque estos deban ser ajustados, naturalmente, en el transcurso del camino por recorrer.

La tercera vivencia a exponer es la *participación activa* como investigadores en todos los congresos de Recrea Academy, para exponer y compartir las acciones del Seminario de Investigación con los maestros asistentes, ha tenido el carácter necesario de colaboración interna y de aprendizajes desde la mirada de ellos. Las reflexiones de los asistentes a las conferencias, conversatorios y talleres organizados en el Seminario de investigación fueron fuente de conocimiento para quienes estuvimos a cargo de las mesas o de la conducción de los talleres. La escucha a la voz y al decir de los maestros se convirtió en riqueza de aprendizajes a través de

sus vivencias y saberes contruidos en la cotidianidad de su vida magisterial. Descubrir sus maneras de indagar en los espacios escolares, de cuestionarse los lineamientos educativos institucionales y de concretar o de superar en su trabajo cotidiano las políticas educativas nacionales y estatales, ha sido una gran vivencia.

Una vivencia relevante, en cuarto lugar, es la proyección de una investigación relacionada con la formación de investigadores en las instituciones de educación superior, la cual sigue en proceso al momento de escribir estas líneas. La relevancia a destacar es la *capacidad de colaboración entre investigadores* de las distintas instituciones de educación superior cuando comparten un mismo fin y, vinculada con el primer punto, el modo como mediante la buena voluntad, el diálogo y la colaboración se superan las dificultades, incluso las de índole política propia de toda institución añejamente establecida, para alcanzar los fines investigativos. La elaboración del proyecto de investigación y su puesta en marcha significó muchos retos a enfrentar, pero fue la experiencia dialógica y la astuta creatividad las que marcaron la pauta de superación de las dificultades institucionales y de las diferencias personales.

Finalmente, cierro el capítulo compartiendo mi proceso formativo durante la participación en el Seminario. Lo más difícil para mí, pero a la vez lo más apasionante, fue *moverme de posición epistemológica*, no ontológica. Este movimiento me invitó a realizar un *giro epistemológico* que significó también una *ruptura epistemológica* para poder ver la investigación desde otras epistemologías, como las epistemologías del Sur y entender que no hay una sola realidad sino que las realidades humanas son diversas y que estas realidades están integradas. Con la investigación es igual, el todo de la investigación está en cada una de sus partes como, también, cada parte está en el todo. Sin embargo, este moverme de posición es un proceso que aún no termina y espero que

nunca suceda, es decir, que nunca se cierre en mí la capacidad de moverme de posición para ver desde nuevas perspectivas sin renunciar al ser que me une a las personas que conforman la especie humana.

Como ya lo apunté arriba, intelectualmente fui formado desde perspectivas eurocéntricas y occidentalocéntricas. Aún no puedo superar mis maneras de ver el mundo ni de interpretarlo, pero me estoy moviendo. En este sentido, soy como diría Martin-Barbero en un diálogo personal con Sarah Corona-Berkin: “Latinoamérica no es un mero objeto-de-estudio, sino el lugar-desde-el-que-pienso” (citado por Corona-Berkin, 2017, p. 89). En honor a la verdad reconozco que aunque soy latinoamericano y me siento latinoamericano, mi pensamiento aún es europeo y nórdico, pero no del todo, por lo que todavía no puedo decir con plenitud que Latinoamérica es el lugar-desde-el-que-pienso. Sin embargo me voy acercando. Continuando con Sarah Corona-Berkin (2017), ella puntualiza:

En pocas palabras, el pensamiento latinoamericano es una forma de conocer, que toma en cuenta el flujo de modelos de otras partes del mundo, pero que puestos en práctica en contextos políticos, económicos y sociales de América Latina, y a la luz de nuestras realidades sociales, no siempre explican el hecho social. Pensar América Latina desde el Sur latinoamericano, significa producir teorías y metodologías que permiten comprender esta realidad. (p. 90).

Es claro que pensar desde Latinoamérica no significa rechazar Europa o rechazar el norte sólo por ser Europa o ser el norte, lo cual sería un error y me convertiría en aquello que pretendo superar. Recordemos que las Metodologías Horizontales abrevaron de las fuentes teóricas del marxismo, de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y de las teorías del lenguaje de Bajtín y

Jakobson (Corona-Berkin, 2017), por ejemplo. Lo que demuestra que negar las influencias europeas o de otras latitudes intelectuales sería una misoginia absurda, un rechazo al origen carente de sentido que niega toda posibilidad de crecimiento y desarrollo actitudinal e intelectual.

En el diálogo con los otros, con los colegas del Seminario de Investigación, he aprendido que lo que hay que superar son las formas hegemónicas y de dominación intelectual que prevalecen y se reproducen en el mundo académico latinoamericano, porque el hecho de asumir discursivamente una posición de horizontalidad epistémica y metodológica no da *per se* la coherencia ontológica ni la congruencia ética en la investigación, por lo que habremos de tener cuidado del posible autoengaño cuando usamos el discurso descolonizador y emancipatorio para evitar caer en la manipulación posible de este discurso, al igual que evitar asumir dogmatismos herméticos de la verdad unilateral, única y excluyente que nos dibujen el rostro con las marcas de lo que pretendemos borrar.

Durante mi participación en el Seminario, también he aprendido que asumir epistemologías otras y metodologías horizontales en la investigación no es equiparable a rechazar las estructuras cognitivas académicas que favorecen la organización del conocimiento producido, por lo que la desestructuración y el descuido metodológico no son propias de estas perspectivas. Un ejemplo de este proceder son los capítulos de este libro, los cuales se escriben en orden a la observancia de las normas académicas indicadas, aunque la asunción metodológica pudiera ser no del norte o no eurocentrista. Sin embargo, el hecho de asumir posturas desde el Sur y utilizar términos que favorecen la comprensión de las realidades de América latina, abre camino a la transformación del pensamiento y a la manera de hacer investigación que fortalezca

la identidad latinoamericana o de otras latitudes del mundo que comparten las condiciones estructurales de sujeción y dominio cultural, social, económico y político.

Cierro el capítulo retomando el epígrafe del mismo. Ante la inmensidad de la mar que es la investigación educativa, la cual se abre avasalladora y apasionante más allá de las dunas de arena, sólo me resta agradecer a mis compañeras y compañeros participantes en el Seminario de Investigación ReCrea, al igual que a las lectoras y lectores del texto en sus manos. Pedirles que me ayuden a descubrir los conocimientos y los saberes en el viaje al Sur, a pesar de mis obstáculos epistemológicos. Y más allá de los altos médanos de mi mente, los cuales me impiden ver, y en medio de mis temblores y tartamudeos, ¡Ayúdenme a mirar!

Referencias

- Alarcón-Cháires, P. (2019). *Epistemologías otras. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo*. Tsintani, AC / IIES, UNAM. México.
- Andreassi Cieri, Alejandro. (2015). Emancipación: breve recorrido por el término. *Kult-ur*, 2(3), 35-54. <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2015.2.3.1>.
- Bacon, F. (1984). *Novum organum*. SARPE.
- Bachelard, G. (1989). *Epistemología*. Anagrama.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C., & Passeron, J-C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Broncano, F. (2017). *Racionalidad, acción y opacidad: Sujetos vulnerables en tierras libres*. EUDEBA.
- Chamorro, Marco Antonio (s.f.), *Contenido del curso de Seminario*. Disponible en <https://cocatiz.wordpress.com/wp-content/>

uploads/2010/07/libro-de-texto-para-seminario.pdf Consultado el 2 de abril de 2024.

- Corona-Berkin, S., & Kaltmeier, O. (Coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Corona Berkin, Sarah. (2017). Flujos metodológicos desde el sur latinoamericano. La zona de la comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y Sociedad*, (30), 69-106, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34653156005>
- Corona-Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS.
- Corona-Berkin, S., & Kaltmeier, O. (Coords.) (2022). *Producción de conocimientos en tiempos de crisis. Dialogando desde la horizontalidad*. CALAS.
- Cornejo, I., & Rufer, M. (Eds.) (2020) *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. CALAS / CLACSO.
- Descartes, R. (2010). *El discurso del método*. Espasa-Calpe.
- De Sousa-Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI / CLACSO.
- De Sousa-Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Trilce.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39 https://www.boaventura-desousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- De Sousa-Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas. Volumen I*. CLACSO.
- De Sousa-Santos, B., & Meneses, M. P. (Eds.) (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Akal.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica

- Druker Ibáñez, Sofía. (2020). El giro epistemológico: De la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 227-239. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v19n39/0718-5162-rexe-19-39-227.pdf>
- Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. Para: Concepto.de. "Seminario". Disponible en: <https://concepto.de/seminario/> Última edición: 1 de junio de 2022. Consultado: 20 de febrero de 2024.
- Fernández, G., Piris, S., & Ramiro, P. (2013). *Cooperación internacional y movimientos sociales emancipadores: bases para un encuentro necesario*. Universidad del País Vasco - Instituto Hegoa.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Tecnos.
- Fontana, J. M., Liaudat, S., & Baldoni, C. (2018). La descolonización epistemológicopedagógica será desobediente o no será. Presentado en VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales / Primer Foro Mundial del Pensamiento Crítico, Buenos Aires, 19 al 23 de noviembre de 2018.
- Galeano, E. (1989). *El mundo de los abrazos*. Siglo XXI.
- Hammerschmidt, C., Anapios, L., Tomadoni, C., Oliveira de Souza, F., & Espul, S. [Coords.] (2023). *América latina en discusión. Una apuesta por las metodologías horizontales*. Universidad de Guadalajara.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial.
- Lander, E., & Arconada, S. (2019). *Crisis civilizatoria. Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana*. Bielefeld University Press.
- Meneses, P., & Bidaseca, K. [Coords.] (2018). *Epistemologías del sur*. CLACSO.
- Mandelbrot, B. (1982). *La geometría fractal de la naturaleza*. Koothrapali.

- Morin, E. (1994a). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1994b). *Mis demonios*. Stock.
- Nietzsche, F. (2007). *El origen de la tragedia*. Espasa-Calpe.
- París, C. (2014). *En la época de la mentira*. Tecnos.
- Pérez-Porto, Julián & Merino, María. Actualizado el 22 de junio de 2021. Seminario-Qué es, objetivos, definición y concepto. Disponible en <https://definicion.de/seminario/>
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., & Pedrozo Conedo, Z. E (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica*, 6(12), pp. 195-222. <https://www.jstor.org/stable/48697768>
- Piña Loyola, C. N., Seife Echevarría, A., & Rodríguez Borrell, C. M. (2012). El seminario como forma de organizar la enseñanza. *MediSur*, 10(2), pp. 109-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180023438017>
- Poper, K. (1994). *Conjeturas y refutaciones*. Paidós.
- Real Academia Española (actualización 2023) Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es>, <https://dle.rae.es/mirar> <https://dle.rae.es/seminario> <https://dle.rae.es/ver>
- Rivera-Pérez, R., & Andrade-Salazar, J. A. (Comp.) (2019). Reflexiones sobre investigación integrativa: una perspectiva inter y transdisciplinar. Kavilando
- Silva Filho, J. W. (2021). Racionalidad para los humanos. *Análisis filosófico*, 41(1), pp. 67-89. DOI: <https://doi.org/10.36446/af.2021.345>
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente.*Inteligencia y Realidad*. Alianza Editorial.





Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea: la transformación de la Investigación Educativa desde las CAV

Guillermo Emmanuel Pech Torres²⁵

Sandra Cristina Machuca Fores²⁶

Introducción

Educar en y para la vida, en los entornos complejos y cambiantes del Siglo XXI, requiere de nuevas miradas y de la transformación, no sólo de los colectivos escolares, quienes día a día conviven con los futuros ciudadanos mundiales, sino de aquellos que acompañamos, escuchamos y observamos todas las fases del acto educativo, desde la investigación y la intervención para la mejora de la educación. El Proyecto Recrea para Refundar Jalisco (SEJ, 2019), a través de su modelo para la investigación educativa, propone

25. Comisión Estatal para la Mejora Continua del Estado de Jalisco. Centro de Innovación Digital Didáctico-Docente, Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara. guillermo.pech@academicos.udg.mx

26. Comisión Estatal para la Mejora Continua del Estado de Jalisco. sandra.machuca@jaliscoedu.mx

como una de sus estrategias la conformación de un Seminario de Investigación Educativa Permanente, que vigile y acompañe la transformación educativa. Lo que puede llamarse *primera generación*, se ha integrado de investigadores nóveles y consolidados, quienes, dejando de lado la idea de un seminario convencional que centra sus intenciones en la producción académica y en lo que algunos pueden denominar *extractivismo académico*, e incluso, las jerarquías impuestas por los títulos académicos, se ha abierto a la reflexión *dialógica y horizontal* del conocimiento entre iguales, con una preocupación en común: la verdadera transformación de las realidades educativas y la construcción de propuestas que no sólo generen conocimiento, sino que permitan su utilización por las comunidades de Jalisco. A continuación, se comparten los primeros pasos en dicha conformación, los alcances, las reflexiones y los trabajos futuros desde dos perspectivas: la de los organizadores, quienes se consideran *nóveles* en el proceso de investigación, pero abiertos al aprendizaje, el diálogo y la conformación colectiva, y por otro, desde las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (en adelante, CAV), principio que estuvo presente desde los primeros acercamientos con los investigadores de Jalisco, y que se hace consciente en estos ejercicios de reconstrucción.

Contexto del Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea

La transformación de la realidad en favor de sus actores se constituye como la mayor aspiración de la investigación educativa, y para que ello ocurra se requiere de una mirada colectiva que articule esfuerzos de los investigadores en el estado de Jalisco. Bajo las acciones estratégicas del Proyecto Recrea para Refundar Jalisco 2040 (SEJ, 2022), y como una de las estrategias de investigación

educativa Recrea, orientada a la articulación y la generación de aprendizajes compartidos, el Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea se conforma con el objetivo de:

Construir personalmente y en comunidad conocimientos transformadores como expresión viva del Proyecto Recrea, desde nuevos horizontes que permitan la comprensión de lo humano en el marco de la complejidad, en un diálogo para consolidar una educación en y para la vida (Quintero, *et al*, 2024).

Como objetivos particulares, se describen:

1. Convocar a personas involucradas con la investigación educativa, e investigadoras e investigadores que realizan actividades académicas y proyectos en Jalisco a integrar un cuerpo colegiado centrado en la investigación para la mejora de la educación.
2. Conformar un colectivo con membresía permanente en el Seminario, mismo que desarrolle actividades de investigación, que discuta y haga dialogar teoría, práctica y vida.
3. Promover la colaboración y articulación entre investigación, comunicación y publicación para la mejora educativa a partir de la perspectiva de Recrea.

Para dar vida a esta intención, bajo responsabilidad de la Comisión Estatal para la Mejora Continua (CEMEJ), se conformó un equipo organizador. Su estructura fue interinstitucional, liderado por asesores de la Comisión, cercanos a la investigación, investigadores independientes de educación básica de diferentes niveles, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y la Universidad de Guadalajara (UDG). De este primer equipo se sugiere una dinámica de trabajo en formato asamblea-taller, que pudiera considerar espacios de construcción colectiva y dialógica, el trabajo colaborativo y las conferencias, charlas y presentación

de resultados, entre otras actividades propias de la investigación y la reflexión filosófica. A fin de permitir diversas modalidades de trabajo y la interacción de los integrantes a pesar de las barreras espaciales y/o temporales, se consideró que además, el formato de sesiones fuera híbrido, apoyado de las Tecnologías de la Información y Comunicación pertinentes.

La inauguración del Seminario se realizó en el congreso Recrea Academy 2021, promovido para la comunidad y los actores educativos de la Secretaría de Educación Jalisco, a partir de una convocatoria a investigadores de las diferentes instituciones de nivel superior y posgrado: Escuela Normal Superior de Jalisco, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) y Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE); además se extendió a instituciones de educación superior como la Universidad Marista de Guadalajara, Universidad Panamericana, Universidad de Guadalajara, Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), quienes habían tenido participación o presencia en actividades de diálogo y reflexión sobre la investigación educativa en Jalisco (Machuca, Pech, Lira, Macías, 2023).

Las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV)

En el mismo tenor del Proyecto Recrea, una Comunidad de Aprendizaje en y para la Vida, se describe como:

[...] un espacio donde los individuos comparten los aprendizajes desde sus historias, reflexiones y prácticas de vida, los recrean en diálogo y los convierten en saberes compartidos para ser, estar y pertenecer

a la vida en comunidad y fortalecer la humanidad, lo cual favorece la trascendencia personal y comunitaria hacia la construcción del bien común (Castro *et al.*, 2021).

A partir de un contexto y territorio en común, estos individuos comparten esfuerzos para resolver problemáticas y plantear aspiraciones, en búsqueda del bien común y la mejora continua.

Como principios articuladores de la CAV se encuentran el aprendizaje colectivo, dialogante y crítico, que “construyen y reconstruyen” aprendizajes situados en un constante ejercicio de comprensión de realidades y procesos compartidos en un colectivo. Partiendo del reconocimiento de sus realidades o contextos, las CAV construyen horizontes comunes en las que la colaboración y el diálogo horizontal comunitario entre sus integrantes se hacen presentes. Además considera un ambiente equitativo, generoso, transparente y solidario.

Entre sus rasgos distintivos, se encuentran:

1. Diálogo y participación horizontal
2. Todos aprenden de todos
3. Aprender con sentido
4. Aprender para transformar-nos
5. Ser y estar con el otro
6. Compartir para el bien común
7. Instrumentar para aprender
8. Reconocerse en las emociones
9. Pertenecer a la vida

La evolución o madurez de la CAV puede ubicarse en una de las siguientes etapas: conformación, consolidación e innovación (Castro *et al.*, 2021). Inician conformándose para después ir asumiendo compromisos, responsabilidades, y procesos de mejora continua y autonomía, responsables en la autogestión de sus

prácticas y de sus aprendizajes, llevando a la transformación de su realidad en la etapa de innovación. Bajo esta línea es que a partir de los ejercicios vividos en el Seminario y las reflexiones de sus organizadores y participantes, se compartirán las primeras experiencias vividas en la primera y segunda etapa del mismo.

La primera etapa del Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea

A partir de la conformación del Seminario de Investigación, se estableció el objetivo y una vez emitida la convocatoria para los integrantes de diversos núcleos académicos, llegó el momento de comenzar con la tarea de construcción en comunidad. La ruta de conformación orientó en sus primeros encuentros espacios de diálogo, de colaboración y reflexión, a partir del reconocimiento de un contexto común, tal como lo proponen las CAV (Castro, *et al.*, 2021). Así, se efectuaron reuniones de trabajo en periodicidad mensual, en las que se transitó por las siguientes etapas:

- Presentación del proyecto de la investigación educativa Recrea y los objetivos del Seminario de Investigación.
- Presentación de los investigadores y sus perspectivas de la investigación educativa.
- Diálogo interdisciplinario entre los investigadores y las líneas de investigación Recrea.
- Conformación de equipos de trabajo.
- Primeros ejercicios de producción del conocimiento.
- Análisis y reflexión del trayecto recorrido.
- Difusión del aprendizaje alcanzado.

Las sesiones de trabajo en el seminario de investigación

Un proceso importante al interior del Seminario para establecer horizontes comunes fue la exploración de las dimensiones humanista, crítico-reflexiva y comprensiva-sistémica, las prospectivas y las líneas de investigación de la mirada Recrea (CEMEJ, 2022, p. 19), seguido de un momento de intercambio reflexivo entre los participantes. Con esa intención, las sesiones integraron cuatro momentos que propiciaron la articulación de los actores para el inicio de sus planteamientos de investigación.

- La profundización en los marcos orientadores del proyecto Recrea.
- El diálogo, la reflexión y el intercambio entre los participantes de forma horizontal.
- La puesta en marcha/continuidad de actividades de investigación.
- Intercambio de aprendizajes y experiencias de investigación.

En las primeras sesiones se procedió a la presentación de la comunidad investigativa convocada y el porqué de su interés para participar en el Seminario. Durante los momentos de profundización, se realizó la revisión sistemática de documentos rectores y teorías que sustentan el proyecto de investigación, seguido de momentos de diálogo y lluvia de ideas, que llevaran a la reflexión colectiva. Ello permitió el establecimiento de un marco de acción e interpretación común. Para la interacción, un elemento importante fue la adaptación de herramientas que permitieran la comunicación, expresión y la colaboración a distancia, como las videollamadas y editores de archivos colaborativos, en los que los participantes pudieran plasmar sus inquietudes, construir colec-

tivamente ideas y emitir conclusiones de las revisiones o temas abordados. Esta forma de trabajo propició que todos los participantes se involucraran de manera abierta y libre, por encima de sus credenciales académicas o experiencias, valorando todas y cada una de las aportaciones y sugerencias emitidas en estos ejercicios, promoviendo así un primer acercamiento al diálogo horizontal. Esta exploración permitió a los participantes reconocer cinco campos de investigación relacionados al proyecto, a los que se incorporaron considerando sus afinidades e intereses.

Tales campos son:

1. Innovación y transformación para el bien común.
2. Construcción colectiva del conocimiento en y para la vida.
3. La formación de investigadores en y para la vida desde Recrea.
4. Equidad: inclusión, interculturalidad y ciudadanía.
5. Educación de calidad desde Recrea.

Una vez integrados, el paso siguiente fue el diálogo, en un marco abierto e interdisciplinar entre los integrantes de cada línea, a fin de compartir sus experiencias, intereses y visiones, y encontrar los puntos de convergencia, relacionados a las necesidades de la realidad educativa de Jalisco. Como un acercamiento a la construcción de lo que, idealmente sería un proyecto o protocolo de investigación, se establecieron objetivos de investigación y las posibles orientaciones metodológicas. Estos objetivos buscaron no tener una estructura convencional, sino ser un primer cuestionamiento que acercara a las realidades educativas de interés.

| Línea de investigación Recrea | Interés central | Objetivo propuesto |
|---|---|---|
| Construcción colectiva del conocimiento en y para la vida. | Las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV) como objeto de estudio. | Comprender desde la realidad de los colectivos escolares de Jalisco el cómo se asimilan los atributos de la CAV. |
| Formación de investigadores en y para la vida desde Recrea. | Vinculación entre las líneas de investigación y la Secretaría de Educación Jalisco. | Construir puentes de vinculación entre las líneas de investigación y la Secretaría de Educación Jalisco que puedan ser capitalizados por y para el proyecto Recrea. |
| Equidad, inclusión, interculturalidad y ciudadanía. | La interculturalidad en las escuelas de educación básica en Jalisco. | Explorar y describir cómo es percibida la interculturalidad en las escuelas de educación básica para establecer la incidencia y aplicabilidad de las políticas educativas en la vida institucional. |
| Educación de calidad desde Recrea. | Nivel de uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación por docentes en una selección de instituciones educativas de nivel superior de la ZMG, | Analizar el grado en que el profesorado utiliza y se apropia de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones educativas de la ZMG. |

Para sumergirse en la aventura de la investigación Recrea, al igual que en muchos procesos interdisciplinarios, los equipos comenzaron con la organización y planteamiento de actividades. Al interior de las sesiones del Seminario, se dio tiempo para el trabajo colaborativo y reestructuraciones de los proyectos, considerando la realidad de interés. Para dicho trayecto se utilizaron herramientas digitales en modo colaborativo tales como bitácoras, presentaciones y documentos tipo ensayo, los cuales se alojaban en un espacio compartido para su acceso por todos los participantes del seminario.

Las principales reflexiones y alcances de estas investigaciones llegaron al cierre del primer ciclo de trabajo, de aproximadamente un año, teniendo como escenario el evento Recrea Academy 2022, siendo el espacio para compartir avances, experiencias y cambios en la perspectiva de las investigaciones, tanto a nivel personal como grupal, a partir de lo vivido en el seminario, dirigido a la comunidad docente de Jalisco (SEJ, 2022 d,e,f,g).

Las experiencias de la segunda etapa del Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea

Con el acercamiento a comunidades educativas en el evento Recrea Academy 2022 y con la intención de continuar aquella experiencia iniciada en el Seminario de Investigación, surgió, tanto para el equipo organizador como para los participantes del Seminario, la necesidad de valorar los alcances de la experiencia vivida y trayecto recorridos. Con la intención de plantear nuevos horizontes, la primera tarea fue realizar un ejercicio evaluativo por parte del equipo organizador, lo que permitió reconocer puntos de continuidad.

Considerando la línea dialógica-reflexiva de Recrea, éste no podía quedar sólo entre los organizadores, por lo que se procedió a realizar un ejercicio colectivo que permitiera construir y delimitar acciones en conjunto por lo que se planteó como una segunda etapa. Así, la primera sesión de esta segunda etapa buscó promover un análisis de fortalezas y oportunidades, construido por todos los integrantes en una herramienta digital colaborativa. A partir de ello, se identificaron como rasgos comunes: el fortalecimiento de la comunidad de investigación, la promoción de espacios para el intercambio de conocimiento con otras comunidades y el fortalecimiento de otras comunidades de investigación existentes en la realidad de Jalisco. Considerando lo anterior, se sugirió la implementación de talleres, la formación continua y la difusión de proyectos, entre otras cosas.

Así, el objetivo de esta etapa fue: consolidar las CAV como comunidades de conocimiento a través de la generación de nuevas rutas transformadoras para fortalecer una educación *en y para* la vida.

Con los siguientes objetivos específicos:

1. Fortalecer la comunidad de generación del conocimiento en y para la vida del Seminario, a través de la evaluación, la continuidad y difusión de los proyectos de investigación.
2. Promover espacios de vinculación y construcción de significados para la generación de conocimiento con las CAV a partir de la perspectiva Recrea.
3. Promover comunidades de conocimiento *en y para la vida* en las CAV.
4. Fortalecer las comunidades de conocimiento en y para la vida existentes en las CAV.

Para cada uno de estos objetivos, en esta ocasión, como una construcción colectiva, se diseñaron acciones concretas para valorar su alcance al final de la segunda etapa. La ruta de consolidación, llevada en las sesiones del seminario, consideró los siguientes procesos:

- a. Evaluación de la primera etapa
- b. Continuidad en la producción del conocimiento
- c. Difusión de los aprendizajes alcanzados
- d. La vinculación de actores de la comunidad educativa.

Derivado de lo anterior y considerando los objetivos específicos, también se establecieron diversas actividades y momentos a lo largo del seminario en las sesiones y espacios alternos.

La evaluación de la primera etapa

- El diálogo entre los participantes de la investigación
- Planteamiento de objetivos y acciones.

Continuidad en la producción del conocimiento

- El diálogo entre las mesas de investigación y sus prospectivas
- Reestructuración y alcance de objetivos de investigación
- Diálogo con expertos en temáticas de interés.

La reflexión de los trayectos y aprendizajes alcanzados

- Trabajo en el Seminario y entre las mesas de investigación.

La vinculación de actores de la comunidad educativa

- El diálogo con actores de la investigación (talleres participativos) en Recrea
- Diálogo con actores educativos en conversatorios y congresos.

Establecidas estas acciones, el seminario mantuvo su dinámica mensual, dando continuidad a las investigaciones conformadas. Como parte de sus actividades de formación, se realizaron conversatorios con expertos investigadores relacionados a las líneas de Recrea, como la producción de conocimiento horizontal, la formación de investigadores y la interculturalidad, a fin de dialogar y reflexionar sobre estos puntos y continuar con el trabajo en el Seminario. Dentro de las actividades de difusión, los integrantes del seminario tuvieron espacios para el diálogo con otros cuerpos académicos e integrantes de la comunidad educativa en foros y congresos. Rumbo al cierre de esta segunda etapa, además de compartir los alcances de los proyectos por líneas de investigación, se consideró pertinente dialogar y reflexionar sobre el acto de investigar desde Recrea con los diversos agentes educativos, por lo que, en el evento Recrea Academy 2023, se implementaron talleres de orientación y acompañamiento a la investigación educativa (SEJ, 2023 b,c,d,e).

La producción y difusión del conocimiento en el Seminario de Investigación Recrea

A partir de las experiencias y etapas vividas en el Seminario de Investigación Educativa, se propiciaron, no sólo producciones escritas en torno a las líneas de investigación Recrea. Como estrategia del Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea, además de la difusión y comunicación de los aprendizajes en diferentes espacios educativos, también fueron promovidos espacios para el intercambio entre los participantes del seminario y los agentes educativos de Jalisco, a fin de generar alianzas estratégicas con las instituciones de educación, y establecer redes de colaboración e investigación en todos los niveles.

Conversatorios con expertos y entre colegas

La participación en conversatorios permitió abrir el diálogo inter y transdisciplinario de los investigadores en las ciencias de la educación con otros sujetos sociales para reconocer, y dialogar los problemas del contexto educativo y encontrar alternativas en la colectividad.

El primer espacio de diálogo se dio en el marco de Diálogos Iberoamericanos, a través del canal de la Secretaría de Educación, en agosto del año 2022. A través del conversatorio “La vida en las escuelas, una oportunidad para una investigación humanista y colectiva” (SEJ, 2022 a), Adriana Mesa (UPN) y los investigadores Víctor Ponce Grima† (ISIDM), Jesús Olivares Lepe (UPN,UDG) Gloria Panduro (Normal de Educadoras) y Liliana Lira López (Universidad Marista), dieron a conocer el marco de trabajo del Seminario Permanente de Investigación Recrea, desde la experiencia de su participación como integrantes, compartiendo quiénes, para qué, y lo que se intenta construir durante su primera etapa. Los diálogos se centraron en convencer y motivar a los docentes y directivos de las instituciones educativas de Jalisco a involucrarse en investigaciones educativas, no sólo con el fin de producir textos académicos, sino con el deseo y compromiso ético de colaborar desde las CAV. A partir de la perspectiva Recrea, se planteó la oportunidad de acercarse en coparticipación para cambiar la realidad educativa.

El segundo espacio de diálogo se dio en el marco del Segundo Congreso de Normales de Educación Jalisco, con el tema “La perspectiva de la Investigación de Recrea” (ENSJ, 2022). En esta ocasión, con la moderación de Sandra Machuca, Liliana Lira López, Guillermo Pech Torres, Alejandro Genaro Ramos, y Marisol Segura Vaca, integrantes y parte del equipo organizador,

compartieron a docentes y estudiantes normalistas las diversas posibilidades creativas para la IE y la oportunidad de recrear la investigación, a partir de la investigación Recrea. Se invitó a realizar investigaciones más pertinentes, comprensivas y transformadoras desde los propios espacios en los que se desempeñan las figuras educativas y los futuros docentes de las normales. Se expuso en diálogo con los participantes los atributos de la propuesta de investigación Recrea, así como respuestas a cuestionamientos como: ¿los normalistas pueden asumir la investigación con la mirada Recrea? ¿Qué retos implican las perspectivas de investigación Recrea para los egresados de las normales? Este diálogo pudo ser dirigido de forma presencial y digital a través de las plataformas de YouTube, interactuado en dichos espacios con los actores educativos.

En el marco del Congreso Recrea Academy, también en 2022, como parte del Segundo Encuentro de Investigación, se realizaron dos conversatorios con integrantes y organizadores del seminario dirigido a docentes, supervisores, directores y otras figuras educativas de los diferentes niveles y modalidades con la intención de sensibilizar sobre las aportaciones de la investigación Recrea para la vida en las escuelas en temáticas emergentes. Además, se reflexionó sobre la factibilidad de construir las CAV desde los significados de nuevas rutas sobre hacer investigación e invitar a otros actores a participar (SEJ, 2022 b,c). En estos conversatorios participaron Gabino Cárdenas Olivares, José Navarro Cendejas, Guillermo Pech Torres, Nayeli Quevedo Huerta, Marisol Segura Vaca, Gloria Panduro Loera, y Adriana Graziette Meza.

Los espacios de formación dialógica y reflexiva

Una de las acciones establecidas en la segunda etapa se dirigió a la autoformación con el objetivo de hacer viable lo que se veía como un enfoque de investigación alternativo, en la que se visualiza, al igual que la educación, como un medio que contribuye al bien común (UNESCO, 2015). Así estos procesos orientan hacia reflexiones para la investigación humanizadora, incluyente, democratizadora, de construcción horizontal del conocimiento, participativa, de fomento a la co-responsabilidad con énfasis en el rol o posición que tendría el investigador y en cuestionamiento de la finalidad de la investigación (no solamente de publicación de resultados), entre otros.

Derivado de las líneas de investigación de los proyectos que se gestaron en la primera etapa, el Seminario se propuso esta formación a través de diálogos con investigadores externos, que apoyan a clarificar ideas desde sus experiencias en investigación. Ello conllevó a la realización de tres encuentros, a través del espacio de Diálogos Iberoamericanos, en modalidad virtual, con temáticas que apoyaran la identidad epistémica de los miembros e interesados.

El primer diálogo contó con la participación de la Dra. Sarah Corona Berkin, titulado “Reflexiones teóricas y metodológicas sobre horizontalidad desde la investigación educativa”, en el que los integrantes del Seminario reconocieron las posibilidades de la investigación horizontal para la construcción colectiva del conocimiento (CEMEJ, 2023 a). De ello, se consideró relevante para el proyecto, entre otros puntos:

- La búsqueda de una visión más humanista, inclusiva e intercultural en la educación, y formar investigadores en y

para la vida, y la necesidad de repensar la educación en términos de equidad y bien común.

- La relevancia de adaptarse a las nuevas demandas laborales y habilidades del siglo XXI, el reconocimiento de la rigidez de los programas educativos y la falta de actualización de las instituciones debe ser un reto a vencer en la educación.
- La producción horizontal del conocimiento a través del diálogo y la inclusión de todos los involucrados en un problema.
- La necesidad de superar los métodos tradicionales de investigación y buscar nuevas metodologías más útiles para resolver problemas.
- La idea de que la ciencia avanza acumulando datos y la necesidad de una visión más crítica y reflexiva de la investigación.

El segundo diálogo se dio con la temática “Diálogos interculturales para la transformación educativa” con el Dr. Ghunter Ditzel (CEMEJ, 2023 b). En la reunión, el Seminario compartió la necesidad de replantear drásticamente el propósito de la institución escolar, en relación a la socialización y la transferencia de conocimientos entre generaciones. Se reconoció que la pandemia ha evidenciado la falta de acceso a la educación escolar, y por otro lado, las oportunidades de aprendizaje no escolares que han surgido en el ámbito familiar y comunitario.

Se destacó la importancia de repensar conceptos arraigados en la sociedad, como el de *comunidad*, que ha sido tanto idolatrado como estigmatizado. Se enfatizó la necesidad de construir una ética de la comunidad y promover la convivencia intergeneracional, así como el cuidado colectivo. Se abordó el tema de la colonialidad frente a la necesidad de reconocer y superar la pro-

funda influencia colonial que aún persiste en la sociedad. Se hizo hincapié en la importancia de valorar y aprovechar la diversidad de diversidades que caracteriza la humanidad, y en la necesidad de superar la uniformización impuesta por el nacionalismo y el pensamiento científico occidental.

Se planteó la necesidad de reinventar la profesión docente, reconociendo que la escuela actual no está preparada para enfrentar y aprovechar la diversidad de saberes y prácticas comunitarias. Se destacó la importancia de cultivar una mirada etnográfica y una atención indagadora por parte de los docentes, así como de fomentar el diálogo entre saberes y la construcción de una base común de conocimientos.

Se concluyó que es necesario transformar la institución educativa y convertirla en un laboratorio de convivencia, donde se puedan experimentar y practicar formas alternativas de convivencia y aprendizaje. Se planteó que la escuela del siglo XXI debe ser un lugar seguro, donde se promueva la diversidad y se brinden alternativas de vida y convivencia.

El tercer diálogo se generó con la temática “Hacia otra formación de investigadores” y participación de la Dra. Lya Sañudo Guerra (CEMEJ, 2023), en el que se abordaron ideas relacionadas con la investigación educativa y la formación de investigadores, entre las que se señaló la necesidad de una investigación centrada en la vida, que sea solidaria, comunitaria, dialogante, creativa, disruptiva y amorosa; que permita a los educadores recuperar su identidad y transitar hacia nuevos conocimientos y oportunidades.

Sañudo enfatizó la importancia de incluir a las comunidades en el proceso investigativo, considerándose como expertas y participantes activos. Resaltó la necesidad de analizar las estructuras

de poder, y de desarrollar metodologías inclusivas y participativas que permitan a las comunidades locales ser reconocidas como productoras de conocimiento.

Así mismo, se presentó una propuesta de formación de investigadores que rompe con la secuencialidad tradicional y se basa en un modelo sistémico, comunitario e incluyente. Sugirió la creación de seminarios de discusión sobre problematización, contexto, estado de la cuestión, pregunta e hipótesis, constructo teórico, metodología y ética de la investigación. Además, enfatizó la importancia de la colaboración, el uso de recursos digitales y la producción de conocimiento en inglés para una mayor difusión.

Este diálogo puso al centro la necesidad de transformar la investigación educativa y la formación de investigadores para que sean más inclusivas, participativas y centradas en la comunidad, con el fin de lograr una educación que beneficie a todos y promueva la justicia social.

Los participantes del Seminario y espectadores a través de Facebook Live mostraron interés en la propuesta y realizaron preguntas sobre cómo los docentes pueden formarse como investigadores y cómo pueden investigar desde su propia función y comunidad de aprendizaje. Se recibieron comentarios y preguntas, destacando el interés en la formación de investigadores y cómo los docentes pueden involucrarse en la investigación desde sus funciones (CEMEJ, 2023).

Si bien los diálogos virtuales se dirigieron a los participantes del Seminario, las tres ocasiones permitieron la apertura a toda la estructura educativa de Jalisco. Finalmente, las acciones aquí descritas permitieron orientar el proceso de construcción epistémica propia del seminario, apoyar la generación conjunta de propuestas metodológicas e instrumentales, así como estimular la

discusión colegiada horizontal en el análisis, la interpretación y la comunicación compartida de los resultados, teniendo la mejora educativa y social como centro.

El diálogo del Seminario de Investigación en Recrea Academy

El congreso Recrea Academy ha sido un espacio de encuentro, que de manera anual busca la actualización de docentes, estudiantes y directivos adscritos a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y otros actores de la educación, en el cual se busca el acercamiento con expertos educativos y especialistas de múltiples disciplinas, así como el intercambio de conocimientos, reflexiones y aprendizajes que enriquecen y recrean las Comunidades de Aprendizaje.

En este evento macro se insertaron los Encuentros de Investigación Recrea, desde 2021, teniendo como objetivos:

- Crear un espacio académico para la presentación de resultados y hallazgos de investigación original para su conocimiento y discusión de pares desde el Proyecto Educativo Recrea.
- Identificar los desafíos que la educación enfrenta, en términos de inclusión y equidad, formación ciudadana y mejora de los aprendizajes desde la investigación educativa.
- Acercar el conocimiento que se ha generado para el ámbito educativo para facilitar la toma de decisiones en el sistema educativo estatal.

En el primer encuentro se presentó el Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea como una estrategia de investigación educativa. En este primer momento se realizó previamente la invitación para conformar los miembros, a criterio de los direc-

tores de las instituciones educativas del Estado y de algunas universidades públicas y privadas. En el evento de Recrea Academy se concedió un espacio de *workshop* para la presentación del proyecto en forma de taller con los investigadores convocados con la apertura del secretario de educación Jalisco. En las siguientes sesiones instauradas, fuera del marco del evento, se fueron consolidando y agregando a miembros que le significaba la propuesta.

En cada uno de los encuentros anuales hasta el 2023, se realizaron diferentes actividades para aportar a la innovación educativa para el bien común, entre ellas se encuentran: presentaciones de libros, conversatorios con miembros del seminario, presentaciones de ponencias con resultados de investigaciones, presentaciones de proyectos del propio seminario, y conferencias con ponentes de alta trayectoria y experiencia en la investigación educativa, talleres con docentes de acercamiento a la investigación educativa y al conocimiento que la investigación genera en ella. Participaron miembros del seminario e investigadores educativos de sus mismas instituciones, además de agentes investigadores reconocidos por su trayectoria disruptiva en la realización de nuevas formas de hacer investigación. Todos ellos con temáticas de relevancia para la mejora educativa.

Es importante destacar que:

- Recrea Academy ha sido un espacio de encuentro para los investigadores educativos del estado, en donde se pueden compartir miradas para la mejora de la educación en Jalisco.
- La visión de estos encuentros de la investigación de Recrea es dar a conocer el estado del conocimiento de la investigación en Jalisco, reconocer las investigaciones que se han hecho, conocer la producción de investigación de lo que se ha producido en el contexto educativo, casos de prácticas de éxito, iniciar con la instalación del seminario de inves-

tigación Recrea y la continuación de difusión de sus actividades, invitar a las instituciones de educación superior a que participen con sus investigadores en Recrea Academy (ITESO, UdG, Universidad Marista, UNIVA, UP, etc.) y centros de investigación educativa de UdeG.

Concluyendo, una tarea central de la difusión de la propuesta de investigación Recrea a través del Seminario, ha sido la promoción de la investigación con una visión centrada en el compromiso con el ser humano y con la mejora de sus entornos, especialmente dirigida a superar la inequidad social, con temáticas que buscan involucrar el compromiso social de los sistemas educativos y sus actores.

Reflexiones finales

Un Seminario de Investigación Educativa desde las CAV

A través de las secciones anteriores, se presentó la ruta de construcción, diálogo y difusión de la experiencia surgida en el marco del Seminario Permanente de Investigación Recrea, desde sus organizadores y desde los integrantes del mismo. Una reflexión bajo la mirada de una comunidad en evolución, a partir de lo anteriormente descrito, permitió reconocer el tránsito del colectivo del seminario por las etapas de conformación y consolidación reflexiva, amorosa, dialogante y con miras a la transformación de la educación en Jalisco, que permite compartir la estructura de un primer modelo de investigación educativa Recrea centrado en las CAV, en el que los participantes se reconocen, dialogan, difunden y tienden a la innovación, en una ruta que se presenta a continuación.

Figura 1.
Representación de las Etapas vividas en el Seminario de Investigación Permanente Recrea



Esta experiencia, dentro de un proceso dialógico reflexivo, no puede quedar sólo en este espacio. Durante el Congreso Recrea Academy 2022, a través del *workshop* Investigación Educativa Recrea, las líneas de investigación que conforman actualmente al seminario han compartido sus principales aprendizajes, reflexiones, transformaciones y re-construcciones tanto personales como colectivas vividas en la primera etapa. Dichas investigaciones, están disponibles en producciones escritas (Pech, 2023, Ricardi y Roque, 2023, Mesa, 2023), y en producciones audiovisuales en los escenarios anteriormente mencionados. Para la edición 2023, en concordancia con lo establecido como objetivos, una premisa ha sido el diálogo, la difusión de la mirada Recrea de la investigación y el establecimiento de vínculos con los investigadores que, reconocidos o no como tal, día a día aportan su valioso conocimiento para el desarrollo integral de cada etapa de la vida escolar en Jalisco. Además, se han realizado conversatorios virtuales en los que los participantes y organizadores han compartido sus experien-

cias, aprendizajes y la evolución de sus perspectivas epistémicas en torno a la investigación educativa.

Rumbo a una CAV de investigación

La estrategia de la creación del Seminario Permanente de Investigación Educativa ha sido más que un intercambio de aprendizajes compartidos. Los miembros han encontrado un espacio fecundo para el diálogo y la reflexión, además se han abierto las posibilidades de compartir enfoques y prácticas que ensanchan los caminos que llevan a una resignificación de la investigación (Quintero *et al.*, 2024).

Durante los trayectos vividos con los integrantes de nuestro seminario, guiados en un sentido de pertenecer y estar en la conformación de una investigación que retribuya a la comunidad educativa en Jalisco y a sus actores, se ha resignificado el término CAV. Esto a partir de sus diálogos, colaboraciones, reflexiones y compromisos en construir una forma distinta de investigar, que implicó en su momento desprenderse de las visiones clásicas de investigación. Así, cariñosamente dicho el término *CAV de investigación*, se ha hecho presente en el vocabulario de sus integrantes, aun con el entramado de experiencias y significados diversos que pueden tener en cada uno, lo que ha promovido acciones para conformarnos como un colectivo interesado en la transformación educativa desde la comprensión de la vida misma, y en la búsqueda de un “reformarnos como investigadores”. El cuerpo del Seminario ha nutrido su identidad epistémica a partir de la interacción entre las ideas surgidas de diálogos reflexivos y horizontales entre los mismos miembros, además de planteamientos epistémicos y teóricos, tal como lo propone la gestión dialógica de los aprendizajes en el modelo CAV, valorando la libertad para proponer y

actuar, respetando las opiniones de cada uno, y la esencia misma que trata de definirse en cada etapa del seminario, tal como lo plantea la autonomía responsable.

La apuesta del Seminario por el trabajo colectivo, ha sido relevante por la construcción de un nosotros y junto a otros y, con la posibilidad de un pensar y hacer investigación con un mismo pulso colectivo. En este sentido como lo menciona Vergara:

[...] se necesita plantear otras cartografías de la investigación educativa, otros mapas de las zonas vitales (lo que se ve, lo que queda fuera), de modo que se amplíe la visión de la investigación educativa y ello contribuya a una mejor comprensión de la realidad común (Vergara *et al.*, 2023)

Es así como las experiencias en la realidad educativa y las reflexiones personales han permitido construir gradualmente, una mirada nueva. Nuestra gran tarea, transitados estos dos años de trabajo, es lograr cimentar y compartir una visión de lo que podemos alcanzar con la investigación educativa desde estas nuevas o reformadas concepciones, para intervenir en los escenarios educativos y dejar verdaderamente cambios para las comunidades que ya no sólo investigamos, sino atendemos. Estos ideales buscan llegar a la etapa de innovación. Por ello que desde el ejercicio de investigar un elemento presente es planteamiento y replanteamiento de ideas con otros.

Referencias

Castro C. J., Quintero, C. Y., Ramírez, C. G., Golláz N. I., & Carrillo, M. G. (2021). *Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida*. CEMEJ Disponible en: <https://portalsej.jalisco.gob.mx/micrositios/wp-content/uploads/2021/09/Documento-CAV-2021cemej.pdf>

- Comisión Estatal para la Mejora Continua del Estado de Jalisco. (CE-MEJ). (2023, octubre 13). *Reflexiones teóricas y metodológicas sobre horizontalidad desde la investigación educativa*. CEMEJ. Retrieved enero 16, 2024, from <https://www.facebook.com/share/p/qm1fKrUp7kZtoBxT/?mibextid=xfxF2i>
- Comisión Estatal para la Mejora Educativa del Estado de Jalisco. (CE-MEJ). (2023, agosto 29). *Diálogos interculturales para la transformación educativa*. Facebook Live. Retrieved abril 12, 2024, from <https://www.facebook.com/share/v/Hsk8qyCNxkZUmA1g/?mibextid=qi2Omg>
- Comisión Estatal para la Mejora Continua del Estado de Jalisco. (CE-MEJ). (2023, diciembre 12). *Hacia otra formación de investigadores*. Facebook. <https://fb.watch/s6Cwwxnn2g/>
- Escuela Superior Normal de Jalisco (ENSJ). (2022). Segundo Congreso Estatal de Investigación e Innovación en la Práctica Educativa, Programa vespertino [Video]. YouTube https://www.youtube.com/live/jgSZal89Vog?si=OLbugQ5W9dZk_7t0&t=3731
- Machuca F. S., Pech, T. G, Lira, L. L., & Macías, M. M (2023). Seminario permanente de investigación Educativa Recrea-Jalisco, un espacio pluriversal de formación. Congreso Mexicano de Investigación Educativa 2023.
- Mesa, P. A. (2023). Relatos de docentes acerca del uso de las TICC, para una educación de calidad en la UPN. En Roque y Bautista, *Educación de Calidad y Tecnologías*. UNIVA.
- Pech, T. G. E. (2023). Entre la ciencia y la educación: mi trayectoria educativa. *Diálogos sobre educación*, (27).
- Quintero, C. Y., Ramírez, C. G., Castro, C. J., Reyes, F. d. J., & Carrillo, M. G. (2024). *Investigación Educativa Recrea* (2nd ed.). CEMEJ.
- Ricardi, M. C., & Roque R. E. (2023). Brechas Digitales Educativas a Tres Años de la Pandemia del Covid-19 en MX. En Medina y Pando. *Pensar desde el aula. Ensayos sobre la práctica docente y la investigación*.

- Secretaría de Educación Jalisco. (2019). *Recrea, Educación para refundar 2040*. Documento Ejecutivo.
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2022). Segundo encuentro de investigación Recrea. <https://recrea-academy.mx/2022/on-demand/workshop-1-segundo-encuentro-de-investigacion-recrea/seminario-recrea>.
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2022 a). La vida en las escuelas [Video]. YouTube <https://www.youtube.com/live/nebIt7fECpk?si=dYJKrTLLhcHDGHg>
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2022 b). Conversatorio: Aportes de la Investigación Recrea para la vida en las escuelas. Recrea Academy 2022 [Video]. YouTube <https://youtu.be/Z4LsWKajSLA>
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2022 c). Conversatorio de la Investigación Recrea: El significado de investigar. Recrea Academy 2022 [Video]. YouTube <https://youtu.be/uU73SpD28MQ>
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2022 d) Formación de investigadores en el marco de recrea. Recrea Academy 2022. [Video]. YouTube <https://youtu.be/qBFgMYAqfcw>
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2022 e). Workshops Recrea Academy 2022-Seminario Recrea-Investigación: usos actuales de las herramientas. [Video]. YouTube <https://youtu.be/8d1ELuniSqI?si=edCB9k28qLcm9eIG>
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2022 f). Seminario Recrea-Investigación CAV: La CAV como objeto de estudio. [Video]. YouTube <https://youtu.be/xnSSG0fT-H4>
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2022 g). Seminario Recrea: La interculturalidad en las escuelas de educación básica. [Video]. YouTube <https://youtu.be/tKRA6d4AuMA>
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) (2023 a) Panel Investigación Educativa Recrea, Tercer Congreso Estatal de Investigación Educativa [Video] YouTube <https://youtu.be/KsQMjImy54A>

- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2023 b). Workshops Recrea Academy 2023-Investigar desde la Escuela. [Video] YouTube <https://youtu.be/UbZrh2bluUw?si=AjbECBjsehZKLNIE>
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2023 c). Workshops Recrea Academy 2023-Utilizar la investigación en la escuela: visiones desde lo cotidiano. [Video] YouTube https://www.youtube.com/watch?v=GW3zAtX_0V4
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2023 d). Experiencias de Investigación con Tecnología en el Marco de RECREA. [Video] YouTube https://youtu.be/ULtMhp49T_k
- Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). (2023 e). La interculturalidad en la escuela primaria. [Video] YouTube <https://youtu.be/-oRtCzf-0Tag>
- UNESCO. (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO. 93 pp. ISBN-978-92-3-300018.6. *Journal of Supranational Policies of Education*, (4).
- Vergara, M., Álvarez, G., & Silas, J. C. (2023). *Más allá de lo inmediato. Nuevos sentidos para el campo educativo desde la investigación* (1st Ed.). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ISBN 978-607-7923-34-3



De la horizontalidad a la horizontabilidad

Alberto Daniel Hernández Ramírez²⁷

Introducción

Existe un proceso de carácter personal y colectivo en el que las metodologías horizontales requieren de voluntad, creatividad, imaginación e incluso, pasión por el diálogo. Hablo de una habilidad que surge ante escenarios declarados horizontales y que buscan realmente lograrlo. Esta horizontabilidad se presenta en escenarios de incertidumbre propios del diálogo horizontal y que no son sencillos de lograr, sobre todo, porque lo esperado de una metodología es que te indique aspectos muy específicos y que aporte una estructura procedimental formal que te acompañe mientras el sustento del método científico se va haciendo presente pero, una metodología horizontal, es una invitación a construir metodología conforme vamos pisando el terreno y esto es inevitablemente, hacer comunidad.

En el presente trabajo relato los caminos que hemos recorrido como comunidad en permanente construcción en el marco del Seminario Permanente de Investigación Educativa *Recrea*. Cami-

27. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ).
daniel.hernandez@jalisco.gob.mx

nos que exploramos apenas asomando nuestros rostros pero que, envueltos en un mundo de formas tradicionales de investigación, de nuevo nos regresamos por donde venimos para llegar al punto de inicio y juntos, proponer explorar otras veredas.

Me baso, claro está, en experiencias propias que podrían o no ser coincidentes con el resto de las vivencias que han acompañado este proceso.

El seminario, un espacio para construir espacios

Generalmente, cuando se habla de *seminarios* uno inmediatamente piensa en ambientes de especialistas hablando en torno a un tema y que se reúnen periódicamente a fin de lograr avances en una o varias investigaciones. A uno hasta se le endereza la espalda y brota esa pose académico que debe tener en escenarios con auditorios, las frases y conceptos académicos comienzan a hacer fila en nuestra mente listos para darle seriedad al asunto. Frases, gestos y emociones en una vigilancia muy especial.

Debo decir que personalmente identificaba los seminarios como algo que sucede en las universidades, pero al ser invitado al Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea, el cual se realiza en un contexto institucional de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEJ), me sorprendió bastante. Quizás para usted no sería sorpresa, pero para mí sí lo fue, en especial cuando llevaba cinco años de servicio en la SEJ y jamás me habría imaginado que existen espacios dedicados a la investigación. Los cubículos de las oficinas no te inspiran siquiera a buscar esos espacios.

Mi contexto laboral se resume muy fácil, he estado en tres áreas educativas: la Dirección de Educación Indígena, la Dirección de Formación Integral y actualmente en la Comisión Estatal

para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ). Si bien en las primeras dos áreas fui coordinador de las direcciones, mi actividad académica siempre fue una actividad extra, algo que hacía cada que se podía. Ya sea reuniendo lo necesario para poder documentar la historia de la educación indígena en Jalisco, ya sea para entender la complejidad de una interculturalidad asimétrica entre la institución y las comunidades wixaritari. Siempre lo hice como algo secundario.

La realidad laboral en las oficinas centrales es muy especial, algunas veces estás dándole mantenimiento a las bases de datos o al archivo y organizando los pendientes y al otro atendiendo temas críticos que no te dejan dormir. No hay mente para poder focalizar a detalle un fenómeno social y prestarle tu entera atención es casi imposible. Esto en cierta manera, es una de las ausencias más críticas de los niveles educativos.

Por lo anterior, en primera instancia, saber que existía un seminario y más aún que se me estaba invitando a formar parte, me generó una serie de dudas. Lo primero que me pregunté fue acerca de la temática, pues cada seminario tendría un tema en particular, lo segundo fue sobre mi capacidad académica, pues uno pone en duda si la rigurosidad de un seminario es algo que pueda cubrir cabalmente y lo tercero ¿por qué hay un seminario en un contexto institucional público como lo es la SEJ?

La verdad es que dudé, y lo hice porque algunas veces los espacios de reflexión, en donde sea que sucedan, pueden tener una especie de conflicto de interés porque pensar y reflexionar es también cuestionar, y eso no es muy compatible en un mundo donde las instituciones apuestan más por conservarse que por transformarse.

Pese a las dudas que tuve, asistí y pronto me di cuenta que no era un seminario como a los que antes había asistido. Lo primero que entendí es que no todos los participantes pertenecían como tal a la SEJ, algunos son parte de centros de investigación formales, pero también fui descubriendo una red de voluntades y personas que desde sus escuelas, universidades y otras áreas estaban ahí sosteniendo el espíritu investigativo que, como yo, su enfoque de *cómo hacer tu trabajo* era uno de estilo investigativo, que a diferencia de lo académico que podría ser financiada, declarada y focalizada, ésta se asoma cada que tomamos decisiones o generamos propuestas desde nuestros espacios, es un tipo de investigación diferente pero que no por ello no es formal, no profesional y no responsable. Esto permitió un cruce de experiencias y posiciones muy interesante y, sobre todo, abonó a los objetivos del seminario que, sin hacer trampa de buscarlo en alguna de las diapositivas, les digo el objetivo que yo entendí, el que asimilé y que me ha acompañado todo este proceso: reflexionar, dialogar y dar sentido a nuevas formas de hacer investigación para una educación en y para la vida.

Noté que durante el transcurrir del Seminario, los compañeros hablaban con mucha seguridad, hecho complicado de explicar, pero que todos la perdemos cuando te encuentras frente a un escenario de defensa de tesis o formulación de una pregunta en una clase de posgrado donde tienes que ser meticuloso, casi como si lo que vas a preguntar mostrara un dominio del tema tal que no habría necesidad de preguntar. Insisto en que es difícil de explicar, pero es como si existiera una despersonalización de lo que vas a opinar y opinas desde la ciencia para la ciencia, es decir, no es lo mismo preguntar u opinar como investigador que como Daniel, quien realiza una investigación de tal o cual tema.

Confieso que mis primeras intervenciones tenían una dosis muy científica y poco personal. Opiné con certidumbres y postulados que domino por mi formación como sociólogo y como estudiante de psicología social. Incluso me sorprendió que algunas de las cuestiones que se pusieron sobre la mesa eran temas que yo consideraba superadas, al menos, por las ciencias sociales, pero más tarde entendí el sentido que eso tenía no sólo por el carácter epistémico, sino también por lo personal.

Lo primero que me ocurrió de regreso a mi hogar, fue una sensación agridulce, porque Alondra, mi esposa, me preguntó sobre la experiencia y no supe qué decir, porque si bien me sentí muy a gusto porque se reflexionó, no supe decirle sobre qué reflexionamos específicamente que pudiera describirse en el marco de una investigación metodológicamente planeada, protocolaria y planeada. Más bien, la reflexión fue hacia adentro, hacia uno mismo en relación con la investigación.

El *construir-se* como elemento central del seminario

Yo concibo al Seminario en dos partes, la primera es el elemento dialógico y reflexivo donde todos dialogamos en torno a diferentes temáticas que se van presentando sobre el que hacer investigativo y formamos un sentido común que nos guía, que nos propone rompimientos sobre lo dicho y lo dado. La segunda corresponde a los grupos internos (mesas) que se formaron para hacer de la reflexión una praxis y así, vivir lo que previamente estamos planteando. Yo por ejemplo, elegí la mesa de interculturalidad, en la cual nos hemos planteado de manera reiterada las formas diversas en cómo podríamos abordar una investigación diferente, significativa para todos nosotros y para quienes participen. En ese

sentido, la primera parte del seminario se convierte en insumo, o mejor dicho, el punto de partida y de regreso cada que requerimos una referencia orientadora sobre lo que hacemos y sobre cómo lo hacemos.

En esta dinámica, se presentan muchos obstáculos, el primero y más inmediato somos nosotros mismos, más específicamente nuestra formación como investigadores: ¿cómo hacer algo diferente y pertinente desde lo establecido y acordado? Encontrar la respuesta requiere de un centro, un piso en común que nos encauce a los involucrados, y justo es aquella frase que ha marcado el proyecto educativo de la presente administración lo que a mi parecer, es el elemento más contundente: educación en y para la vida.

Es curioso, pero jamás he escuchado que alguien, ni en el Seminario ni en algún otro espacio de diálogo haya expresado la definición del concepto de *vida*, y aun así, pese a su naturaleza abstracta, funciona muy bien como punto referencial. Quizás a todos nos termina pasando lo que yo pude documentar en el seminario, y es que, ¿quién más te podría explicar o definir el concepto si quien ha vivido la vida es uno mismo? Es un concepto muy extraño pero a la vez poderoso, porque contiene por sí mismo la particularidad de que nosotros hemos vivido nuestra vida pero al mismo tiempo, una generalidad porque uno la vive con y desde los otros. Hay una simpleza, pero a la vez una complejidad que te permite hacer contrastes en casi cualquier dimensión de análisis. Ese aspecto es crucial para entender la dinámica del seminario, porque da cabida a la intuición, a la percepción, a la empatía y verte más allá de una relación sujeto/objeto que se podría decir típica de una investigación.

No con esto quiero decir que la intuición, por ejemplo, no sea una constante en las investigaciones académicas, pero cuando

uno hace el protocolo, por ejemplo, hay una tendencia si bien a no ocultar los elementos intuitivos, se maquillan con citas y argumentos para darle un sustento más metodológico, cuando en realidad, la experiencia empírica es por sí misma, el insumo principal de toda investigación pero se presenta casi como una falta aceptable en el investigador, es casi como si la parte humana fuera el error estándar de los enfoques cuantitativos. Hay maneras de investigar que se orillan tanto a la argumentación sustentada en citas y revisión de la literatura, que parecen concebir que todo en la vida está escrito y que sólo hace falta seguir buscando y seguir leyendo para encontrar alguien que sustente lo que quieres escribir en tu documento pero que previamente ya lo viviste, ya lo tienes en la punta de la lengua (¿o en la yema de los dedos?).

Lo cierto es que la vida no cabe en artículos ni libros, y reconocer este aspecto le da un giro muy importante a la investigación porque te colocas a ti mismo en el proceso, tu experiencia como persona puede dialogar con formas de producir conocimiento científicas y metodológicas. A veces parece que sólo podemos dialogar con el sentido común cuando es nuestro objeto de estudio y no cuando es el nuestro colocado en el proceso de investigación. Esto no quiere decir que pensemos los fenómenos sociales desde una posición no científica social, más bien de reconocernos en el proceso de investigación como una persona que también coloca lo suyo y es de suma importancia hacerlo, pues todos estamos colocados en la vida y es desde la vida que las interpretaciones más científicas se gestan y por tanto, se gesta en nosotros mismos.

Yo diría que el centro del Seminario es justo esto último, donde uno se reconoce en los procesos de la vida, la cual tiene distintas formas de producir conocimiento, una de ellas, la científica, no está aislada del resto que son otras formas de reconocernos como seres reflexivos pero también emocionales y contradicto-

rios, en búsqueda de una congruencia y en construcción de los elementos básicos para pensarla. Todo esto, es un ciclo donde la investigación es construir-se a uno mismo en el proceso.

Es en este sentido que el Seminario encuentra de suma importancia cuestionarnos desde una posición epistémica, las maneras en que concebimos la investigación, y esto no sólo es un cuestionamiento lanzado al aire, los principios Recrea no parecen apuntar a formas tradicionales y conservadoras, más bien, a la transformación, la construcción y el reconocimiento de las diversidades, esto implica, entre otras cuestiones, abordar la interculturalidad y las formas de investigarla.

Las metodologías horizontales

En los párrafos anteriores se van asomando aspectos que quiero dar forma en este apartado. Me refiero a aquellos que remiten a las Metodologías Horizontales (MH), las cuales, personalmente son de mi agrado y con las que más me he identificado. En especial, me centro en la propuesta realizada por Sarah Corona Berkin, con quien he descubierto estas metodologías y que justo me encuentro por elección personal, en proceso de especialización, no me refiero a una especialización que te da un papel probatorio al final, si no al gusto y preferencia teórica que justo estoy atravesando.

Para las MH, toda teoría es también una práctica, son parte del mismo proceso donde los conceptos no necesariamente anteceden la vivencia investigativa y la producción del conocimiento (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012). Hay un espacio desde donde se construye lo todavía no nombrado, lo que está por encontrarse con las palabras y conceptos que lo objetiven. En investigación, es un ejercicio inductivo de gran calado. Para el investigador, esto

implica un reconocimiento de todas aquellas posiciones epistémicas que nos determinan como investigadores, lo cual es una de las características de la horizontalidad, pues te coloca en un universo de interacción, siendo así importante sabernos en la intersección de construcciones culturales científicas que nos motiven un tratamiento específico deductivo de los conocimientos y saberes académicos que de no encontrar el suelo preconcebido, no aterrizan pues “Es sintomático del eurocentrismo científico que la teoría sea concebida como abstracción separada de los datos y que el saber generado sea incompatible con la producción de conocimiento desde la observación de los fenómenos cotidianos y tradicionales no occidentales” (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012, p. 13). Y sucede que los constructos científicos no pueden ser interpelados si no los exponemos a escenarios para los que no fueron idealmente destinados. En ese sentido es que se pone especial énfasis en la *producción* del conocimiento y la capacidad de colocarte en ello, primero como sujeto antes que científico, pues antes que investigador e investigado, somos personas que ponen sobre la mesa sus formas de vivir y los sentidos que le atribuyen a ello en torno a una intención investigativa colectiva, produciendo al ser producido. Este escenario de producción de sentidos y sentires debe ser condicionado lo menos posible, postergando en ello los esfuerzos por encontrar compatibilidad con lo pre-conceptualizado, o mejor dicho, transformándolo en lo que sea que ocurra, pero la intención es que ocurra. Este sería, de entrada, un objetivo primordial de las metodologías horizontales: la producción de conocimiento desde escenarios emergentes e intencionados de construcción colectiva y horizontal.

Dicha producción es resultado del diálogo, uno que se adapte a las condiciones que se van presentando, siendo así un diálogo no preconcebido en términos estáticos que busque tener el

control de la dinámica. Esto implica acercarse al escenario y en conjunto ir construyendo los alcances del diálogo que el colectivo va dibujando para responderse desde los propios saberes que circulan; permitiendo que algunas veces las respuestas lleguen antes que las preguntas, y que las preguntas se autogestionen “a partir de una metodología dispuesta a modificarse contextualmente en cualquier momento. Con base en la práctica dialógica que se entreteje con los múltiples eslabones de saber, que son más vastos que la limitada comprensión occidental del mundo” (Corona Berkin, 2020, p. 13). La *dialogicidad* es por tanto, otro aspecto sustancial de las metodologías horizontales. Teoría y praxis expuestas al dinamismo e incertidumbre de la *dialogicidad* que “Como constructora del sujeto se puede observar en el hecho de que éste se constituye a partir del lenguaje, que en un principio es de otro y que en el proceso se hace propio” (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012, p. 14) incluso si no compartimos el mismo conjunto de códigos con la alteridad que se nos presente (diferencias lingüísticas, de comportamiento o formas de ser), o si no es compatible con un eurocentrismo científico, existe una producción y construcción tanto del sujeto como del conocimiento, es incluso, una oportunidad mayor de construirnos.

Si bien puede coincidir con los métodos colaborativos en el interés por participar con el otro, el objetivo y el método para realizarlo es distinto, pues todo intento colaborativo que no considere las relaciones asimétricas, termina reproduciendo las violencias estructurales “Los métodos participativos muchas veces reconocen lo que saben otros, sin embargo la investigación se queda en manos del investigador participativo y es finalmente éste quien define los temas importantes, las metodologías, los informes y los resultados” (Corona Berkin, 2020, p. 18).

Las metodologías horizontales, resaltan la construcción de la subjetividad a través de la alteridad, lo que puesto en un escenario cultural reconoce la construcción cultural a través de retazos de otras culturas, por lo que no se concibe a la cultura como algo esencialista ni pura donde “investigar significa entonces promover ese encuentro para alternar miradas y proporcionar una visión más integral de ambas culturas” (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012, p. 15). En este escenario de diálogo, la construcción es inevitable y debe apuntar hacia la horizontalidad, incluso considerando las relaciones de poder que existen entre las culturas, pues lo que uno coloca durante el diálogo y que pueda repercutir sobre la percepción del otro y sus identidades:

[...] tampoco significa que el otro tiene el poder de determinar de forma positiva o negativa mi propia identidad. Éste es un complejo fenómeno en el que, por ejemplo, el discurso descalificador puede ser asumido por el sujeto o utilizado para construir la propia palabra emancipadora. (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012, p. 15)

Este aspecto es de suma importancia, ya que si bien existen estereotipos que circulan entre las maneras que tenemos para identificarnos y nombrarnos (indígena, mestizo, moderno, occidental o rural) el ejercicio de escucharnos igualmente puede marcar la caducidad de dichos estereotipos en medida en que se profundice un encuentro. Los intentos de ejercer poder por medio de la etiqueta o la identidad impuesta, ingresa a un complejo sistema de resignificación desde la cual las identidades igualmente se enriquecen, ya sea ante la incorporación de nuevos retos identitarios o negociaciones de sentido, todo ello a través del conflicto. Las etiquetas que surjan pueden dar lugar a procesos emancipatorios de esas mismas etiquetas, aclaraciones que de otra manera

no se darían sino se dialogan, o mejor dicho, se conflictúan en diálogo. Sobre esto:

[...] el diálogo es inicialmente conflictivo, es un encuentro en la intersección de diferentes puntos de vista y miradas del mundo; más aún cuando la tarea implica el encuentro entre perspectivas muy diferentes, como aquellos de distintas disciplinas o con las voces externas a la investigación académica. (Corona Berkin, 2020, p. 29).

Las MH toman distancia de las metodologías colaborativas, pues éstas se alejan del conflicto, apuntan a lo armónico y dejan de lado aspectos asimétricos relacionales, las lecturas de poder no tienen cabida porque eso implica revelar lo que una colaboración reproduce, escenarios de condescendencia en el mejor de los casos y paternalismo en otros. Por ello, es importante reconocer el carácter conflictivo de la interacción y la comunicación ya sea desde escenarios intersubjetivos y subjetivos:

Tampoco es una propuesta colaborativa. No se busca ayudar al otro en lo que se cree que necesita ni se le mira con simpatía para que su “inocencia” relativice nuestra sociedad moderna. La asimetría del poder en nuestra cultura occidental, la explotación y la discriminación no generan automáticamente un trabajo dialógico o en auténtica colaboración. El encuentro entre las culturas diferentes generalmente es conflictivo. (Corona Berkin, 2017, p. 77).

El *conflicto generador* es otro constructo fundamental de las MH. Cualquier encuentro entre dos miradas distintas es también un potencial escenario de construcción mutua, lo que significa que habría que colocarse frente al otro y saber que el conflicto puede surgir, uno que debe reconocer los intentos por poseer al otro y hacer esto visible y así denunciar nuestras propias maneras. Sobre esto, Corona menciona que, respecto al trabajo de Bolívar Echeverría, él “reconoce una identidad evanescente, un estado de

productividad social donde los diversos involucrados ponen en pausa su identidad para escuchar al otro y juntos crear algo nuevo” (Sarah Corona, 2020, p. 30). En mi caso, dialogar colocado desde la cultura occidental que busca poseer implica identificar que lo que conozco de la cultura wixárika son una serie de narrativas que por aspiraciones académicas algunos autores relatan lo que se dice de la cultura wixárika, retazos ingenuos que pueden propiciar una posición de poder tal cual sucede en escenarios donde la folklorización es una forma de poseer al otro cultural. De igual manera, no sólo ver la cultura como objeto de respeto, sino la cultura encarnada y vivida en un colectivo y sus miembros que la portan y la sienten, la persona. Y sólo frente a una persona wixárika puedo vivir esto.

El conflicto fundador nos acerca a las fronteras de lo que aún no está del todo definido y esto nos permite exponernos en un escenario de incertidumbre:

En la phc (producción horizontal del conocimiento) optamos por el conflicto como condición generadora: los discursos distintos se exponen uno frente a otro y se prestan para construir algo nuevo. De esta manera, la práctica de la investigación transforma las relaciones sociales y los lenguajes con los que se identifica el mundo, y así genera nuevo conocimiento. (Corona Berkin, 2020, p. 29).

Para ello es necesario que cuestionemos aquellos elementos que comúnmente ponemos en juego bajo la reserva de ser públicos, la elección de lo que no contamos de nosotros y de lo que no queremos preguntar sobre el otro no nos llevan a nada que no sea lo de siempre, posiciones que nos miden frente a la mirada ajena y como cualquier cosa que se mida, debe permanecer quieta, de apariencia inmutable.

El conflicto generador tiene que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios, para conocerse en el diálogo con el otro, ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia, poner a prueba el vínculo horizontal y permitir que se expresen las propias necesidades y las ajenas, se enfrenten las disputas y se encuentren formas nuevas y negociadas de vivir juntos.(Corona Berkin, 2020, p. 31).

En este sentido, el conflicto generador causa escenarios de *igualdad discursiva* en tanto ambas miradas van a construirse reconociendo el conflicto, porque la horizontalidad, además de una condición, es también una habilidad, es una horizontabilidad que depende en gran parte de las personas a partir de su exposición al conflicto y, claro, el valor de hacerlo. “¿Qué es un general desnudo?” diría Facundo Cabral, ya que la igualdad como algo impuesto implica colocarnos como algo más que nuestras posiciones tradicionales. Sobre todo en un escenario de interacción académica porque:

[...] la horizontalidad se opone a los binarismos comunes, como son investigador/investigado, legítimo/ilegítimo, moderno/antiguo y ciencia/saber, que excluyen de la investigación el nuevo conocimiento. El producto es nuevo, se compone de lo propio y de los otros, y construye visiones que son diferentes y se resisten a la réplica de resultados realizados con teorías y técnicas uniformes. (Corona Berkin, 2020, p. 31).

De igual manera, “La igualdad discursiva como la entiendo no es un término abstracto sino político y se tiene que ejercer por voluntad” (Corona Berkin, 2020, p. 40). Y es este sentido de lo político que, recordando lo que mencioné páginas arriba, requiere igualmente de identificar aquellas posiciones epistémicas desde donde se coloca el investigador. ¿Cómo propiciar igualdad discursiva, si se parte de conceptos que parecen haber resuelto

cualquier dilema? El pobre no puede acceder a los servicios básicos porque es pobre, y es pobre porque así se ha nombrado. Los conceptos con los que nombramos son puntos finales que ya no permiten agregar más texto. De esta manera se controlan los alcances de quienes suscriben y se adscriben a dichos conceptos, creando la ilusión de que no existe nada más qué decir, o bien, que cualquier ejercicio de liberación no tendría sentido. Hay que ir contra ese sentido, imponer la igualdad como un recurso que su búsqueda provoca la confrontación de las posiciones y funciones que se han impuesto:

Lo político es el encuentro de dos procesos heterogéneos. El primero es el del gobierno. Éste consiste en organizar la reunión y el consentimiento de los hombres en comunidad y reposa sobre la distribución jerárquica de las posiciones y las funciones. Daré a este proceso el nombre de policía. El segundo proceso es el de la igualdad. Éste consiste en el juego de las prácticas guiadas por la presuposición de la igualdad de cualquiera con cualquiera y por el cuidado de verificarla. El nombre más adecuado para designar esta interacción es el de emancipación. (Rancière, s/f, p. 1).

La policía realiza demarcaciones, fragmenta la vida para poder organizarla en los términos en que pueden ser jerarquizados y garantizando una línea de subordinación. Y así, por ejemplo, la educación indígena no es la misma que educación especial, mucho menos que la educación de escuelas generales. Entre ellas existe una diferenciación presupuestaria, de estatus y de poder, y cada una de ellas nombra a los sujetos usuarios de dicho servicio educativo y de acuerdo con la Ley General de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco (2020), la educación indígena es para indígenas, y ya sea que se les nombre indígenas o etnia, son colocados en tanto su relación con lo que no son y a lo que no pertenecen:

El protagonista, como antiguos conquistadores, va poniendo nombre a cada pedazo de tierra que domina; cerros, playas, boscajes, rocas, puntas y todo tipo de parajes son bautizados a medida que los va convirtiendo en su propiedad, ya que el acto de dar un nombre propio a las personas y cosas significa entre otras cosas un acto de posesión. (Iturrioz Leza, 1995, p. 40).

De esta manera “La policía impone y etiqueta con los nombres correctos, y, por otro lado, la igualdad discursiva asentará los “nombres incorrectos” que son los propios y son los que guían la autonomía.” (Corona Berkin, 2020, p. 36).

La igualdad discursiva resalta el escenario político del diálogo como una forma de emancipación. Compromete el carácter hegemónico de la investigación y se aleja de la ficción de igualdad “utilizada por el discurso del Estado donde los sujetos son animados a alcanzarla a partir de supuestas oportunidades, dejando de lado el verdadero ejercicio de la política” (Corona Berkin, 2020, p. 35). Entonces, se localiza más bien en el debate público y la diversidad en su participación política, en la construcción de las realidades vivas y no precisamente en el acceso a consumir lo que del conflicto “atendido” surge. Así, las políticas públicas como resultado de una propuesta gubernamental para resolver un conflicto venden igualdad, pero evitan escenarios de conflicto donde la acción política de las diferentes miradas podría transformar y atender la génesis, una que atacaría las formas conservadoras de las instituciones, formas que dependen de nombrar para controlar y poseer:

De esta manera, aplicado a la phc, toca revertir el sistema policía del investigador, que reproduce la jerarquía y no escucha ni rescata lo que sí saben todos los demás. La tarea de establecer la igualdad está en las manos del investigador que pretende producir nuevo conocimiento con sus pares investigadores. (Corona Berkin, 2020, p. 37).

Entonces, el concepto de “investigado”, durante un escenario de igualdad discursiva encuentra su nombre incorrecto como investigador par, reconociendo lo que saben todos y los métodos de todos. Esto reconoce que la investigación es colectiva y que todo en ella son seres pensantes, y no seres analizados desde modelos clasificatorios, es decir, desde los nombres correctos. De esta manera, la igualdad se convierte en el punto de arranque de una investigación que se realizará entre varios investigadores, es el punto de inicio para producir conocimiento horizontal.

Ahora bien, para propiciar la construcción del nombre incorrecto es necesario el diálogo, implicarte en ese proceso intersubjetivo donde cada uno de los investigadores exprese su voz en los códigos que lo requiera, desde los contextos necesarios y sus formas de ver la vida. Expresar tu propio nombre desde la diversidad, es para las MH, una *autonomía de la propia mirada*, la cual dista de aquellas concepciones antropológicas que consideran el tiempo de inmersión en una etnia o una cultura como la garantía de una producción científica sobre el otro. Sin embargo, esto nombra al investigado dentro de los propios procesos de significación del investigador, no hay garantía de una exposición mutua que produzca conocimiento nuevo, en todo caso son descripciones muy profundas de las dos alteridades que convivieron. Esto no significa que no se produjo conocimiento, pero es uno que se construyó anticipando la presencia del otro que me observa, el otro que sabe.

La autonomía de la propia mirada es el ejercicio de la autodeterminación, pero una que es, permítame el pleonismo, autodeterminada. Nombrarte ante un encuentro horizontal no es lo mismo que nombrarte porque te indican que te nombres. En el primer caso encuentras el nombre y en el segundo lo inventas:

El método para alcanzar la autonomía de la propia mirada durante la phc pertenece por completo al sujeto, tiene que ver con su propio método de conocer. No hay un método para enseñar autonomía al otro, pues dejaría de nombrarse a sí mismo recurriendo a un nombre impuesto (Corona Berkin, 2020, p. 42).

Y en este sentido, enlazado con la igualdad discursiva:

[...] según Rancière, sólo puede ser individual porque las políticas públicas (o policía) no generan igualdad, son los sujetos los que se emancipan, se nombran y practican su propio nombre. No hay proceso emancipador que no toque el poder de donde emanan los nombramientos correctos (Corona Berkin, 2020, p. 37).

Ahora bien, es importante que la autonomía de la propia mirada no se conciba como una simple expresión sincera del otro, también hay que meterlo dentro del proceso donde uno igualmente le responde y retroalimenta al otro, una retroalimentación que abone a la clarificación de lo que piensa sobre el otro y que el conflicto fundado surja. De igual manera, se debe tener cuidado de sólo crear una escucha pasiva, pensando que por permitir al otro expresarse plenamente uno podrá simplemente recuperar aquellos elementos que son importantes, maneras que pueden en algún momento surgir como medidas para evitar imponer formas externas de ver el mundo pero, Sarah Corona (2017, p. 69) respecto al multiculturalismo y la forma de concebir al otro, describe que Charles Taylor:

[...] observa que es imposible hoy imponer desde fuera una imagen (generalmente negativa) a los pueblos subalternos, por lo que se ve como opción otorgarles el reconocimiento que, se piensa, exigen éstos. Sin embargo, estos otros no dejan de ser un problema porque, en esta perspectiva, los rasgos que se “visualizan” son sólo los que se

consideran positivos en el contexto hegemónico y no se dejan ver los conceptos culturales que se repelen.

Por el contrario, las MH requieren propiciar un escenario que permita dar lugar a las aclaraciones sobre lo que se dice que somos a través del *estamos siendo*. Evitar la condescendencia de *permitir escucharlos* y sólo resaltar lo que cumple con los términos hegemónicos. En esto consiste la torcedura que debemos hacer de las formas rígidas de concebir a otro durante la investigación, uno esperando quizás que los preparativos teóricos nos dan licencia manifiesta de saber lo que estamos haciendo y por tanto de tener un lugar de poder por encima de la(s) vida(s) que observaremos:

Cuando se hace teoría desde el poder, el otro es sólo la meta a investigar, nunca agente activo de conocimiento y articulación. De esta manera el otro pierde la capacidad pública de significar, de construir su historia. Por más anti-tnocéntricamente que esté representado por los científicos sociales hegemónicos, su ubicación como preteórico lo convierte en un objeto de conocimiento (Corona Berkin, 2017, p. 72).

Dejarse ver es la clave, pues mientras puedas mirar de frente al otro puedes ver igualmente lo que sucede a sus espaldas y contárselo, a la par ellos lo harán. Cualquier posición por encima o por debajo no permitirá una horizontalidad, y la investigación tal vez pueda cumplir sus objetivos (hegemónicos y alimentados por el propio sentido que se le ha otorgado de responderse a sí misma) y uno preguntará lo que se pregunta en una entrevista y el otro responderá lo que se debe responder en una entrevista, ese espacio ya está dado y cuenta con sus respectivos roles que cada quien juega y se evita el conflicto, se yuxtaponen las presencias y no hay un espacio desde se permita un nosotros.

La mesa de interculturalidad

Quiero pensar que usted, lector o lectora, encontró cierto interés en las MH, pero quiero decirle que, aun leyendo y dominando lo mejor posible el aspecto teórico, es un reto bastante complejo juntarse como equipo de investigación e investigar desde las MH.

Básicamente es una apuesta de gran calado por el conflicto fundador como detonador de esta tercialidad, de este tercer espacio desde donde los conceptos que se van colocando llevan al límite su capacidad explicativa y entonces, surge la nuestra lo que estamos *siendo* en ese momento de dialogicidad pero, ¿cómo le hacemos?

El primer reto que tuvimos como miembros de la mesa de interculturalidad, fue reconocer lo que hace ya algunas páginas comenté sobre la estructura del Seminario. Y es que las sesiones tienen momento de reflexión y análisis donde todos los miembros participan pero también nos llevamos tarea, y esa tarea consiste en hacer una investigación que lleve a la práctica lo reflexionado. Y a reserva de lo que puedan decir mis compañeros, la dinámica del Seminario la pienso de la siguiente manera: ya pensamos, dialogamos y creamos las bases de un sentido común en torno a la investigación y ahora, llevémoslo a la práctica.

Esto último, parece sencillo, pero es increíblemente complejo. No quiero hablar por todos, pero quiero pensar que a la gran mayoría nos sucedía que, en medio de una lógica productiva laboral, detenerse a dialogar para reflexionar durante un par de horas, nos generaba una especie de *cruda emocional* por no haber avanzado como lo haríamos con cualquier otra empresa que nos pidieran en las oficinas o en nuestras áreas de trabajo. Es impresionante que una de las emociones más presentes era la sensación de no avanzar, la sensación de que lo que habíamos dialogado du-

rante varias sesiones, no nos llevaba a ningún lado. Pero, lo cierto es que si te ponen a ver en qué momento una flor va a florecer, te vas a impacientar y querrás acelerar la imagen.

Ahora, lo puedo pensar con mucha mayor facilidad porque cuento con la ventaja de la retrospectiva, pero en el momento en que uno se sentaba con los compañeros a llevar a la práctica lo que habíamos reflexionado y hacer en conjunto un proyecto de investigación en torno a la interculturalidad, ocurría una especie de vértigo metodológico de recurrir a lo de siempre en el que poco a poco, conforme nos conocíamos y planteábamos las posibilidades que nuestra experiencia puede ofrecer, el producto terminaba siendo uno, digamos, tradicional.

El primer aspecto que se nos presentó es caer en la tentación de una investigación en la que le preguntáramos a los docentes en las escuelas sobre lo que ellos entendían del concepto de interculturalidad. Después, esto lo analizaríamos a la luz de la literatura que aborda el concepto desde distintas perspectivas y por último, reflexionar sobre la necesidad que hay de capacitaciones, cursos y talleres a los compañeros docentes para que dominen en un nivel más profundo el concepto y así, garantizar su uso pertinente en el quehacer educativo.

Esto último, se fue gestando en un proceso complejo en el que cada grupo no solamente se sentó y comenzó a esbozar cada una de las características de la investigación que a su parecer debían considerarse, sino más bien sucedió primero un acomodo de las personalidades y el reconocimiento de cada una de nuestras experiencias sobre el tema, ese fue, desde mi punto de vista, el primer aspecto que el seminario presentó como reto, porque si todos estábamos de acuerdo en algo, ¿cómo estaríamos seguros que ese acuerdo no está sesgado por metodologías verticales?, ¿hasta qué punto ese acuerdo general está perdiendo de vista lo

diferente, la voz del otro? Y en una lógica de escuchar todas las voces y cuestionar modos verticales de investigación ¿Debemos dudar de todo? ¿Debemos escarbar cada aspecto epistemológico en búsqueda de lo horizontal? ¿Construir una forma de hacer investigación diferente es necesaria? ¿Bastaba con sólo hacer un ejercicio de oposición para hacer algo distinto? Es decir ¿Si en lo tradicional se hace A entonces nosotros hacemos B? ¿Cómo evadir una postura reaccionaria, de simple polarización? ¿Cómo evitar dudar sólo por dudar como una forma de pensamiento crítico? Es como si le tuviéramos miedo al consenso y a la certidumbre porque si lo lográbamos quería decir que tal vez estamos reproduciendo formas tradicionales de hacer las cosas.

Otro reto ha sido que cada uno de nosotros tenía diferentes respuestas para un sin fin de preguntas similares y discutirlo provoca una línea delgada entre el conflicto fundador y discutir desde una lógica productiva, una idea de crear un producto en tiempo y forma que permita un acuerdo entre los involucrados. Pero justo en ello está la diferencia entre un escenario donde se produce conocimiento horizontal o uno donde se logran acuerdos. Si no hay conflicto que mueva los cimientos de los postulados que tenemos, es muy probable que en lugar de una metodología horizontal, fue una metodología participativa. Esto no quiere decir que no haya consenso en las horizontales, pero es muy distinto cuando las partes involucradas ceden lo que tengan que ceder por el bien de una productividad del trabajo, a tener la voluntad de poner sobre la mesa aspectos que podrían ser incómodos a fin de llegar a nuevos términos, una nueva forma, esa terciariedad producto de un conflicto fundador que tiene cierto grado de emancipación conceptual y quizás epistémica.

La mesa de interculturalidad tiene una variedad de profesionales y de experiencias de investigación. Estamos quienes hemos

trabajado con comunidades indígenas, otros que su conocimiento sobre el concepto no lo ha abordado a profundidad y otros quienes lo relacionan con las epistemologías del sur, quienes no consideran necesaria la mirada decolonial en el concepto mismo o bien, su formación investigativa es de carácter cuantitativo, así que los debates sobre la relación entre el objeto de estudio y el investigador no son debates que consideren necesarios. Y entre esta gran variedad y polaridad, el conflicto fundador es un acto de voluntad y valentía porque no es sencillo reconocerte en el otro y ver en sus palabras una forma de construir nuevos espacios, uno que se construya como si un acelerador de partículas colisionara nuestras posturas y listo, *habemus* una tercialidad.

Una propuesta para investigación horizontal

La propuesta de investigación ha pasado por varias etapas, pero a grandes rasgos, hemos resuelto lo siguiente.

- La primera opción fue hacer un ejercicio de contraste sobre el dominio del concepto de interculturalidad en los compañeros docentes, pero esto nos posiciona en una situación vertical y evaluativa.
- Por otro lado, por un momento pensamos en preguntar a los compañeros frente a grupo sobre su definición del concepto y basado en ello, mostrar cómo es que ellos han construido su propia definición, la cual ha de tratarse como igual de válida que aquellas definiciones teóricas. Sin embargo, esto nos lleva a un reduccionismo no deseado en el que los grandes trabajos reflexivos de científicos sociales quedan fuera del diálogo profesional.
- Otra opción fue armar una previa definición amplia y profunda acerca de lo que se dice sobre la interculturalidad y

así, buscar experiencias que mostraran la interculturalidad en campo. En este caso, la vida cotidiana de las escuelas y las personas dentro se convertirían en una especie de escenario donde el investigador estaría por fuera mirando a través de un cristal un fenómeno que debe capturar cuando éste se manifieste.

- Por último, surgió la posibilidad de realizar una especie de taller o conversatorio donde hablaríamos con los compañeros en las escuelas y reflexionaríamos juntos acerca de la interculturalidad. Esta opción nos generó bastante optimismo, sin embargo, ¿qué horizontalidad esperamos si nosotros estamos pidiéndoles hacer una actividad? Es decir, ellos no nos lo estarían pidiendo. Pensar que la realidad está ahí esperando aprender algo del investigador y que nos dará su tiempo para ello, es una posición muy vertical más aún en el contexto institucional en donde nos desempeñamos.

Podemos ver varias cuestiones aquí, la primera es este tema que las ciencias sociales llevan años problematizando, me refiero a la diferencia entre las investigaciones deductivas e inductivas. Por un lado, el deseo de partir de la literatura y una construcción previa del concepto para después ir a encontrar su manifestación en el campo, es una tendencia deductiva que presenta oportunidades horizontales muy vagas, casi nulas. De entrada, el diálogo que se pueda tener entre el investigador y los compañeros queda enmarcado y delimitado por una concepción previa que por más que se agreguen grados de flexibilidad, ya llegas a campo con la palabra dicha buscando un eco que le corresponda.

De igual manera, separar al objeto de estudio del investigador no es compatible con las MH. Es indispensable investigar con

ellos y no a ellos, de esta manera estamos más cerca de una igualdad discursiva donde los conocimientos que como académicos o investigadores podemos tener, corresponden a una forma de producir conocimiento, una forma entre muchas otras, y cada uno de los investigadores pares pondrá a voluntad lo que considere poner, en tanto su experiencia y su vida, evitando así, en medida de lo posible, una exacerbada legitimación sobre lo científico social como aquella verdad absoluta frente al sentido común. Hay saberes y conocimientos que la misma dinámica de los compañeros en las escuelas han resuelto dilemas interculturales pero que, desde los conceptos académicos, ellos no los nombran así y entonces, ¿qué vamos a ir a enseñarles exactamente? Nos dimos cuenta que el piso común desde donde podríamos iniciar el proceso de diálogo horizontal era precisamente eso, la experiencia, las vivencias, lo que resolvemos y lo que no podemos resolver, aquello que aún no entendemos del todo o también lo que podríamos nombrar de otras maneras, algo que quizás en otros escenarios no tendría sentido pero que en el momento en que nos encontremos dialogando, sí lo tendrá. Esto trasciende lo educativo y se expande a lo personal, a lo humano y por supuesto a la vida en sí.

Estas reflexiones no me habrían sido posibles realizar si no me hubiera puesto yo mismo en una situación de diálogo colectivo y de conflicto, uno fundador. Uno que nos permitió dejar de mirar hacia un objeto de estudio y vernos justo como parte del objeto de estudio y así, concluir que como tal el concepto de objeto de estudio no alcanza. Por tanto, la propuesta hasta este momento no es como tal enfocarnos en el concepto de interculturalidad, sino de nosotros en la interculturalidad, o la interculturalidad en nosotros, como usted guste.

Ha sido muy complejo concebir la investigación como una que se debe fermentar por más tiempo del requerido por las ló-

gicas productivas y laborales. En ese sentido, las MH representan un reto porque no solamente se debe conciliar una metodología que privilegia el diálogo permanente y continuo con un cronograma típico con fechas programadas, sino atreverse a asumir las presiones que uno mismo se hace sobre la efectividad de reflexionar, de repensar, y de reconceptualizar. A veces lo que uno quiere es entregar el producto y ya.

Podría concluir, que de lo reflexionado he sintetizado y aprendido lo siguiente.

- Los miembros representamos una diversidad profesional y experiencial muy heterogénea, y en sí mismo es un escenario intercultural muy interesante. Cada uno considera diferentes metodologías y ha explorado distintas emociones en las reflexiones del Seminario.
- Cada uno de nosotros tenemos diferentes formas de concebir lo científico y por tanto la rigurosidad de este. En algunas ocasiones manifestamos una opinión general sobre la importancia del método científico, pero en otros momentos, reconocer otras formas de producir conocimiento nos hace cuestionar la primera como única y legítima.
- No solamente hay momentos de construcción cuando nos sentamos a reflexionar entre los miembros de la mesa, también sucede cuando nosotros mismos, en nuestros adentros, hacemos dialogar nuestro enfoque científico social y nuestros propios saberes y conocimientos que aún no conceptualizamos y que no razonamos completamente pero que se presentan en formas de intuiciones, emociones y actitudes. La igualdad discursiva comienza en escenarios donde la reflexividad embulle lo social en dimensiones que percibimos como individuales y nosotros mismos le bajamos dos rayitas a la importancia formal y altanera de lo

académico y valoramos lo experiencial y vivencial de lo común como otra forma de producción de conocimiento.

- Reconocer que esto es también un proceso personal que cada uno de nosotros lo vivirá de diferente manera, es crucial. Y este aspecto es el que nos lleva a un escenario horizontal dentro del propio equipo, es decir, justo antes de lo que en una metodología tradicional llamaríamos *antes de campo*, pero el campo comienza desde que tenemos voluntad de estar juntos dialogando desde nuestras experiencias.

Todo lo anterior, ha dispuesto una propuesta específica sobre el camino de la investigación, una propuesta que aún está sobre la mesa y que forma parte del largo proceso de diálogo. Dicha propuesta consiste en, primeramente, reconocer el aspecto diverso de los miembros del equipo y así, no pretender encontrar una sola forma de hacer investigación en todos, y cuando digo una sola forma, me refiero a una sola forma de interpretar y vivir escenarios horizontales de investigación. Por tanto, consideramos importante que cada uno de nosotros prevea aspectos que así lo consideren para desarrollar el trabajo de campo y su interpretación, así, algunos podrán proponer acercamientos más inductivos y otros deductivos. Por ejemplo, podrían considerar una guía de campo que les permitirá delimitar los fenómenos interculturales a los que deberán prestar especial atención; definirlos previamente focalizará el ojo y permitirá un mayor control de captura de la experiencia. Otros incluso irán a campo sin dicha guía y junto a las personas que han decidido participar en el proceso de investigación, es decir, los compañeros maestros que desde algunas perspectivas serían parte del “objeto de estudio”, juntos dialogarán sobre la interculturalidad, pero no en un modo evaluativo, más bien abierto, sin prestar mucha atención a que el diálogo se vaya

hacia otras partes porque quizás esas partes nos transformen. Este tipo de diálogos serán periódicos y se pretende construir una forma de llamar a la interculturalidad desde sus propias realidades complejas y dinámicas por lo que considerará el estado cambiante del concepto dependiendo los contextos que se presentan en el quehacer educativo.

Otra posibilidad, similar a la anterior, es exponerse a escenarios interculturales. Yo, por mi parte, no conozco absolutamente nada de las realidades que se viven en escuelas de educación especial. Mi experiencia ha sido en escuelas wixaritari en contextos de la Dirección de Educación Indígena, de la sierra, de lo espiritual, cultural y comunal posicionándose frente a lo institucional, normativo y occidental. Sin embargo, esta experiencia vivida que llevo en mí, la colocaré como medio de diálogo con maestras y maestros de educación especial. Esto me expondrá a situaciones interculturales que no he vivido, pero esa sensación e intuición que se vive solamente en escenarios de diversidad, será la base en común con la que pretendo vivenciar el momento de diálogo con ellos. Esto es vivirnos en escenarios interculturales, y por tanto, las experiencias que anote, las emociones, los sentires serán mi objeto de estudio. Para ello es importante saberme como una persona con herramientas sociológicas y psicológicas debido a mi formación académica, pero son sólo eso, herramientas, esto quiere decir que puedo recurrir a ellas cuando así lo considere, pero que igualmente puedo recurrir a mi sentido común, a mis creencias, emociones e incluso prejuicios, ideas y suposiciones. Colocarlas me ayudará a construirnos desde la otredad, a provocar una igualdad discursiva donde lo científico es sólo una forma de producción de conocimiento, una más entre muchas otras.

Esto es igualmente aplicable al análisis de datos, a la búsqueda de bibliografía y el resto de los procesos de una investigación.

Saber que la experiencia de un grupo focal o de un grupo de diálogo puede ser variada no sólo es una anotación importante en una tesis o en la interpretación de las transcripciones, es una situación real que hace del producto resultante de la investigación una versión, realizada desde la producción de conocimiento académico o científico, que se encuentra en paralelo con otros fenómenos investigativos en los cuales la producción de conocimiento se ve en los pequeños cambios que causó en los participantes.

El nivel de reflexión que se concreta durante un diálogo, una entrevista o grupo focal despierta en las personas aspectos que en un principio no eran completamente reflexivos y se localizaban más en el sentido común. Al vivir la experiencia de dialogarlo y de escucharse uno mismo, transforma a todos por igual y esta onda de expansión se concreta en la producción de conocimiento ya sea en la vida cotidiana o ya sea en productos formales como un artículo o libro científico.

El investigador debe considerar esto, no sólo por el deber ético de saber prevenir posibles consecuencias que requieran contención o cierres emocionales, sino que si bien hay una fecha de entrega, hay investigaciones que se salen de los requerimientos temporales y que, en esencia, es una praxis más severa, profunda y transformadora de lo que podría tener un trabajo científico que va a leer otro científico.

Mi conclusión en un concepto: la horizontabilidad

Siempre que escucho que algo es catalogado de idealista o utópico, me da la sensación de haber sido testigo de la declaración de un sesgo. A veces conviene más tratar de pensar en el paradigma en el que nos podemos encontrar, intentar identificarlo, que en simplemente descartar todo aquello que no encaje en la lógica do-

minante. Pero también pienso que la investigación desde las MH no es compatible con los requerimientos delimitantes y de certidumbre de una tesis, por ejemplo, pero entonces me pregunto, ¿estamos investigando para producir conocimiento y hacer ciencia o para la academia? Es importante no confundir una cosa con la otra, porque los tiempos para hacer una tesis, una investigación con fondos o con intereses institucionales, no es la investigación en sí. Hay investigaciones que se deben fermentar, que requieren de una profundidad muy especial y no me refiero a lo longitudinal, sino a lo que sucede en nosotros al conocernos en las investigaciones que hacemos con los demás y que eso mismo es parte del proceso investigativo.

Visto de este modo, la investigación es el proceso en el cual aceptamos estar involucrados sobre un tema en específico y nos pondremos en el límite de lo dicho, de lo establecido y de lo seguro en compañía de otros investigadores, estos investigadores pares que el punto en común es la vida en sí. Esto implica poner en juego herramientas teóricas pero también habilidades, me refiero a *ser con el otro*, de pensar con el valor de ser pensado también, de producir-nos más allá de simples encuentros que construyen la realidad en sí, sino de intenciones mutuas que se valoran y se colocan en un espacio intermedio a veces fluctuante, a veces sólido y otras imaginado.

En mi corta experiencia en investigación he aprendido que el *rapport* del que tanto se habla en las entrevistas por ejemplo, son intentos académicos de objetivar en un método la parte humana de una investigación, pero hay chispas de formalismo que a veces no permite un desdoblamiento de las personas que están dialogando en el contexto de una entrevista; ¿cuántas veces no le ha sucedido a usted que lo más rico y sabroso de una entrevista sucede al apagar la grabadora? Entiendo que esto tiene que ver mu-

chas veces con una habilidad de parte del entrevistador, pero he aprendido que quienes son identificados como buenos entrevistadores, son justamente los que entrevistan como si la grabadora se hubiera apagado, es decir, cuando se asoma la parte más humana posible del diálogo. La habilidad en un contexto de investigación parece ser que no es tan compleja como podríamos pensar, todo apunta a lo humano y lo vivencial y no es de extrañar, porque justo la horizontalidad presenta algunos retos que rompen con paradigmas aprendidos académicamente pero que, en el vivir, nosotros ya lo teníamos pero nos lo entumen los egocentrismos científicos.

Por tanto, una investigación horizontal no solamente es un enfoque que te permite construir una metodología en compañía de lo que llamaríamos *objeto de estudio*, no solamente es verte como parte de ese *objeto de estudio*, también implica valor, arrojo y astucia para evadir en la medida de lo posible los condicionamientos verticales de investigar como si el *objeto* estuviera lejano a nosotros y estuviera aparentemente estático esperando que lo observemos y le digamos nuestro diagnóstico de lo que él mismo ya vive. Es construir-se en un plano que, a riesgo de excesivo romanticismo, no es otro más que la vida dialogando con la vida.

Se requiere de una habilidad muy específica para navegar entre las lógicas presentes que nos atraviesan cuando realizamos una investigación. Lo primero es distinguir que una cosa es la presión por sacar la investigación y otra la cultura académica del investigador como representante legítimo del conocimiento y otra muy importante, somos nosotros como personas. Como mínimo, nos atraviesan estas tres circunstancias en un escenario ideal para provocar un conflicto fundador entre estas mismas lógicas y ese preciso momento es llevar la horizontalidad a planos personales en el que antes, durante y después de la investigación

horizontal, es importante considerarla una habilidad nuestra, una horizontabilidad. Esta habilidad conlleva la voluntad de estar y construir-se con los otros, involucra valor para retar las exigencias de una investigación como un producto y astucia para encontrar momentos intermedios que permitan una negociación de los polos más extremos y en ese tenor, hacer investigación que impacte no solamente en un sentido de intervención social, sino de un bien común que trasciende intereses académicos y que propicia encuentros de transformación en y para la vida.

Referencias

- Corona Berkin, S. (2017). Oralidad y visualidades del mundo indígena. En J. Martín-Barbero & S. Corona Berkin, *Ver con los otros. Comunicación Intercultural* (pp. 66–88). Fondo de Cultura Económica: México
- Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento* (1a ed., Vol. 7). transcript Verlag/Bielefeld University Press: España <https://doi.org/10.14361/9783839449745>
- Corona Berkin, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías Horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Iturrioz Leza, J. L. (1995). Cultura nacional versus culturas indígenas. En J. L. Iturrioz Leza, *Reflexiones sobre la identidad étnica* (pp. 15–47). Universidad de Guadalajara. <https://books.google.com.mx/books?id=oIx6AAAAMAAJ>
- Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco, 27909/LXII/20 81 (2020). <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/jalisco.pdf>
- Rancière, J. (s/f). *Política, identificación y subjetivación*. Recuperado el 14 de octubre de 2023, de http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/6.pdf



Tarea de la investigación educativa de Recrea: enriquecer el camino recorrido desde la mirada humanista, crítica y reflexiva

Martha Patricia Macías Morales²⁸

Introducción

El presente capítulo expone algunas reflexiones en torno a la investigación educativa y su tarea desde Recrea en su vinculación a las escuelas. Si bien, ya se cuenta con un primera parte del camino, un recorrido inicial que implicó una serie de aprendizajes que se presentaron conforme se avanzaba hacia la apropiación de un nuevo Proyecto Educativo de Jalisco Recrea, centrado en inspirar, acompañar y apoyar el desarrollo del sistema educativo estatal hacia la consolidación de las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV) desde un enfoque humanista, comunidades como espacios donde todos aprendan de todos, re-crearse de manera autónoma y creativa al revitalizarse en el trabajo conjunto y cola-

28. Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENEG).
patricia.macias@normaleducadorasgdl.edu.mx

borativo (SEJ 2019) aún falta camino por recorrer y acciones que concretar.

Dichas Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV) constituyen un horizonte aspiracional de Recrea, desde el cual emergen las vías que han de conducirnos hacia la dignificación de la vida humana. Las CAV son definidas como:

Grupo de personas que se reúnen con la intención de aprender a partir del ejercicio de imaginar un futuro y un mundo mejor, desplegando su creatividad para la resolución de problemas o situaciones de interés común, lo que repercute de manera favorable en la transformación social (SEJ 2019a, p. 15).

Desde Recrea, las CAV pueden identificarse como el conjunto de actores educativos que se reconocen y comparten creencias, valores, convicciones y acciones, que dotan identidad y pertenencia en torno al aprendizaje permanente e integral, en y para la vida, así como al bienestar de la comunidad y de cada uno de sus integrantes. Se conforma en el tiempo a través de la interacción y el diálogo, en la vida conjunta y la convivencia entre los actores educativos, quienes se comprometen con el bienestar y el futuro de todos y de cada uno de sus estudiantes, innovando y mejorando permanentemente sus estrategias, para lograr una educación con calidad, equidad, incluyente y pacífica. De esta manera, las CAV también consideran a los diferentes grupos y equipos de trabajo establecidos en las escuelas y en las diferentes áreas de la Secretaría de Educación Jalisco, conformadas para atender las diferentes necesidades académicas que requieren los profesionales dedicados a ofrecer y ofertar el servicio educativo.

A partir de este marco, se expone el presente texto organizado en tres apartados. El primero: Contexto de las CAV como escenario educativo de Recrea, alude a las condiciones en las que

se inició a operar el proyecto, así como las acciones que se han logrado impulsar desde las escuelas.

El segundo: Hacia un aprendizaje dialógico de Recrea, centra el núcleo a partir del cual es posible que las CAV se consoliden como espacios privilegiados para trazar la transformación y la mejora educativa de manera efectiva. El tercer apartado expone las Dimensiones y atributos de la tarea de la investigación educativa Recrea, como marco para considerar lo que se ha logrado y lo que falta por hacer.

Al final se establecen las conclusiones: tareas pendientes, en este apartado se señalan algunos desafíos por venir en la investigación educativa de Recrea. Se mencionan algunos avances, así como las acciones que se consideran aún necesarias de impulsar desde esta función para fortalecer el acompañamiento de las CAV en los diversos contextos educativos.

En este sentido, como objetivo principal de una primera etapa fue construir comunidades de investigadores que favorecieran la transformación educativa desde nuevos horizontes que permitan la comprensión de lo humano en el marco de la complejidad y en un diálogo para consolidar una educación en y para la vida. Desde el Seminario Permanente de Investigación Educativa que promueve la Comisión Estatal para la Mejora Educativa en Jalisco (CEMEJ), y que ahora se encuentra en una segunda etapa, pretende consolidar las CAV como comunidades de conocimiento, a través de la generación de nuevas rutas transformadoras para fortalecer una educación en y para la vida.

Contexto de la educación básica, escenario de Recrea

El contexto de los docentes en educación básica implica involucrarse en la premura diaria de ofrecer un servicio educativo centrado en los intereses y necesidades de los niños, cuya tarea es prioritaria de atender cada día. Cobra mayor urgencia cuando se enfrenta el gran reto de la inclusión educativa, que implica además implementar una educación igualitaria y equitativa. Este contexto generalmente atrapa la dinámica de los docentes quienes tienen que hacer frente a un gran número de tareas, que además deben replantear continuamente, y llevarlas a cabo con prontitud y pertinencia.

Lo anterior se alude con el propósito de señalar las vías posibles para abrir cambios esperados ante cada reforma, ajuste o filosofía puntualizada por las autoridades educativas, como en este caso es Recrea. Este nuevo proyecto se trazó como horizonte orientar nuestra mirada “desde lo que miramos, [...] que nos permita comprender el sentido y aspiraciones orientadas hacia educar en y para la vida. (SEJ, 2019a) Recrea se teje en tres aprendizajes indisolubles: aprender a ser, aprender a estar y aprender a pertenecer. Este núcleo sustantivo no puede entenderse solo como concepto abstracto, debe situarse en el corazón de hacernos humanos en la comunidad” (SEJ, 2019a, p.11).

El proyecto educativo se difundió en todas las escuelas de educación básica para orientar las acciones educativas hacia esta dirección, de tal manera que todos los actores se fueron adentrando a esta nueva visión. Sin embargo, este tránsito resultó lento, pausado y con resultados parciales después de varios años de su operación, por ser un nuevo discurso para los maestros y académicos.

Si bien, la formación y actualización docente cuenta con bases teóricas humanistas presentes en el campo educativo desde hace varias décadas, no se ha llevado una práctica pedagógica local como tal que permita emular su hacer y quehacer hacia los horizontes planteados por Recrea de manera inmediata. Hubo que entender primero la lógica que promueve este nuevo proyecto para retomar saberes y procesos formativos previos para replantearse el reto de modificar las formas de entender y atender el quehacer educativo en la entidad.

Sin duda, la vía certera es el trabajo centrado desde el Consejo Técnico Escolar (CTE) que ha permitido abrir esta posibilidad. En ese sentido, el CTE como política educativa en educación básica, con este nuevo enfoque humanista en la educación, se resignifica como un espacio práctico de convergencia de todos los actores en torno a la escuela y posibilita la mejora educativa al concretar los objetivos en acciones.

Las prioridades educativas del CTE como órgano colegiado se orientan a fortalecer la escuela, garantizar el cumplimiento de su misión y de sus condiciones de cobertura, mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, y abatir el rezago educativo desde la propia escuela (SEP, 2013).

Esto animado y orientado por la dinámica de las guías Recrea a través de las cuales, se introducen elementos indispensables del enfoque humanista para direccionar decisiones técnico-pedagógicas e impulsar los procesos de análisis, reflexión y gestión que los colectivos escolares siguen para el desarrollo de sus funciones, mediante los diálogos pedagógicos y la construcción de saberes y conocimientos que llevan al impulso de propuestas que inciden directamente en la mejora educativa con docentes, alumnos y comunidad en general.

Hasta el momento, Recrea a través de las acciones centradas en la consolidación de las CAV logra avances, si bien, no en su totalidad, pero impulsa el cambio de cultura de trabajo y de un ambiente con mejoras en las relaciones humanas por los diversos mecanismos implementados que centran la tarea de los aprendizajes de los alumnos. Estos logros se ven reflejados en los diversos proyectos de mejora escolares, que implica construir en equipo y que demanda tareas específicas e importantes de parte de uno de los actores.

Los logros alcanzados de muchas escuelas de educación básica se han compartido en los espacios del evento anual de Recrea Academy en el foro de *Experiencias CAV* a través convocatorias, las cuales abren el espacio para reconocer y visibilizar los colectivos escolares que han avanzado en la consolidación como CAV, y que desean compartir su experiencia sistematizada, así como lo aprendido durante estos años de Recrea en Jalisco. Diversos colectivos han presentado proyectos educativos innovadores, demostrando resultados y grandes logros académicos con alumnos y comunidad educativa en general.

Es en estos espacios de gran riqueza colectiva, donde la investigación educativa requiere acercarse para favorecer el objetivo, no sólo de compartir, sino de aprender más y lograr mayores alcances desde la educación misma.

Hacia un aprendizaje dialógico de Recrea

Con estos elementos, Recrea se ha ido consolidando en educación básica en Jalisco durante los primeros años y ha logrado movilizar la dinámica de las escuelas al establecer la conformación de las CAV. Propiamente, hoy en día todos los colectivos escolares y educativos se asumen como comunidades de aprendizaje.

De acuerdo con Recrea, el aprendizaje dialógico es el marco desde el cual se consolidan las comunidades de aprendizaje, a partir de la concepción comunicativa se entiende que las personas aprendemos de las interacciones, y dichas interacciones deben ser igualitarias (Taberner, 2013). Esto se asegura al operar los espacios del CTE.

Con lo anterior, además, se logra cumplir con la Ley General de Educación Estatal, que es establecer una formación integral en el educar en y para la vida, de tener como objetivo la transformación social desde la escuela y en vínculo con la comunidad y de fortalecer la cultura educativa, mediante la corresponsabilidad de actores (SEJ, 2021).

Esta modalidad de visión como institución ha permitido que los actores educativos de las escuelas se adentren en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades blandas. De acuerdo a Gardner (2001) y Goleman (1998), las *habilidades blandas* son el conjunto de competencias socioemocionales e interpersonales que están íntimamente ligadas a la inteligencia emocional y constituyen el eje transversal para que una persona logre el éxito laboral y personal (Rodríguez, 2020).

Entre ellas, las de mayor interés en las profesiones son la responsabilidad, la comunicación y la adaptabilidad. A través de la interacción, se pone en práctica la aptitud para el trabajo en equipo al mejorar de manera efectiva la comunicación y adaptarse de manera flexible a situaciones cambiantes, así como ser proactivos.

Estas habilidades blandas se pusieron en juego una vez que Recrea promueve la promoción y consolidación de las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV), las cuales implicaron el ejercicio del diálogo y de intercambio de lo que cada uno piensa sobre lo que se hace en común. Lograr un buen nivel de

diálogo no fue tarea fácil para los colectivos, porque no se asumían como CAV.

Llevar a cabo el ejercicio de diálogo en la realidad de un contexto escolar no resulta sencillo, ya que dicho espacio implica una serie de relaciones entre los individuos cuyas subjetividades muchas veces no coinciden, pero que al dialogar implica la identificación del otro, la construcción del Nos-otros.

Por otro lado, el aprendizaje dialógico reconoce la inteligencia cultural de todas las personas, y basado en la acción comunicativa, logra que aprendan a partir de la interacción con otras, cuya relación se basa en la igualdad. Es el enfoque que propone Paulo Freire de gran importancia, porque considera que el diálogo “lo dialógico”, está en el centro de la praxis educativa y colaborativa.

De acuerdo con la praxis, el diálogo es el resultado de una dialéctica entre acción y reflexión, entre sujeto y objeto para la transformación y la humanización. Se trata de una perspectiva epistemológica, educativa, antropológica y política. La construcción del conocimiento es un acto de creación participativa (Freire 1994).

El aprendizaje dialógico requiere una serie de condiciones básicas para que sea posible, Aubert, García y Racionero (2009) lo describen en 7 principios:

- *Diálogo igualitario*, el que se da entre las personas participantes y sus aportaciones se valoran por la validez de argumentos.
- *Inteligencia cultural*, dentro de la cual está la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa, las cuales permiten llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales.

- *Transformación*, a partir de la cual se logran cambios en las personas y su contexto.
- *Dimensión instrumental*, incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la sociedad actual.
- *Creación de sentido*, que guía por su proceso de aprendizaje.
- *Solidaridad*, en la que se basa la práctica educativa democrática que supera el fracaso escolar y la exclusión social.
- *Igualdad de diferencias*, valorar la diversidad de las personas como una riqueza cultural con valor de igualdad, y como una diferencia positiva.

El aprendizaje central de las CAV se ha favorecido con el trabajo común y con la distribución colaborativa de la tarea, y en esto, también se han advertido avances y logros al interior de los colectivos, por las implicaciones de encuentro cotidiano en las escuelas, a través del diálogo que se abre en los espacios del CTE, en los cuales se permite la participación activa y responsable de cada uno de los actores, ante las diversas problemáticas que emergen en las escuelas y que constituyen el eje del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) (SEP, 2019).

El PEMC permite a las escuelas, a partir de un diagnóstico escolar al inicio de todo ciclo escolar, orientar, planear y concretizar acciones de mejora educativa en torno a un problema socio-educativo que se presenta y que influye en el desempeño académico de los alumnos. En este programa se establecen prioridades, metas y acciones en colectivo, y es el CTE, como órgano escolar, el responsable de dar seguimiento a cada una de las acciones, así como evaluarlas hacia las metas esperadas.

Los ámbitos que integra este programa son:

- a. Aprovechamiento académico y asistencia de los alumnos

- b. Prácticas docentes y directivas
- c. Formación docente
- d. Avances de los planes y programas educativos
- e. Participación de la comunidad
- f. Desempeño de la autoridad escolar
- g. Infraestructura y equipamiento
- h. Carga administrativa

Este proceso se recupera en un proceso sistemático y se evalúa de manera crítica el impacto de las acciones y la toma de decisiones.

Dimensiones y atributos de la tarea de la investigación educativa Recrea

El desarrollo de la investigación en Recrea se asume como una tarea vinculada con los horizontes y una mirada común que logre también el vínculo con las realidades y problemáticas sociales. De hecho, constituye un desafío para lograr comprender la complejidad de realidades y la diversidad de epistemologías, identidades, sujetos y utopías para formar personas y comunidades que dialoguen consigo mismas y con sus contextos (SEJ, 2021, p.16).

La investigación educativa se asume como una actividad de producción científica, de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos en el campo de la educación, a fin de lograr describir, explicar, comprender, analizar y aportar elementos sobre los fenómenos educativos diversos.

En este sentido, los investigadores son agentes que requieren estar cercanos a los diferentes contextos educativos, y pueden contribuir y acompañar a los docentes, directivos y asesores educativos de las escuelas, de tal manera que se genere conocimiento

y se innoven las prácticas educativas en vías de mejorar la educación.

El proyecto Recrea, considera para ello, perspectivas y atributos propios de la investigación educativa.

Perspectiva humanista de la investigación

Esta perspectiva integra dos atributos: el primero es la investigación centrada en vida para la dignificación humana, “cuyo principio: Es imprescindible para comprendernos y comprender nuestro tejido en la comunidad planetaria, para hacer posible un habitar la Tierra diferente, sustentable y esperanzador, y para lograr convivir entre naciones, comunidades y personas basado en el respeto por la Vida y la dignidad humana, fruto del encuentro y el diálogo intercultural” (SEJ, 2024, p.20).

Todo investigador educativo habrá de tomar como punto de partida este enfoque que permita asumirse como parte de un grupo, de una comunidad, de una sociedad, así como de reconocer a los otros, valorando sobre todo la vida misma, y dialogar en torno a lo que se enfrenta vivir en común, y sentirse responsable de los retos y las soluciones a éstos, las cuales se habrán de construir mediante el respeto, cuidado de emociones y espiritualidad humana de todos y de sí mismo.

El segundo atributo es el diálogo intercultural y transdisciplinar, que considera que la investigación se expresa y se orienta “como proceso comprensivo humano, social y político; construye y reconstruye el conocimiento en diferentes espacios, con diferentes sujetos y diferentes territorios que confluyen, en permanente diálogo entre sí y con los otros” (SEJ, 2024, p.21). De tal modo, tanto el conocimiento que genera la investigación y se aplica a la vida escolar, como las decisiones que de ella surgen, son producto

de la interacción entre dimensiones, intereses e intenciones configuradas y actuantes en la diversidad.

En Recrea, el investigador educativo comprende y construye dialogando con personas, comunidades y contextos. Se asume como un sujeto activo que busca entender formas diversas, en las que tiene otro sentido la vida. Como investigador, construir y reconstruir conocimiento en diferentes espacios y con diferentes sujetos, entender la diversidad de contextos y asumirlos como de sí.

Perspectiva comprensiva-sistemática de la investigación

Esta perspectiva retoma un atributo de la investigación orientada a comprender y transformar realidades y problemáticas socio-educativas en el sentido de atender “una crisis civilizatoria planetaria”, cuya característica principal es el abandono de millones de niños y adultos cuya condición los mantiene en los márgenes o fuera de la modernidad.

Esa individualización y racionalidad instituida nos impide comprender que es en comunidad como sucede y se mantiene la vida toda la vida, incluida la humana. Así en esta civilización que nos disgrega en la pobreza individual estamos muriendo y estamos provocando la muerte de esos otros, de eso otro esencial (SEJ, 2024, p.23).

Entonces, la tarea de la investigación es promover el tránsito hacia la dignificación de la humanidad que somos, que “sólo será posible en la conciencia y práctica transformadora de ser, estar y pertenecer a la comunidad planetaria en la que reconozcamos el vínculo humano indisoluble y vital con los Otros y con lo otro en el NosOtros planetario” (SEJ, 2024, p.23). En este sentido, se asume el proceso de investigación como una vía para generar cono-

cimientos y saberes, desde una visión amplia para comprenderla complejidad de la realidad.

Perspectiva crítico-reflexiva de la investigación

Esta perspectiva integra el atributo de una investigación comprensiva, crítica, sensible y humana desde el ser, estar y pertenecer en comunidad, a la vida. Desde este sentido, se asume que la investigación debe comprenderse, y ejercerse en la conciencia de nutrir y ser agente de transformación del proceso humano que busca conocer y que le da sentido. Esto es, “una investigación que en el comprender y comprender-nos, dignifique la humanidad que somos” (SEJ, 2024, p.26). Se asume la investigación como un sistema recursivo en construcción permanente que recupera y potencia la condición humana desde sus contextos, historia y cultura.

Desde esta postura, se señala que la investigación se centra en la vida y para la vida de las comunidades que produce conocimiento comprensivo, sistematizado y contextualizado, sujeto a intervención social y humana y la lleva hacia la innovación de la sociedad. Lo comprensivo es resultante del diálogo.

Esta postura también integra el atributo de la investigación entretejida con los procesos transformadores de evaluación y formación como tres procesos que dialogan de manera permanente y que son indispensables para la transformación de la realidad a la que el proyecto se dirige. “La investigación se asume como una herramienta fundamental para transformar la gestión institucional. Junto con la evaluación y la formación, constituyen los procesos transformadores fundamentales para el proyecto educativo Recrea” (SEJ, 2024, p.28).

Por otro lado, Recrea también se considera a sí misma como un objeto de investigación. Y esto se asume desde el espacio del Seminario Permanente de Investigación Recrea, desde su origen y trayectoria, hasta su implementación, articulando los tres ejes: formación, investigación y evaluación.

Con esto se avanza en la generación de un conocimiento que permite tomar decisiones para su ajuste y retroalimentación. En este rubro, el Seminario Permanente de Investigación Recrea se encuentra organizado para cubrir los campos y líneas, sustentados en el Proyecto Educativo, Educación para refundar 2040, a partir de los cuales, Recrea promueve la producción, aplicación y comunicación del conocimiento educativo, como son:

- Innovación y transformación para el bien común
- Construcción colectiva del conocimiento en y para la vida
- La formación de investigadores en y para la vida desde recrea
- Equidad, inclusión, interculturalidad y ciudadanía
- Educación de calidad desde Recrea.

Desde el Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea, se organiza el trabajo mensual a través de equipos de trabajo, a fin de consolidar un programa de trabajo en el cual, se lleven a cabo acciones que permitan dialogar, discutir y construir propuestas de investigación. Estos equipos se integran con académicos, asesores, docentes e investigadores educativos de diversas instituciones educativas de la SEJ. Cada equipo avanza en su proyecto de trabajo y comparte avances.

Otro insumo importante dentro de los espacios del Seminario Permanente de Investigación de Recrea, se estudia, dialoga y reflexiona en torno a los enfoques emergentes sobre investigación educativa.

Conclusiones: tareas pendientes

Recrea considera necesario confluir con investigadores en la generación integrada de proyectos específicos que se fortalecen en comunidad y se dialogan para consolidar una educación en y para la vida. Y con esto se avanza desde el Seminario Permanente de Investigación Recrea.

Ante este esquema, con las acciones que se han promovido con la investigación Recrea en los diversos lugares, espacios y contextos posibles, se ha logrado movilizar a los actores dentro de su propia realidad para transformarla. Se advierte que los colectivos dialogan, reflexionan, comprenden y resuelven las situaciones desfavorables, y las han llevado a un tratamiento de explicación y de intervención en las CAV de las escuelas en el contexto educativo.

La naturaleza comprensiva de la investigación Recrea ha permitido iniciar y avanzar en esa dirección. Las acciones que se han llevado a cabo desde el Seminario Permanente de Investigación plantean nuevas posibilidades de asumir la investigación desde esta visión.

Se ha participado en diversos espacios con trabajos a partir de los diálogos y reflexiones colectivas con la participación de investigadores educativos de diferentes instituciones y se han llevado estas reflexiones y avances en diferentes congresos locales y nacionales al impulsar la tarea de investigar por los mismos investigadores y académicos participantes. De igual manera, los investigadores consolidados han participado en eventos académicos, conferencias y talleres dentro del marco del evento de Recrea y en otros eventos al interior de instituciones de la SEJ.

De esta manera, la investigación muestra posibilidades relevantes y transformadoras para la educación en el estado y en el país. Se considera Recrea como:

[...] el marco en el que a través de la escucha activa y el diálogo entre los investigadores con otros generadores de conocimiento, se alimente una educación con aprendizajes de calidad, en que inclusión y equidad sean visibles en las prácticas escolares y se participe activamente en la formación ciudadana, a través de una gestión educativa transformadora (SEJ, 2021, p.25).

Sin embargo, faltan acciones por emprender desde la investigación misma, en el sentido de que es necesario considerar espacios y momentos en que esta función aún no se refleja en avances o resultados.

Algunas de las acciones y tareas pendientes por realizar se refieren desde la visión prospectiva de la investigación Recrea y son las siguientes.

Conformación de las CAV

Sobre la conformación de las CAV, éstas avanzan en las dinámicas institucionales y en el trabajo cotidiano en torno a sus propias tareas y acciones. Cuentan con un escenario donde pueden presentar sus avances y logros como comunidades de aprendizaje desde el enfoque Recrea.

La tarea pendiente de la investigación educativa Recrea es acercarse a los diversos espacios académicos y escolares a fin de cubrir su función de conocer y de impulsar la generación de conocimiento con y desde los actores. Al impulsar esta acción, se abonaría de manera tangible, una investigación situada.

Desarrollo de proyectos de investigación

Desde el Seminario permanente de investigación se desarrolla actualmente proyectos de investigación y se ha participado en eventos académicos según los avances que se logren.

La tarea pendiente de la investigación educativa Recrea es integrar nuevos actores educativos principalmente que sean docentes y directivos, quienes son actores que viven la lógica de Recrea desde el contexto escolar concreto y donde se aprecian los resultados esperados de un proceso investigativo.

En este mismo sentido, es fundamental integrar un mayor número de CAV con los que se puede interactuar como investigadores. Es necesario buscar acciones donde se pueda contar con mayor número de colectivos escolares, los cuales puedan integrarse en acciones de investigación y como actores fundamentales para esta tarea desde y para Recrea.

Impulsar procesos formativos y reflexivos en las CAV

Las guías de trabajo que Recrea establece para las CAV permiten que los actores visualicen con mayores elementos la realidad educativa que los circunda y mayor sistematización del trabajo colectivo en el CTE, que sin duda, también se promueven acciones específicas para la conformación del diálogo y aprendizaje colectivo, donde se privilegia el aprendizaje dialógico en la resolución de problemas educativos. Esto especialmente en la atención a la inclusión y equidad favoreciendo a niños y familias en desventaja.

La tarea pendiente de la investigación educativa Recrea sería contribuir al interior de las CAV para fomentar y profundizar el conocimiento de los problemas educativos que se enfrentan hoy en día. Entre ellos está la inclusión y la equidad como políticas educativas desde el año 2013, por ejemplo.

En este rubro, las escuelas, a través de las CAV cuentan con procesos en la atención a la inclusión y al rezago educativo con algunos resultados, los investigadores podrían obtener información y experiencias de gran variedad y contextos, así como fortalecer a los actores escolares con procesos formativos que amplíen la mirada teórica y metodológica sobre éstas y otras problemáticas educativas que se presentan al interior de las escuelas. Con ello, se podrían visibilizar procesos y experiencias educativas y contribuir con la investigación de la transformación y la mejora educativa con mayor alcance.

De esta manera, los investigadores pueden contribuir en la formación de actores educativos en la filosofía horizontal y humanitaria de las CAV que lo requieran, ya que muchas de ellas sólo logran sistematizar su trabajo, pero no alcanzan a explicarla y entenderla desde una la mirada Recrea, humanista, comprensiva-sistemática, crítica y reflexiva.

El propósito de lograr una participación creciente de la población no científica o técnica en un planteamiento transdisciplinar, que representa uno de los grandes retos de Recrea: construir conocimiento comprensivo con otros sujetos sociales. Si bien se han conformado equipos de investigación invitando a investigadores y académicos de diferentes niveles de la Secretaría de Educación e instituciones públicas y privadas, falta integrar a diversos actores de otras áreas operativas vinculados y cercanos a la población en general.

Esto sin duda enriquecerá los trabajos de investigación Recrea y la visión comprensiva de lo que se estudia, y dialoguen para consolidar una educación en y para la vida:

El avance del conocimiento sirve a los niños y a las niñas para participar más activamente en su entorno y transformarlo, y

al mismo tiempo, esa transformación sociocultural que es el resultado también de otras acciones de la comunidad, promueve el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Estas transformaciones del entorno y de uno mismo, son posibles a través de relaciones dialógicas (Gómez & otros 2013, p.6).

Estamos en el camino de establecer un nuevo sistema de investigación dentro de la Secretaría de Educación Jalisco, pues constituye uno de los grandes retos. Aún es necesario que los investigadores educativos asuman Recrea como un proyecto educativo de largo alcance para la tarea misma de la generación y producción de conocimiento, y lograr concretar lo que Freire señala sobre el aprendizaje dialógico, con el cual conseguiremos la transformación de las personas y del mundo. Nos enseña que las prácticas participativas son liberadoras y aumentan la conciencia de las personas al acompañarlas en la identificación de sus problemas, las causas que los generan y las soluciones posibles para resolverlos, al enfatizar que “la educación puede convertirse en un ejercicio de la libertad, el medio a través del cual hombres y mujeres se relacionan crítica y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación del mundo” (Freire 1970, p.15).

Referencias

- Aubert, Adriana, García Carme & Racionero, Sandra. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21, 2. España.
- Gómez, María; Gironés, Nerea; Gil, María; Catalá, Cinta; Bacete, Susana; & Aparicio, Isabel. (2013). *Bases teóricas del aprendizaje dialógico*. Curso de Observación e Innovación sobre la práctica en el aula de educación infantil. Universidad de Valencia. España.

- ña. <https://subami.blogs.uv.es/files/2013/12/Trabajo-Innovación-grupal.pdf>
- Freire, Paulo. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- Rodríguez, Jenny. (2020). Las habilidades blandas como base para el buen desempeño del docente universitario. *INNOVA Research Journal*. 5, 2. <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>.
- Secretaría de Educación Jalisco. (2019b). *Comunidades de aprendizaje para la vida. Recrea*. Guadalajara, Jalisco. México.
- Secretaría de Educación Jalisco. (2024). *Documento Rector Investigación Educativa Recrea*. Guadalajara, Jalisco. México.
- Secretaría de Educación Jalisco. (2021). *Mirada Recrea*. Guadalajara, Jalisco. México.
- Secretaría de Educación Jalisco. (2019a). *Proyecto Educativo de Jalisco. Recrea*. Guadalajara, Jalisco. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de la escuela de educación básica*. 2013-2014. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua. México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPI5xCRGJ-Orientaciones-PEMCOK.pdf>
- Taberner, José. (2013). Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 2, 2, junio. Hipatia Press: España.



La tecnología, la calidad y la mejora continua: reflexiones y experiencias de investigación desde la mirada de recrea

Ernesto Roque Rodríguez²⁹
César Augusto Ricardi Morgavi³⁰

Introducción

La investigación educativa Recrea se fundamenta en la generación de conocimiento comprensivo, contextualizado y sistematizado, con un enfoque humanista, crítico y reflexivo, en el cual el proceso seguido se centra en fomentar el diálogo horizontal, el aprendizaje significativo y la transformación personal y colectiva, mediante, entre otras cosas, una interacción de diferentes medios como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de los docentes de educación superior. Las cuales permiten construir índices e indicadores que pueden ser utilizados por las instituciones para medir el dominio tecnológico de sus

29. Centro Universitario de los Lagos-U. de G.-UNIVA.
ernesto.roque.rodriguez@gmail.com

30. Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (CUCEA).
cesar.ricardi@ucea.udg.mx

docentes. Promover la mejora continua en la educación, fomentar la igualdad de oportunidades en el acceso y uso de las TIC, y fortalecer la formación y capacitación en el uso efectivo de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de las TIC como metodologías tienen utilidad para involucrar a los diferentes actores sociales, como docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y autoridades educativas. Para ello, se pueden organizar sesiones de socialización y debate para compartir los hallazgos y discutir posibles estrategias de mejora. Además, establecer redes de apoyo y colaboración en el uso de las TIC dentro de las instituciones educativas, fomentando la participación de todos los involucrados.

Bajo esta propuesta, se busca comprender la complejidad de la realidad en sus múltiples dimensiones, lo que dota al producto final del proceso de generación del saber de su carácter comprensivo, contextualizado y sistematizado. La metodología utilizada es disruptiva al romper con el “molde tradicional” de hacer investigación, permitiendo ver las cosas desde una perspectiva diferente, lo que ha dado sentido y ha conseguido nuevas rutas de hacer investigación. Por ejemplo, para favorecer la justicia social, es necesario considerar la tecnología como un complemento que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo al individuo como ser humano en primer plano. Esto implica valorizar el lugar que ocupa la biografía de los sujetos que investigan, así como la apertura a la socialización y el debate social, en un marco de confianza, libertad, respeto y sin prejuicios.

Además, es importante atender los aspectos de violencia estructural social, favorecer la inclusión y fomentar la empatía. El diálogo juega un papel fundamental en este proceso, ya que permite la construcción de conocimiento de manera horizontal, basada en la franqueza y el respeto mutuo.

En este documento se presenta la reflexión generada desde la propuesta de investigación de Recrea, para ello nos proponemos mostrar el recorrido y el desarrollo de la línea de investigación de Tecnologías de la Investigación y Comunicación (TIC) que se deriva del campo cinco, llamado educación de calidad de Recrea, con la intención de reflexionar sobre el uso y apropiación de las tecnologías en los docentes de educación superior. Mostramos la forma en cómo se fue construyendo y desarrollando la investigación durante nuestra estancia en el Seminario de Investigación Recrea. Siempre poniendo por delante al individuo como ser humano, y considerando a la tecnología como un complemento, medio y herramienta que facilita el proceso de enseñanza aprendizaje.

En un escenario de “nueva normalidad”, los docentes y alumnos se han enfrentado a la incorporación de nuevas formas de trabajo con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para los procesos y actividades escolares cotidianas. Este cambio no ha pasado desapercibido. Actualmente, hay una fuerte necesidad de formación, capacitación y actualización respecto a los usos de las Tecnologías en la educación, particularmente ahora que se ha incorporado la Inteligencia Artificial (IA). Bajo este contexto es como se integró uno de los varios equipos de investigadores en el Seminario de investigación Recrea en el año 2022, que desde un principio nos propusimos dar seguimiento al efecto de las TIC como un tema urgente, dadas las circunstancias por las que se atravesaba.

A continuación damos cuenta del proceso que seguimos en el desarrollo de la línea de investigación sobre TIC, la cual como ya comentamos está alineada al campo cinco, llamado *educación de calidad* (Comisión Estatal para la Mejora Continua de Jalisco [CEMEJ], 2024). Dentro de este campo se considera el uso de la

tecnología para potenciar los aprendizajes. Para ello, fue indispensable conocer la realidad de los docentes en las diversas instituciones del Estado de Jalisco en relación con el uso de éstas. En este mismo sentido y alineado con el mismo campo, se encuentra el concepto de mejora continua, el cual de acuerdo con el proyecto educativo Recrea se refiere a:

Un ejercicio consciente, humanista, sistemático y comprometido de la educación que conduzca y desemboque en la dignificación de la vida. Así, la investigación educativa surge, se imagina y se diseña desde el vivir, en el vivir y para el vivir de las comunidades humanas, en la diversidad territorial, histórica y cultural. En este marco, la investigación se gesta y adquiere sentido para comprender y transformar las realidades y problemáticas con una conciencia de lo humano tanto en lo local como en lo planetario, en el marco de la crisis civilizatoria actual. Sí, la investigación como la educación tienen la vida como centro. Aquí adquiere vigencia y sentido la idea de calidad que impulsa procesos hacia la mejora educativa. (CEMEJ, 2024, p. 40)

Las TIC como un factor fundamental en los procesos de la calidad y mejora continua, se han convertido en una herramienta para el docente, donde si son bien usadas y existe apropiación, tendrán sentido. Sin embargo, el docente tendrá que ser cuidadoso en su uso, pues corre el riesgo de dejarse encantar por éstas y perder de vista su aplicación pedagógica.

Por el lado del concepto de calidad, de acuerdo con Harvey y Green (1993), tiene que ver con las agencias gubernamentales. Según estos autores, la calidad es un concepto relativo porque depende de las circunstancias que la envuelven. Tiene que ver con los empleados, los métodos de enseñanza y no enseñanza, *staff*, gobernantes, agencias acreditadoras, validadoras, auditoras, y

cuerpos de asesores. Es decir, tiene que ver con diferentes perspectivas.

García Soto *et al.* (2020), en un estudio realizado para la educación superior en línea, identifican ocho dimensiones fundamentales en la composición de la calidad como son el: 1) modelo educativo, 2) resultados del modelo, 3) estudiantes, 4) personal docente, 5) infraestructura, 6) servicios y procesos administrativos, 7) responsabilidad social de la institución y 8) vinculación.

Tabla 1.
Criterios de calidad

| Dimensión | Criterios |
|------------------|---|
| I | C1 El establecimiento de planes y programas de estudio coherente al modelo educativo institucional. |
| | C2 Delimitación de los procesos de evaluación de aprendizaje. |
| | C3 Perfil de ingreso y de competencias de egreso establecidos a manera institucional y por el programa educativo. |
| | C4 Diseño instruccional y de los objetos de aprendizaje implementados en los programas de curso. |
| | C5 Establecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. |
| II | C6 Índices de eficiencia terminal a manera institucional y por programa educativo. |
| | C7 Implementación de procedimientos para el seguimiento de egresados. |
| | C8 Desarrollo de investigación y contribución del conocimiento. |
| | C9 Cobertura y trascendencia institucional. |
| | C10 Índices de alcance y tendencia de los resultados del modelo. |

| Dimensión | | Criterios |
|------------------|--|---|
| III | Alum- nos | C11 Proceso de admisión y selección establecido. |
| | | C12 Procedimiento para el ingreso, permanencia, egreso, y titulación del alumno. |
| | | C13 Procesos de acompañamiento a la trayectoria escolar como un sistema de tutorías y/o asesorías como programa de apoyo. |
| | | C14 Programa de becas o apoyos económicos institucionales. |
| IV | Perso- nal do- cente | C15 Núcleo académico. |
| | | C16 Evaluación docente y programas de estímulo. |
| | | C17 Productividad. |
| | | C18 Perfil docente enfocado a la educación en modalidad virtual y a distancia. |
| V | Infraes- trutura | C19 Equipo, laboratorios y talleres a disposición de docentes y estudiantes. |
| | | C20 Campus virtual, plataforma, y todos aquellos elementos vinculados a las TIC. |
| | | C21 Instalaciones físicas. |
| VI | Servi- cios y proce- sos edu- cativos | C22 Servicios a los alumnos y funciones del departamento de registro escolar. |
| | | C23 Bibliotecas digitales, bases de datos, portales de acceso a la información. |
| | | C24 Políticas institucionales, reglamento del estudiante, lineamientos escolares, manual de titulación. |
| VII | Res- ponsa- bilidad social de la institu- ción | C25 Compromiso institucional con respecto al aseguramiento de la calidad. |
| | | C26 Sistema institucional para el aseguramiento de la calidad. |

| Dimensión | | Criterios | |
|-----------|-------------|-----------|---|
| VIII | Vinculación | C27 | Mecanismos para la movilidad y el intercambio escolar. |
| | | C28 | Proyección de los beneficios del programa, el modelo y la institución a empresas y otras instancias. |
| | | C29 | Contribución al conocimiento y trascendencia del programa mediante colaboraciones interinstitucionales. |

Fuente: (García Soto *et al.*, 2020, p. 13)

En el contexto de la pandemia por COVID-19

A inicios del año 2020 en México recibimos la noticia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de que nos encontrábamos en una pandemia derivada del incremento en la incidencia de casos con el síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV-2), responsable de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19). Al cierre del primer trimestre de ese mismo año, se publicó en el Diario Oficial el acuerdo por el cual se suspendía el régimen de clases escolares presenciales con miras a prevenir el aumento en los contagios y se activó el distanciamiento social bajo medidas más conocidas como “sana distancia”. Nos encontrábamos ante una problemática que fuera clasificada como una crisis sanitaria y social y la estrecha relación entre crisis y realidad socioeducativa no nos sería ajena durante los ulteriores dos años de iniciada la pandemia. Como ha sido señalado, la relación entre la realidad de la educación y las crisis modernas, como la propiciada por COVID-19, es profunda, recursiva e indisoluble (Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco [CEMEJ], 2023).

La pandemia fue un diagnóstico natural del estado en que se encuentra el desarrollo social en México, dejando al descubierto

—haciendo aún más evidentes— las brechas y dualidades, de raigambre sociohistórico, que persisten en el ámbito de la enseñanza formal y no formal. Sin duda, la coyuntura impactó en el desarrollo de habilidades al interrumpir el normal funcionamiento y la continuidad del proceso de escolarización y sobrecargar en los hogares y la familia la función educativa y de cuidados. Se estima que las medidas de cierre de los centros escolares afectaron a una población en edad escolar, desde educación inicial a superior, de más de mil millones (Martínez, 2021), siendo México el país con mayor número de días promedio (250 días) en mantener la medida de cierre de salones bajo un régimen no presencial, frente a una selección de 30 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (100 días), además de no haber puesto en marcha una modalidad alternativa al cierre total como la de “cierre parcial” (OCDE 2021, como se citó en Ricardi & Roque, 2022).

La coyuntura derivada de la pandemia nos remite nuevamente a la relevancia que reviste cuestionar las inequidades y barreras persistentes que reducen las oportunidades de acceso a una educación de calidad, promotora de aprendizajes y habilidades para la vida, entre las que se cuentan hoy más que nunca, las tecnológicas. El pensamiento crítico que emerge en las redes de investigación y los núcleos creativos como el Seminario de Investigación Recrea, está en la base de la investigación que impulsa la transformación social y propicia la reconstrucción de un nuevo tejido socioeducativo, basado en el diálogo horizontal, la cultura de la inclusión y la formación de ciudadanía.

Cuidar la relación entre estilos de crianza, habilidades y desigualdad

Desde el grupo de investigación sobre los usos actuales de las herramientas tecnológicas conformado en el Seminario de Investigación Recrea, consideramos como prioridad ampliar la producción de conocimientos sobre la interdependencia entre los métodos de crianza, el desarrollo de habilidades a temprana edad y las estructuras desiguales de distribución de oportunidades y riqueza dada su relevancia durante la pandemia y pospandemia. El desarrollo de habilidades para la vida, cognitivas, no cognitivas y socioemocionales, enraíza en los primeros años de vida, aunque las probabilidades de éxito en cuanto a su pleno desarrollo cuentan con condicionantes desde la vida en el útero materno. A mediados del siglo XX se creía que la alimentación era la única necesidad de prioridad que debía garantizarse al recién nacido y que, durante el embarazo, la placenta de la madre concedía toda la protección necesaria al feto. Se omitían, por consiguiente, los determinantes ambientales como relevantes, tanto para la madre como para el desarrollo del bebé. No se tomaban como determinantes de peso a las interacciones sociales, el contacto físico, el apego, el calor humano sostenido en el tiempo, o las experiencias de la madre durante el embarazo como factores vinculados al éxito en el desarrollo de las habilidades (Campos, 2018). Si bien, se cuenta con evidencia previa, no es hasta fines de las décadas de 1950 y 1960 que surgen los experimentos y teorías serias, como los de la influencia del ambiente, la interacción con la madre y el desarrollo de la personalidad y habilidades sociales desarrollados por Harlow (1958) y la teoría del apego de Bowlby (1969).

Hoy en día se sabe que la atención recibida, su calidad, frecuencia y tipo, durante el embarazo y primeros años de vida es crucial en la determinación del desarrollo biológico, social y psi-

cológico de las niñas y los niños, en la medida en que “las intervenciones efectivas y adecuadas en el desarrollo de la primera infancia pueden incrementar la posibilidad de que sean académicamente sólidos, con habilidades sociales, físicas, emocionales y cognitivas que les permitan ser ciudadanos críticos y responsables” (CEMEJ, 2023). Esto nos conduce a enfatizar la relevancia de la educación en los primeros estadios de vida, sobre todo, durante la primera infancia, entendida como el tramo etario entre 0 y 5 años once meses y que comprende los niveles de educación inicial (0 a 2 años y once meses) y preescolar (3 a 5 años once meses) del sistema educativo formal mexicano. Además de la influencia de las experiencias vividas en el útero materno en el desarrollo posterior de las niñas y los niños, como señala Campos, la crianza y la estimulación que reciban por parte de sus padres es un fuerte determinante en la formación del cerebro y de la personalidad. A lo que se le suma que a medida que se envejece, la capacidad del cerebro para aprender disminuye, mientras que el esfuerzo requerido para formar nuevas habilidades aumenta, fundamentalmente, pasadas las etapas de adolescencia y la juventud (CEMEJ, 2023).

Las primeras experiencias de vida, los ambientes en que crecemos y el tipo de crianza condicionan de forma significativa la probabilidad de que se presenten problemas de socialización y personalidad en las etapas de vida posteriores mediante un proceso conocido como *epigenético*, donde con un relativo grado de independencia de la herencia genética de nuestros padres, emergen las experiencias, el grado de estrés y el estilo de crianza (positiva o negativa, con o sin amor, con o sin ternura, con o sin estrés), como determinantes de la formación de la personalidad y las habilidades. La denominada “adaptación epigenética” define el grado en que las primeras experiencias de vida y el entorno,

inciden en la estructura cerebral y proliferación de los circuitos neuronales y éstos, a su vez, en el aprendizaje, la salud y las relaciones interpersonales durante la vida adulta (CEMEJ, 2023). Se trata de un mecanismo biológico por el cual se activa el potencial genético (Curley *et al.*, 2009).

Nos referimos a la crianza y la operativizamos a partir de la medida básica que considera: 1) el grado de cercanía emocional del padre y la madre con sus hijos e hijas; 2) el grado en que entienden sus problemas y preocupaciones; 3) el grado en que se involucran en las actividades escolares; 4) la frecuencia con que realizan actividades conjuntas de tiempo libre; y 5) en qué grado las reglas que establecen resultan claras y comprensibles. En cuanto al estrés en el hogar, sus dimensiones operativas a partir de las cuales se crea el indicador, comprenden: 1) la frecuencia con que tienen lugar amenazas, gritos e insultos en la familia; 2) en qué medida el niño, la niña o el adolescente se siente cercano emocionalmente a los integrantes del hogar; y 3) la frecuencia con que experimenta miedos o preocupaciones (Campos, 2018).

La relación entre desarrollo de habilidades y estilos de crianza debe ser pensada en un contexto de alta desigualdad, como es en México, y desde una perspectiva, no sólo intra sino intergeneracional. Existe un componente de heredabilidad del estilo de crianza entre el hogar de origen (en el que se nace) y el hogar de destino (el actual, el que se conforma en la vida adulta). Se conoce que los hogares con mejores actitudes de crianza son aquéllos en los que se experimenta menor estrés. Así, también, quienes provienen de hogares de origen con menores niveles de estrés, aumentan las chances de conformar hogares en su vida adulta con mejores actitudes de crianza con sus hijos (Campos, 2018).

Si ponemos en relación los estilos de crianza y grados de estrés familiar con los niveles socioeconómicos del hogar, medidos

a través de un conjunto de activos con los que cuentan, puede afirmarse para México que las actitudes de crianza muestran un patrón de mayor positividad en los hogares más ricos respecto a los más pobres. Asimismo, la evidencia corrobora que, las diferencias en los estilos de crianza según nivel socioeconómico de los hogares se reproduce intergeneracionalmente; padres que crecieron en hogares más ricos experimentaron actitudes de crianza más positivas y son más proclives a reproducirlas en la crianza de sus hijos e hijas en los nuevos hogares que conforman, que a su vez tienden a ser también los más ricos.

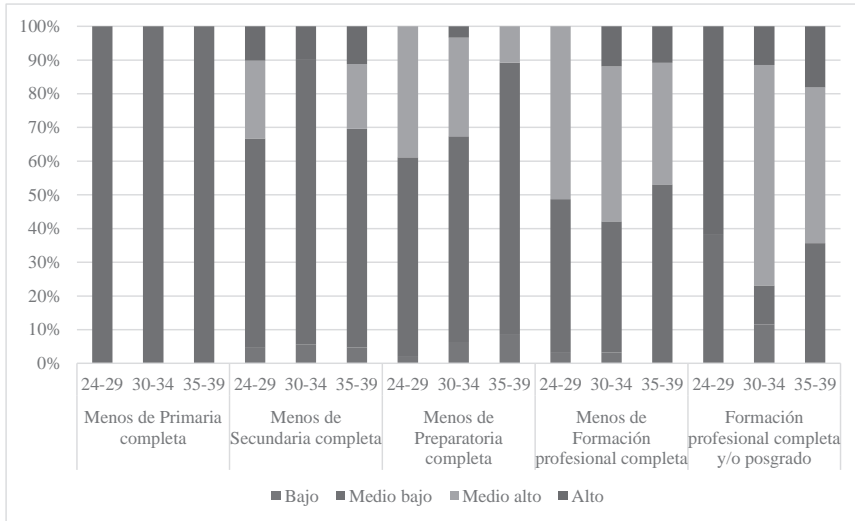
Una proporción importante de las diferencias en las actitudes de crianza entre los hogares del quintil más pobre y los del quintil más rico, se explica por la frecuencia y tiempo con que el padre varón se involucra y participa de los asuntos familiares. Los padres de hogares más ricos pasan más tiempo promedio de ocio y de apoyo a actividades escolares con sus hijos que los padres de hogares más pobres. Al poner en relación las actitudes de crianza con el desarrollo de habilidades, la evidencia confirma que es en los hogares con niveles más altos en la medida de crianza en los que se alcanzan mayores niveles de inteligencia superior (Campos, 2018). Los resultados indican también que “la sana convivencia de los hogares y la falta de estrés facilitan la estabilidad emocional (...), los individuos que recibieron una crianza más positiva presentan niveles de autocontrol sustancialmente mayores [y] las mayores habilidades no cognitivas” (Campos, 2018, p. 158).

El logro educativo como ascensor social y determinante de la desigualdad a lo largo de la vida

Para el estado de Jalisco, con datos construidos a partir de la información proveniente de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (INEGI, 2020), se advierte que el nivel escolar continúa siendo un ascensor social móvil, determinado el nivel socioeconómico de los hogares que conforman los y las jóvenes jefes y jefas de hogar; en una relación de a mayor escolaridad, mayor nivel socioeconómico del hogar (Figura 1). Los mayores porcentajes de jefes y jefas de hogar, con menores de edad dependientes a cargo, que se concentran en los niveles socioeconómicos alto y medio alto pertenecen al grupo de los que alcanzan una formación profesional completa y/o posgrado. Los porcentajes que acceden a niveles alto y medio alto decrecen en una correlación positiva con el nivel de escolaridad, al punto de que con un nivel educativo menor a Primaria existe evidencia de que los jefes y jefas de hogar no consiguen conformar un hogar de nivel alto o medio alto, así como de que esta situación se mantendrá inalterada a través de sus trayectorias de vida.

Figura 1.

Nivel socioeconómico del hogar según nivel educativo del jefe y jefa de hogar con 2 a 3 menores de edad dependientes a cargo. Diferentes grupos de edad, Jalisco 2020



Fuente: elaboración propia con base en la ENIGH (2020).

La figura uno muestra que el nivel educativo alcanzado ejerce un efecto sobre el nivel socioeconómico del hogar a través del curso de vida, es decir, en la medida en que los y las jóvenes jefes y jefas de hogar envejecen. En concordancia con lo demostrado por Barba y Ricardi (2024), el efecto edad no altera el peso del logro educativo sobre el nivel socioeconómico de los hogares, es decir, aunque se produzca una posible madurez ocupacional, los y las jóvenes jefas de hogar sólo conseguirán conformar hogares de medio bajo nivel socioeconómico si no alcanzaron a completar la educación Primaria. Para el caso de los que completaron primaria, pero no secundaria, la distribución de los jefes y las jefas de hogar según nivel socioeconómico se mantiene estable a medida que aumenta su edad, indicando que la influencia del logro educativo sobre las chances de alcanzar un nivel socioeconómico

del hogar en lugar de otro no cambiará entre los 24 y 39 años de edad, manifestándose como una condición permanente a través del tiempo. Patrones similares se observan para los restantes niveles escolares.

Este análisis se interpreta en su contexto e interrelación con los procesos transformadores de la gestión institucional. Se trata de un diagnóstico que funciona como herramienta de evaluación que, bajo una mirada crítico-reflexiva, comprensiva sistémica y humanista, traza horizontes a los cuales aspirar desde la innovación y la intervención institucional. Esto, a través de la participación de las diversas perspectivas de todos los actores involucrados en el proceso de investigación, pero dando una posición de prioridad al sujeto en su comunidad; a la comprensión de su espacio, historia y condiciones estructurales —en este caso, de desigualdad— que definen y determinan su cotidianidad y la de futuras generaciones.

Experiencias de investigación relacionada con las TIC

Desde un principio, en el equipo del Seminario de investigación de Recrea que trabajó sobre educación de calidad y TIC, se planteó la necesidad de un diagnóstico para conocer y evaluar el uso y apropiación de las TIC en los docentes de educación superior y con ello identificar fortalezas, oportunidades, competencias digitales y posibles brechas con el propósito de identificar algunos factores que pudieran ser atendidos, en la búsqueda de la mejora continua. Esto porque en la investigación Recrea se ha hecho hincapié en poner por delante al individuo (en nuestro caso el docente) como ser humano, por tanto, vemos la tecnología como

una herramienta que complementa a la actividad docente, que enriquece y facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, algunas interrogantes que ayudaron a guiar nuestro trabajo fueron: ¿cuáles herramientas tecnológicas han utilizado los docentes con mayor frecuencia para sus procesos de enseñanza y aprendizaje en las Instituciones Educativas de Jalisco?, ¿cómo los docentes evalúan los usos de las TIC?, ¿qué elementos toman en cuenta para incorporar las nuevas?

Metodología

Se decidió utilizar una metodología cuantitativa con la utilización de un cuestionario ya existente tipo encuesta. El cual se aplicó a finales del año 2022 y principios de 2023. Se usó como punto de partida la encuesta Saber-TIC, la cual considera cinco dimensiones: 1) tecnológica (como cimiento, uso e innovación), 2) pedagógica/didáctica (planificación, implementación y autogestión), 3) social, ética y legal, 4) de gestión curricular y autogestión, y 5) actitudinal, percepciones, disposición y participación, la cual fue validada y probada por los investigadores. En concreto, se buscó reflexionar sobre el rol del docente (Taquez *et al.*, 2017). Se le realizaron algunas adaptaciones al cuestionario para recabar datos sobre qué tecnologías y cuáles usos dan los profesores. Por cuestiones de tiempo se pudo aplicar en dos IES (una pública y una privada) de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Sin embargo, puede ser replicado en cualquier otra institución. Posteriormente, se estableció un cronograma de actividades, que consistió en lo siguiente.

1. Una exploración de los instrumentos (encuestas) ya existentes, con la intención de eficientar el tiempo. Se acordó entre los compañeros usar el “cuestionario Saber-TIC”

que a nuestro juicio cumplía con lo requerido de acuerdo con nuestro objetivo.

2. Se creó un espacio de trabajo en la nube, donde se compartieron documentos y materiales a todos los integrantes para seguir colaborando.
3. En una sesión posterior se dio a conocer a los compañeros la propuesta y se acordó aplicación en cada una de las instituciones o centros de trabajo donde laborábamos.
4. Se acordó analizar los puntos clave para readaptar el instrumento.
5. Se realizó una revisión al mismo, aun cuando ya había sido probado y se discutió el medio más adecuado para su aplicación, quedando de conformidad usar Google Forms.
6. Se definieron fechas para su aplicación.
7. Al final se procedió con el análisis los resultados obtenidos.
8. En todo momento se hizo énfasis en no perder de vista el objetivo del proyecto.
9. Se evaluó reactivo por reactivo, de manera cuidadosa, sin perder de vista la identificación.
10. Se le presentaba al docente las herramientas tecnológicas para que él nos dijera cuál era su nivel de *expertise*.
11. Dicho estudio nos permitió conocer la realidad actual para definir líneas de acción acordes con el proyecto Recrea.

Los resultados y datos obtenidos permitieron construir índices e indicadores que a la postre pueden ser utilizados por cualquier otra institución para medir el dominio tecnológico de sus docentes. Algunos de los puntos dialogados durante las reuniones en el equipo de investigación en relación con el desarrollo del proyecto fueron: A) el diagnóstico propuesto debe de seguirse

actualizado de manera permanente en función de las nuevas TIC que vayan surgiendo; B) deben crearse redes de apoyo y colaboración en el uso de las TIC hacia el interior de las IES; C) crear portafolios donde se puedan ir compartiendo experiencias de los docentes en el uso de las TIC, con la intención de contar con evidencias y resultados pedagógicos; D) continuar con los programas de capacitación y actualizarlos, siempre en la búsqueda de la autogestión, de manera que los docentes no esperen que los capaciten, sino que por sí solos se inquieten y sigan al margen de la vanguardia en las nuevas tecnologías; e E) integrar un grupo pedagógico que trabaje sobre las recomendaciones y opiniones que realizan los estudiantes sobre uso de TIC.

En este recorrido, y acorde con nuestra experiencia en el Seminario de investigación Recrea, siempre se pensó en una perspectiva “afuera de la caja”, es decir, romper con el “molde tradicional” de hacer investigación en base a ciertos cánones aceptados por la mayoría de los investigadores. Esta flexibilización permitió ver las cosas de forma diferente (de abajo hacia arriba), lo que le dio más sentido y se consiguieron nuevas rutas de hacer investigación. Uno de los elementos clave en este proceso fue el diálogo multidireccional siempre fundado en la tolerancia y empatía hacia con el otro. Esto por considerar que todos tenemos historias de vida diferentes y por tanto conocimientos y significados de las cosas diferentes. Además, desde la mirada de Recrea se caracterizada por ser humanista, social y horizontal, como una nueva forma de construir conocimiento y poner en el centro al estudiante con la finalidad de educar en y para la vida.

La horizontalidad se tradujo en tomar en cuenta las opiniones y necesidades de nuestros docentes (nuestros pares) en cuanto a los usos de las TIC. Esta horizontalidad a la que nos referimos es vinculante con las propuestas metodológicas de Corona Berkin

y Kaltmeier (2012). Los elementos que nuestra experiencia indica que resultan indispensables de encontrarse en la base del proceso de investigación con visión Recrea, son: la comunicación asertiva; el aprendizaje dialógico; la puesta en práctica de valores como el respeto, la autonomía responsable; la toma de decisiones; la apertura al cambio y el aprendizaje horizontal.

Dentro de la visión de Recrea y acorde con la línea de las TIC, la intención más que hacer expertos en el uso de éstas, es cómo iniciarse en su uso y cómo construir rutas para mejorar su apropiación de manera autónoma. Esto significa desarrollar una capacidad de gestión en los docentes sobre el uso de manera específica de acuerdo con sus campos disciplinares, y sin perder de vista la didáctica y su facilidad para enseñar.

En este sentido de Recrea se busca generar comunidad mediante el diálogo como elemento clave. Con una metodología reflexiva desde la etnografía de Lévi-Strauss (1995) y con un método de investigación centrado en el proceso y ver la investigación como un fenómeno dialógico. Esta perspectiva nos permite atender el problema de las desigualdades.

En esta perspectiva y acorde con el avance tecnológico, nos reunimos virtualmente en diversas ocasiones para replantear el proyecto y contrastar opiniones y reflexionar.

Procesos y algunos productos de investigación

Algunos de los productos obtenidos y originados en el Seminario de Investigación Recrea en el manejo de herramientas tecnológicas en docentes de educación superior fueron los siguientes.

- 1) Un artículo titulado indicadores e índices para evaluar el uso y apropiación tecnológica en docentes de licenciatura, donde se concluyó que los docentes participantes en el estudio no se resisten al

uso de las TIC y muestran mucha disposición para incorporarlas a su práctica docente, aunque desconocen algunas de ellas. Se encontraron diferencias en edad, género y años de experiencia, sin embargo, estos factores no son determinantes para su resistencia, pues tanto hombres y mujeres como docentes jóvenes y adultos muestran buena actitud en su uso. Además, los docentes están convencidos de los beneficios de las TIC, por lo que las emplean como estrategias y recursos pedagógicos, considerando las necesidades de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Por otro lado, es fundamental considerar las opiniones y necesidades de los estudiantes, aprender de las prácticas exitosas de otros colegas y mantenerse al tanto de las nuevas herramientas tecnológicas que surgen constantemente. (Roque Rodríguez, 2023).

2) Una investigación diagnóstica sobre la relevancia que poseen las habilidades relacionadas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la población escolarizada de México y un plantel docente para identificar cómo catalizan el efecto de la pandemia, en términos de cierre de centros escolares y medidas de distanciamiento, sobre el riesgo de interrumpir las trayectorias educativas (Ricardi & Roque, 2022). Encontramos que en un contexto como el de México, las brechas digitales educativas de acceso, uso y apropiación de las TIC se reproducen con arreglo a estructuras relacionales de la desigualdad social.

Nos propusimos conocer los factores basales que explican las diferencias en la población escolar entre quienes cuentan y quienes no cuentan con habilidades para acceder a la infraestructura y utilizar los dispositivos tecnológicos, así como determinar cómo se relacionan los factores y si son estables en el tiempo a la hora de conformar estructura de desigualdad social antes, durante y tras la pandemia. Hacer emerger la estructura relacional, latente y compleja detrás de las brechas digitales educativas y sociales, permite ir más allá de aproximarse al conocimiento de la realidad

educativa a través de indicadores de resultados como el del porcentaje de la población en edad escolar que asiste a un centro de educación formal; indicador que pudo experimentar un aumento, pero que no ofrece elementos sobre la estructura no manifiesta de las múltiples relaciones de interdependencia entre los factores que producen la desigualdad.

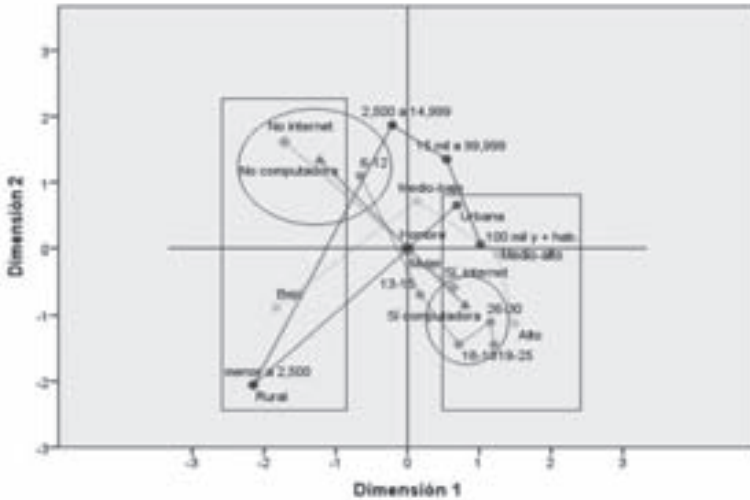
Este análisis, como los sucesivos que se explican en este capítulo, destaca por tomar en cuenta el carácter reflexivo de la investigación educativa, con lo que queremos indicar que se avanzó con una actitud de vigilancia epistémica que permite ser consciente de que en el proceso de tomas de decisiones interviene la subjetividad, los valores y el medio cultural en el que se desenvuelven los sujetos que investigan, pero también permite la ruptura con las cargas ideológicas del discurso científico. Creemos que es necesaria esta actitud de vigilancia epistemológica en aras de prevenirnos de la ejecución mecánica e instrumental de metodologías, marcos conceptuales, paradigmas y objetivos que resulten ajenos al contexto histórico, político, cultural y ambiental que se investiga, es decir, ajeno a las identidades epistémicas comunalmente construidas (CEMEJ, 2024).

Con información de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), sabemos que el acceso a una computadora, laptop o Tablet en la población de 6 a 30 años que asiste a un centro escolar en México disminuyó durante la pandemia (55.0% en 2021) respecto al ciclo escolar anterior (60.7% en 2019) —habiendo validado que la diferencia es estadísticamente significativa en razón de que se empearon dos muestras independientes—, mientras que el acceso a la internet aumentó (73.4% y 78.6%, respectivamente). Estas variaciones hacen pensar que hubo impactos diferenciados según la dimensión del acceso a las TIC que se considere, favore-

ciendo en un caso (acceso a dispositivos) y no en el otro (acceso a internet) la inclusión digital. No obstante, con base en esta información no es posible conocer el “cómo” se ha comportado el patrón de la desigualdad, en términos de si han experimentado cambios o no la estructura de relaciones mutuas entre los múltiples factores de la brecha digital y la desigualdad.

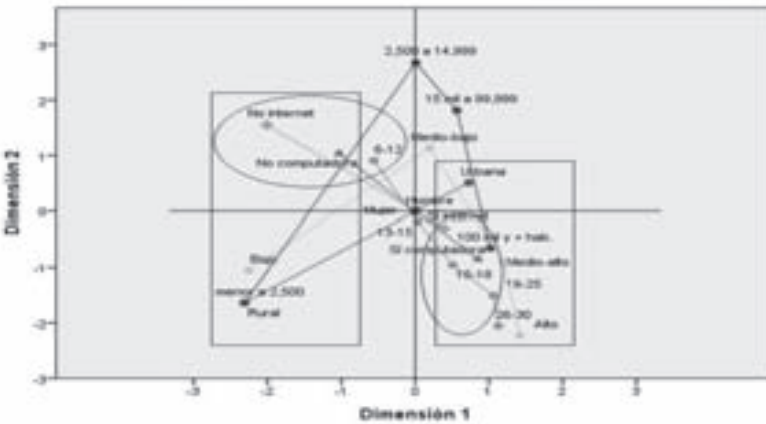
Con información proveniente de la Encuesta Nacional sobre la Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUITH), en las rondas 2019 (julio a diciembre) y 2021 (agosto a diciembre) (INEGI, 2019, 2021) y aplicando la técnica de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), comprobamos que las diferencias socioeconómicas de los hogares a los que pertenece la población escolarizada de educación básica, media y superior de México son estadísticamente significativas antes, durante y después del periodo de pandemia y las de mayor peso a la hora de explicar la desigualdad de oportunidades de acceso a las TIC, incluso controlando por características socio-demográficas como la edad, sexo biológico, hábitat de residencia (rural o urbano) y tamaño de la localidad de la población escolar (Ricardi & Roque, 2022). Las siguientes gráficas proyectan en un plano bidimensional la estructura de relaciones entre los factores (variables), evidenciando una estructura latente de distancias sociales (desigualdad) y brecha digital que no ha experimentado una transformación significativa antes, durante y después de la pandemia (figuras 2 y 3).

Figura 2.
Estructura de relaciones entre condiciones sociodemográficas y tecnológicas de la población escolar de 6 a 25 años en 2019 en México



Fuente: elaboración propia con base en la ENDUITH 2019.

Figura 3. Estructura de relaciones entre condiciones sociodemográficas y tecnológicas de la población escolar de 6 a 25 años de edad en 2021 en México



Fuente: elaboración propia con base en la ENDUITH 2021.

Los resultados derivados del análisis nos permitieron descubrir un patrón de continuidad en la forma bajo la cual se relacionan los factores que dan lugar a una estructura de la desigualdad de oportunidades para el acceso a las TIC; no varió antes, durante y luego de la pandemia. Esto es significativo porque habla del desafío aún vigente que enfrentan las acciones implementadas desde la política pública para acortar la brecha digital de uso y acceso cuando no se acompañan de políticas de desarrollo social que mitiguen las asimetrías sociales de carácter histórico, estructural y heredables intergeneracionalmente. Los escolares de nivel primaria, tanto hombres como mujeres, criados en hogares de bajos recursos socioeconómicos, del ámbito rural, en localidades pequeñas mantuvieron las mismas oportunidades de inclusión digital, influidas en igual intensidad y por los mismos factores, antes, durante y después de la pandemia. Lo mismo ocurre —aunque en un nivel más elevado de oportunidades— con la población escolar de los niveles de media y superior, provenientes de hogares con niveles socioeconómicos medio alto y alto, del ámbito urbano y localidades grandes. Esta polaridad en la inclusión digital condicionada por factores de desigualdad social no sufrió alteración antes, durante y después de la pandemia en México; visible en las gráficas de 2019 y 2021 (figuras 2 y 3) al comparar las categorías del cuadrante a la izquierda del eje de ordenadas con el cuadrante de la derecha, o si se prefiere, las que quedan englobadas por las figuras rectangulares.

La investigación que produce estos resultados como vía de generación de conocimiento, parte de la perspectiva de investigación Recrea bajo la cual se busca comprender la complejidad de la realidad en sus múltiples dimensiones, lo que dota al producto final del proceso de generación del saber de su carácter comprensivo, contextualizado y sistematizado. Para este cometido, nos

basamos en la mirada Recrea y el énfasis de su propuesta en la articulación de la dimensión humanística, con la crítica-reflexiva y comprensiva-sistémica, presentes desde el momento en que formulamos el problema de investigación (CEMEJ, 2024). Además del punto de partida, donde ubicamos el planteamiento del problema, insistimos en la relevancia de los puntos de llegada. Esto es, los resultados de investigación colectivamente construidos que aportamos a los tomadores de decisiones del ámbito educativa. La evaluación educativa de nivel macro que realizamos tendrá que repercutir en el diseño basado en evidencias de la política pública (PBE). Estos resultados son una respuesta a los aspectos susceptibles de mejora en el vínculo entre producción de conocimiento-toma de decisiones, porque es con base en esta relación que puede robustecer la vida escolar, la de sus comunidades y la de la sociedad en su conjunto (CEMEJ, 2024).

En esta misma investigación diagnóstica, desde una perspectiva micro social y de estudio de caso, mediante una fuente de información primaria proveniente de la aplicación del instrumento de encuesta conocido como SABER-TIC, adaptado, producimos resultados para una Institución de Educación Superior (IES) del municipio de Guadalajara, Jalisco, con el objetivo de identificar los desafíos que enfrenta el plantel docente para desarrollar habilidades, apropiarse de las TIC y conocer el grado de motivación con el que cuentan a la hora de decidir integrar las TIC a la práctica docente durante la pandemia. En el contexto de la pandemia se produjeron cambios en la modalidad de enseñanza escolar que redefinieron la interacción entre docentes y alumnos, requiriendo de los primeros “adaptar sus prácticas y ser creativos para mantener a los estudiantes comprometidos y captar su atención, ya que cada hogar se ha convertido en un aula —la mayoría de las

veces— sin un entorno que apoye el aprendizaje” (Barron *et al.*, 2021, p. 1).

Pudimos conocer que cuatro de cada cinco docentes integran el uso de TIC en sus clases previo al inicio de la pandemia, pero que el aprovechamiento era bajo, entendido por aprovechamiento el grado de alfabetización digital con que contaban, es decir, las habilidades de dominio para aplicarlos a los procesos de enseñanza. Las herramientas más afectadas por un bajo grado de habilidades son las de gestión de fuentes y revisión de citas, imprescindibles para que los estudiantes perfeccionen la redacción con arreglo a las normas de estilo de diferentes manuales (APA, Chicago, Vancouver, por ejemplo); las de detección de coincidencias (Turnitin, SafeAssign, Originality.Ai u OpenAi), que previenen de la práctica del plagio académico; los editores de audio; los sistemas de respuesta en tiempo real; los lectores de sindicación de contenidos RSS (Really Simple Syndication); y las herramientas de trabajo colaborativo (Blogs, Wikis, Google Suite), tan usadas en los modelos de educación asincrónica.

Las habilidades digitales se desarrollan y potencian en comunidad, de ahí que Selwyn insista en la relevancia que reviste la conformación de grupos de interés o comunidades epistémicas, en la medida que conforman un capital intangible y social que puede determinar el éxito con que el grupo se compromete, apropia y aprovecha las TIC en la práctica docente. Define este capital en los contextos de aplicación de TIC como:

Aquellas obligaciones sociales que pueden derivarse de las conexiones del individuo con otras redes de individuos que resultan asimismo significativos (colegas, compañeros, amigos, familiares, etc.), y cuya movilización de recursos puede influir en el compromiso y determinación en la incorporación de las TIC. (Selwyn, 2004, como se citó en Ricardi & Roque, 2022)

En esta línea argumentativa, encontramos que más de la mitad de los docentes toman decisiones favorables a la integración de las TIC a sus prácticas cotidianas de enseñanza, pero lo hacen basándose en su propia experiencia, conocimiento y formación, o bien, con base en la revisión de experiencias y estudios de instituciones académicas internacionales, pero en muy bajo grado atendiendo las recomendaciones de colegas y estudiantes (capital social).

3) El libro *Educación de calidad y tecnologías*, un documento colectivo y original producto de la investigación enfocada a la Educación de Calidad y Tecnologías de la Información y comunicación (TIC). Nace a raíz de la necesidad de documentar casos y temas relevantes que ayuden a mejorar la comprensión de la educación de calidad con las herramientas tecnológicas que han implementado las Instituciones Educativas de nivel Superior (IES). Representa el producto del diálogo académico entre pares, desde distintos ángulos teóricos y metodológicos, que propicia líneas de investigación para futuras colaboraciones en temas relacionados para la enseñanza-aprendizaje en el aula utilizando herramientas tecnológicas.

El libro deja evidente la preocupación por la calidad en la educación es un tema que sigue estando vigente. Actualmente las instituciones de educación apegadas a las directrices de política pública han desarrollado mecanismos que les permiten dar seguimiento y evaluar mediante indicadores su actuar con miras a una permanente mejora continua. Lo anterior con la intención de brindar un servicio de excelencia, e incidir en la atención a los problemas sociales. La calidad y el uso de la tecnología es uno de los factores que más preocupa a las instituciones educativas, sobre todo a raíz de la aparición de la pandemia del COVID-19, puesto que en muchas instituciones los indicadores relacionados con estas variables se vieron deteriorados. Llama la atención que

en muchas instituciones que, aunque en su mayoría, han incorporado el uso de la tecnología en sus procesos de enseñanza-aprendizaje e incluso en sus operaciones administrativas, siga alarmando su uso e incidencia en la calidad de la educación que están recibiendo nuestros estudiantes. (Roque y Gerónimo, 2023) se abordan teorías, modelos, tendencias y estrategias enfocadas a la educación de calidad y su transversalidad con las TIC. Representa el producto del dialogo académico entre pares, desde distintos ángulos teóricos y metodológicos, que propicia líneas de investigación para futuras colaboraciones en temas relacionados para la enseñanza-aprendizaje en el aula utilizando herramientas tecnológicas.

El término “calidad” fue adoptado en el mundo empresarial desde la edad media y la revolución industrial, sin embargo, en los años 70’s a finales de la segunda guerra mundial Japón empezó a utilizar control de calidad con diferentes técnicas. Por otra parte, Estados Unidos también empezó a comprender que era necesario la calidad en sus empresas, por lo tanto, toma liderazgo con la productividad que forma parte de la calidad. Este concepto de calidad a partir de esa época.

Del diálogo en el seminario Recrea

En el siguiente apartado se comparten algunas preguntas y comentarios del diálogo en reuniones y presentaciones que se tuvieron con compañeros en el Seminario Recrea, misma que nos sirvieron para ir orientando nuestro análisis, pero al mismo tiempo la compartimos porque consideramos pertinente que los lectores las pudieran considerar en sus planteamientos.

¿Qué habilidades potencian e inhiben el uso de la TIC?
¿Cómo dejar que el centro sea la tecnología y recuperar al ser humano?
¿Cuál es el sentido de la tecnología?
¿Cuál es la impor-

tancia de las TIC en los procesos de enseñanza? ¿Quiénes son los relegados con el uso de la tecnología? ¿Cuáles son los efectos negativos del uso de la tecnología? ¿Cómo deben las tecnologías facilitarnos la vida y no al revés? ¿Cómo las tecnologías propician las comunidades de aprendizaje en y para la vida? ¿Cuál es el sentido de la tecnología en el vivir local? ¿Cómo es que se presentan en las escuelas públicas y particulares? ¿Quiénes realmente tienen la posibilidad del su uso?

Hay que considerar lo que entendemos por tecnología, pues nos hemos “casado” con la idea que sólo son dispositivos tecnológicos. Sin embargo, históricamente hay muchos actores educativos aparte de los padres; están los abuelos, tíos o vecinos, que nos han transmitido conocimientos que nos han ayudado a ir realizando innovaciones en nuestras formas de vida.

Conclusiones

Podemos concluir en base a las reflexiones realizadas que es necesario crear redes de apoyo y colaboración en el uso de las TIC dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), es importante fomentar comunidades de práctica donde los docentes puedan compartir experiencias, recursos y estrategias. Las IES pueden facilitar estos espacios y proporcionar incentivos para la participación y la innovación en el uso de las TIC.

Hay que resistir la tentación de los encantos que tiene la tecnología desde un enfoque humanista en la educación. Esto significa utilizar la tecnología como una herramienta para mejorar la experiencia de aprendizaje, pero siempre con un enfoque en las necesidades, intereses y desarrollo integral de los estudiantes y docentes.

En general y en el eje que trabajamos, derivado de la investigación realizada en el marco del Seminario Recrea nos enfocamos en el uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de los docentes de educación superior, con el objetivo de identificar fortalezas, oportunidades, competencias digitales y posibles brechas para la mejora continua. Se destacó la importancia de considerar la tecnología como un complemento que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo al individuo como ser humano en primer plano. Se reconoció la necesidad de formación, capacitación y actualización en el uso de las TIC, especialmente en el contexto de la “nueva normalidad” provocada por la pandemia.

Utilizamos una metodología cuantitativa, adaptando y aplicando un cuestionario existente tipo encuesta, denominado Saber-TIC, para recabar datos sobre las tecnologías utilizadas por los docentes, sus usos y su nivel de competencia en el manejo de las TIC.

La metodología permitió realizar un análisis cuantitativo y construir índices e indicadores que pueden ser utilizados por otras instituciones para medir el dominio tecnológico de sus docentes, lo que sugiere la relevancia de la investigación en la transformación social y la reconstrucción de un nuevo tejido socioeducativo.

Se identificaron desafíos en la integración de las TIC en la educación, incluyendo la reproducción de desigualdades en el acceso y uso de las TIC en función de las estructuras relacionales de la desigualdad social, lo que plantea desafíos para la política pública.

Advertencias

Uno de los principios fundamentales de Recrea tiene que ver con el diálogo, el cual es un acto comunicativo, y en este punto la tecnología es fundamental, sin embargo, requiere acompañarse de procesos pedagógicos bien pensados y cuidados para evitar que suceda lo contrario como procesos de desmotivación e incluso abandono (Roque Rodríguez, 2019).

Sabemos que desde la pandemia los profesores han usado recurrentemente alguna plataforma —WhatsApp, Telegram, o cualquier otra— para mantener comunicación constante con sus alumnos y sus padres de familia. Incluso desde aquí se potencian los aprendizajes, pues muchas de las veces las maestras y maestros responden dudas y preguntas por estos medios. Este diálogo es multidireccional y muy frecuente. En este sentido, consideramos que el uso de la tecnología es una herramienta muy significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como siempre ha sido, la tecnología es un arma de dos filos, por lo que se debe tener mucho cuidado en sus usos para no caer en los abusos y efectos no deseados.

Algunas preguntas para seguir trabajando las líneas de investigación futuras están relacionadas con las TIC en otros campos e incluso en otros niveles o modalidades educativas. ¿Cómo crees que la pandemia ha impactado la forma en que los docentes utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en sus procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuál crees que es el papel de la formación y capacitación en el uso de las TIC para los docentes de educación superior, especialmente en el contexto actual de la “nueva normalidad”? ¿Qué desafíos identificas en la integración de las TIC en la educación, especialmente en relación con la reproducción de desigualdades en el acceso y uso de las

TIC? ¿Cómo crees que se pueden crear redes de apoyo y colaboración en el uso de las TIC dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES)? ¿Cómo ponemos al centro al individuo como ser humano y resistimos la tentación de los encantos que tiene la tecnología?

Consideramos que siguen quedando pendientes algunos elementos que pudieran ser abordados y profundizados fácilmente en otras investigaciones e incluso en otros contextos, por ejemplo: a pesar de los avances en el acceso a la tecnología, aún persisten las desigualdades inequidades y oportunidades en el acceso y uso de TIC, esto desde luego tiene efectos en la calidad de la educación. Sobre todo, nos referimos a las desigualdades que se relacionan con factores socioeconómicos y estructurales.

Por otro lado, están las brechas digitales educativas y sociales. Si bien dejamos en esta investigación constancia de la existencia de estas brechas digitales, consideramos que es un tema para seguir trabajando de cara a la mejora continua de la educación, en este caso superior; aunque quizá estas brechas son más grandes en la educación básica y justamente aquí esta una línea a seguir profundizando. También advertimos que quien o quienes estén interesados en el desarrollo de esta línea, seguramente encontrarán resistencia al cambio por falta de conocimiento. Pero al mismo tiempo hay una gran disposición de algunos docentes (sobre todo los más jóvenes) para incorporar las TIC a su práctica, aun así se identifican limitaciones en el conocimiento y la resistencia al uso de algunas herramientas tecnológicas. No debemos dejar de lado, la consideración, las opiniones y necesidades de los estudiantes, así como aprender de las prácticas exitosas de otros colegas y mantenerse al tanto de las nuevas herramientas tecnológicas.

Estas limitantes a las que nos hemos referido representan al mismo tiempo desafíos para aquellos que tienen en sus manos interés por hacer algo por nuestra educación. Bajo la propuesta de la investigación educativa Recrea, los avances de investigación reflexiva, crítica, sistémica y comprensiva que aquí presentamos, y que se han venido socializando con la comunidad a través de diversas instancias —talleres, mesas redondas, publicación, internet, por ejemplo— se guiarán por los siguientes principios en la futura ruta de generación de conocimiento: a) por un interés genuino en el cambio; b) flexibilidad para adaptarse a nuevas rutas y formas de generar conocimiento de la realidad y al diálogo horizontal basado en la franqueza; c) valorizar el lugar que ocupa la biografía de los sujetos que investigan; d) y la apertura a la socialización y el debate social, en un marco de confianza, libertad, respeto y sin prejuicios.

Otras líneas futuras de investigación: a) exploración de las estrategias de formación, capacitación y actualización en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para docentes de educación superior y otros niveles educativos, especialmente en el contexto de la “nueva normalidad” y la incorporación de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación. B) análisis de las desigualdades en el acceso y uso de las TIC en el contexto educativo, con el objetivo de identificar factores que explican las diferencias en la población escolar en términos de habilidades para acceder a la infraestructura y utilizar dispositivos tecnológicos. C) Investigar sobre la relación entre estilos de crianza, habilidades y desigualdad, con el propósito de comprender cómo las experiencias tempranas impactan en el desarrollo de habilidades para la vida y cómo estas experiencias pueden contribuir a la reproducción de desigualdades sociales. D) realizar estudios de la integración de las TIC en la educación de calidad, con un enfoque en la mejora continua y la pro-

moción de aprendizajes y habilidades para la vida, considerando la importancia de la tecnología como un complemento que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estamos seguros de que estas líneas de investigación podrían contribuir a la comprensión de los desafíos y oportunidades en el uso y apropiación de las TIC en el contexto educativo, así como a la identificación de estrategias para promover la igualdad de oportunidades y la mejora continua en la educación.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Seminario de Investigación Recrea del gobierno del Estado de Jalisco, y a los compañeros integrantes del seminario. Estamos seguros de que gracias a todas y todos y a la experiencia vivida hemos logrado el desarrollo de este documento.

Referentes

- Barba, C. E., & Ricardi, C. A. (2024). El futuro de las desigualdades. En C. O. Avilés González (Coord.), *Jalisco a futuro 2050. Jalisco mañana*. (pp. 423-461). Universidad de Guadalajara, CEED.
- Barrón, M.; Cobo, C.; Muñoz, A., & Sánchez, I. (18 de febrero de 2021). El papel cambiante de los profesores y las tecnologías en medio de la pandemia de COVID 19: Principales conclusiones de un estudio entre países. Banco Mundial Blogs. <https://blogs.worldbank.org/es/education/el-papel-cambiante-de-los-profesores-y-las-tecnologias-en-medio-de-la-pandemia-de-covid>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and Loss*. Hogarth.
- Campos, R. (2018). *Movilidad social en México: La importancia de las habilidades y su transmisión intergeneracional*. Colmex/CEEY.
- CEMEJ (2023). Educación en la Primera Infancia en Jalisco. Secretaría de Educación Jalisco. recrea.jalisco.gob.mx/cemej/wp-content/

uploads/sites/37/2023/07/Educacion-en-la-primera-infancia-en-Jalisco-2023.pdf

- Comisión Estatal para la Mejora Continua de Jalisco. (2024). *Investigación educativa recrea*. Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco. <https://recrea.jalisco.gob.mx/cemej/wp-content/uploads/sites/37/2024/02/Investigacion-Educativa-Recreav2.pdf>
- Corona Berkin, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo, Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (Primera). Gedisa. https://sarahcorona.net/lecturas/corona_y_kaltmeier_2012_En_dialogo_metodologias_horizontales_en_ciencias_sociales_y_culturales.pdf
- Curley, J., Davidson, S., Bateson, P., & Champagne, F. (2009). Social enrichment during postnatal development induces transgenerational effects on emotional and reproductive behavior in mice. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 3(25), 1-14. <https://doi.org/10.3389/neuro.08.025.2009>
- García Soto, G. Y., García López, R. I., & Lozano Rodríguez, A. (2020). Calidad en la educación superior en línea: Un análisis teórico. *Revista Educación*, 44(2), 466-482. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39714>
- Harlow, H. (1958). The Nature of Love. *American Psychologist*, 13(12), 673-685.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- INEGI (2019). Encuesta Nacional sobre la Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUITH). <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- _____ (2020). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/>

- _____ (2021). Encuesta Nacional sobre la Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUIITH). <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2021/>
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural* (Segunda). Paidós. https://monoskop.org/images/6/67/Levi-Strauss_Claude_Antropologia_estructural_1978.pdf
- Martínez, A. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, 2(56), 11-27. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403070017014/html/#fn4>
- Ricardi, C. A., & Roque, E. (2022). Brechas digitales educativas a tres años de la pandemia del covid-19 en México. En A. Medina & M. Pando (Coords.), *Pensar desde el Aula: Ensayos sobre la Práctica Docente y la Investigación* (pp. 131-174). Universidad de Guadalajara. https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/pensar_desde_el_aula.pdf
- Roque Rodríguez, E., & Gerónimo Bautista, E. (2023). *Educación de calidad y tecnologías. Experiencias, análisis y estrategias* (Primera). Ave Editorial. https://www.researchgate.net/publication/374808016_Educacion_de_calidad_y_tecnologias_Experiencias_analisis_y_estrategias
- Roque Rodríguez, E. (2019, abril). ¿Qué se entiende por educación a distancia? *Revista Universidad del Valle de Atemajac*, 93, 14-21. <https://www.univa.mx/publicaciones/revistas/2019/Revista%20UNIVA%2093.pdf#page=14>
- Roque Rodríguez, E. R. (2023). Indicadores e índices para evaluar el uso y apropiación tecnológica en docentes de licenciatura. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), Article 27. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1735>
- Taquez, H., Rengifo, D., & Mejía, D. (2017). *Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC en una institución de educación superior*. <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/5019>



Reflexiones en torno al término de *calidad* y su pertinencia en el ámbito de la investigación educativa actual

Adriana Graziette Mesa Pérez³¹
Lourdes Nayeli Quevedo Huerta³²

Introducción

El presente escrito surgió como resultado de distintas reflexiones que se han realizado a partir de participar y construir el diálogo en el Seminario de Investigación Recrea y, cuyo objetivo principal es compartir una discusión crítica en torno al término de *calidad*, pues se considera que no es pertinente, no sólo desde la propuesta de las políticas educativas vigentes; tampoco en los diversos contextos que caracterizan nuestro país.

No obstante, para llevar a cabo estas reflexiones, se vio necesario describir, primeramente, cómo han evolucionado las concepciones de este término, desde los años 50 hasta la actualidad,

31. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 142 Tlaquepaque, Jal.
adriana.mesa@jaliscoedu.mx

32. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio ISIDM.
nayeliq@gmail.com

pues se ha caracterizado por ser polisémico al ser concebido desde distintas perspectivas, teóricos y contextos.

En segundo lugar, se describen las políticas internacionales y nacionales que han surgido buscando la calidad educativa y cómo evaluarla, estableciendo (quizás imponiendo) distintos criterios e indicadores estandarizados cuya pertinencia se tratará de discutir más adelante.

Posteriormente, se comparte un recuento de las políticas que se han planteado en términos de *calidad* en México, cuyas características y propuestas fueron muy similares hasta la disrupción expresada por MEJOREDU.

Más adelante se aborda acerca de los principales estándares de calidad educativa y las instituciones de educación superior que se han encargado de evaluarla, como una forma de identificar hacia dónde se ha dirigido la evaluación e investigación de ésta.

Después, se describe cómo a partir del Seminario de Investigación Recrea; y de conocer la fundamentación de la propuesta por la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CE-MEJ), incluyendo las dimensiones y atributos a partir de los cuales se busca dar nuevos sentidos a la investigación, se comenzó a cuestionar el término de *calidad*.

Por último, se retoma un concepto alternativo al de calidad pues es el que se consideró más congruente con la educación que se quiere lograr; también se puntualizan algunas propuestas que podrían ser más pertinentes a las características, necesidades y propuestas actuales; para poder lograr un impacto positivo tanto en el ámbito de la educación como en el ámbito de la investigación.

Evolución del concepto de *calidad*

Se considera que el término de *calidad* ya es ampliamente conocido por los docentes a pesar de ser relativamente reciente en el ámbito educativo. Además, tiene como característica ser un concepto polisémico, ha evolucionado dependiendo del contexto la concepción de educación y las necesidades que han surgido desde que se planteó como propuesta para evaluar la educación. Por su parte, Gairín y Casas (2003) llegaron a afirmar incluso que puede constituir “una trampa cuando sirve de coartada a planteamientos liberales que justifican desde la racionalidad la necesidad de cuantificar resultados, clasificar situaciones y distribuir recursos en función de las misma” (p. 25). Asimismo, discurrieron que cuando se han construido políticas para mejorar la calidad educativa, se puede caer en muchas incongruencias.

Se pasará ahora a describir brevemente la evolución histórica que han tenido estas concepciones desde sus inicios hasta la actualidad:

En los años 50, es decir, durante el comienzo del desarrollo de este concepto, hablar en *términos de calidad* era pensar en cobertura, pues la necesidad en esos tiempos era que se construyeran más centros escolares para poder abarcar la mayor población de jóvenes y se abarcaban incluso más niveles que el básico; sin embargo, el hecho de contar con más instituciones educativas, no aseguraba el aprendizaje de los estudiantes.

En otro orden de ideas, a finales de los años 60, según Oliveros (citado por García, 2017) la calidad dependía en su totalidad de las habilidades, conocimientos e incluso la personalidad del profesor; no obstante, se piensa que en congruencia con los nuevos paradigmas de enseñanza, mismos que proponen el aprendizaje autoestructurante, fue un error centrar la calidad en el maes-

tro. En la siguiente década, es decir, durante los años 70, la calidad se vinculaba con eficiencia y equidad, pero a un menor costo. Y ya en los años 80, según la OCDE, consistía en el logro de mayores tasas de escolarización, producir no sólo bienes sino conocimientos y disminuir el gasto de la educación.

Aunado a esto, es pertinente complementar compartiendo que durante la década de los 70 y 80, se identificó como necesidad una enseñanza lo más personalizada posible por lo que la calidad educativa se evaluaba en términos de contar con una adecuada cantidad de profesores para atender a sus estudiantes (Villa & Álvarez, 2003).

A finales de la década de los 90, en el ámbito particular de la educación superior, se acuñó el término *mejora continua* de la eficiencia y efectividad de los procesos que contribuyen a mejorar el rendimiento.

A inicios del siglo XXI, la *calidad* se concebía en términos de satisfacción al cliente, viendo la educación como un servicio del cual se pueden exigir y controlar sus resultados (Villa & Álvarez, 2003).

Por su parte, Gairín y Casas (2003) reconocieron que el concepto de *calidad* no se interpreta de una sola forma ni debe pensarse que exista una “correcta”; sin embargo propusieron distintas acepciones: a) la primera centrada en la eficiencia y eficacia para lograr como “buen producto” los aprendizajes de los estudiantes de manera “rentable”; b) la segunda focalizada como un producto, es decir, una concepción más mercantilista e individualista ceñida a las expectativas de los clientes; y c) el último y tercer planteamiento desde el cual se vincula con el cumplimiento de los objetivos sociales.

Políticas internacionales y su impacto en la educación de México

Las crisis económicas en toda Latinoamérica y el Caribe hacia finales de la década de los años 70, producto del agotamiento del modelo de nacionalismo económico y de industrialización por sustitución de importaciones, aunado a tendencias económicas tales como la desindustrialización, la depreciación de materias primas de exportación (como el petróleo) y el aumento de la deuda externa, obligaron a los países de toda la región, y particularmente a México, a adoptar una serie de medidas que vendrían a transformar el panorama político y social (Barba, 2021, pp. 63-64).

Dichas medidas fueron conocidas como el *Consenso de Washington*, promovidas por tres entidades externas: el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Departamento del Tesoro del Gobierno de los Estados Unidos de América, todas con sede en la ciudad capital de este país. El Consenso es un “paradigma” de gestión económica, social y del bienestar de corte liberal en el que el mercado adquiere un protagonismo sin precedentes en la región, convirtiéndolo así en fuente privilegiada de recursos y conocimientos para el abordaje de los principales problemas de las naciones latinoamericanas: baja productividad y competitividad, estancamiento, aumento de la pobreza, entre otros (Williamson, 1998, pp. 52-3).

Con estos cambios, la pobreza deja de concebirse como un problema social y pasa a ser vista como una “externalidad” del mercado que debía corregirse, a través de esquemas que promovieran su reducción “y la construcción de redes de seguridad para enfrentar la vulnerabilidad social que generaba el empobrecimiento” (Barba, 2010, p. 44). Corregir dicha externalidad, a su vez, promovería el aumento de la productividad.

Fue así como las entidades involucradas en el Consenso y las clases empresariales de México y toda la región, voltearon a ver la educación como una prioridad de la política económica y social. Como señala Williamson (1998), si bien la intervención económica internacional pugnaba por bajar los niveles de gasto público en pos de la “eficiencia” y para el establecimiento del mercado como nuevo lugar de construcción del desarrollo social (en lugar del Estado), no lo hacía así en lo que respecta a la educación, bajo un sencillo axioma: “una mano de obra calificada es el requisito previo fundamental para el desarrollo rápido de un país, y es más importante que variables como el ahorro, el tipo de cambio o la infraestructura” (p. 61).

Pero la idea no se queda ahí, y avanza hasta el punto de discusión de este trabajo, que es el concepto de *calidad*. Si la educación es de mala calidad, continua Williamson (1998), provoca que “gran parte de la población, de todas las edades, habrá de conformarse con empleos de baja categoría y por consiguiente, con ganar el salario mínimo”, lo que a su vez redundaría en la baja productividad y especialización de los sectores económicos. Si por el contrario, la educación ofrecida es de calidad y el gasto público ejercido en ésta es eficiente, “redundaría en favor del crecimiento (económico), la distribución de los ingresos y el medio ambiente [...], impulsaría el bienestar general”; el acceso de nuevas clases sociales, tanto a la educación básica como a la superior, promovería la inclusión productiva de las mujeres y, por tanto, la disminución de las tasas de natalidad en la región (p. 61).

Es así como el concepto de *calidad educativa* entra en la región, vinculado estrechamente con el establecimiento del neoliberalismo como forma de producción y acumulación, y abriendo la puerta a que no solamente las tres agencias ya mencionadas ejerzan influencia en el panorama económico, social y educativo

de la región, sino también otras más especializadas, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, quienes han promovido esquemas de apoyo, transferencia de conocimientos, asesoría técnica, subsidios y más a las naciones latinoamericanas para el desarrollo de sus sistemas educativos bajo los enfoques de calidad y, por consiguiente, evaluación (Maldonado, 2000, p. 54). Para este trabajo se ha decidido analizar el impacto actual del BM y la OCDE pues desde la postura de este escrito, se considera que han sido los más trascendentales en el ámbito educativo.

Respecto a la influencia del Banco Mundial, desde 1995 se comenzó a construir a partir de su ideario la cultura de la evaluación, la producción de información estadística y la introducción de instancias que fomentaran la competitividad. En la actualidad, el Grupo Banco Mundial (GBM) presenta dos estrategias que respaldan sus pautas educativas: la Estrategia 2020 y SABER, cuyo foco de interés es el “Aprendizaje para Todos”.

La Estrategia 2020 se fundamenta en tres pilares: el primero consiste en invertir temprano, el segundo en invertir inteligentemente y el tercero en invertir para todos. Desde esta perspectiva, se infiere que una institución de educación superior con calidad es la que logra que todos los estudiantes aprendan y desarrollen sus habilidades independientemente de su condición (si es que esto es posible).

Por otro lado, el sistema SABER está organizado en cuatro ejes con el objetivo de fortalecer los sistemas educativos de los países por medio de análisis, evaluaciones y diagnósticos. El primer eje, denominado *recursos*, implica cómo deben utilizarse en el entorno escolar. El segundo: *gobernanza*, vincula la autonomía

de gestión con la rendición de cuentas y la participación. El tercer eje, llamado *información*, está relacionado con la efectividad de los sistemas educativos a partir de una evaluación adecuada y proporciona la recolección sistemática de datos en general. Por último, se propuso el eje de *insumos* complementarios con los que se busca promover la equidad e inclusión de las poblaciones en condición de vulnerabilidad. Sin embargo, se cuestiona respecto a los indicadores de evaluación, generalmente estandarizados y, por lo tanto, muy posiblemente poco pertinentes para un país tan diverso como lo es México.

Se cree que estas dos estrategias tratan de responder a lo que el BM denomina como *crisis de aprendizaje*, pues entre las diversas causas por las que podrían presentarse bajos resultados de aprendizaje están la pobreza, la falta de recursos, la mala gestión y gobernanza, entre otras.

Algunos indicadores que construyó el BM (2021) con el gobierno de Chile para su proyecto educativo y para el logro de la calidad y equidad fueron los siguientes:

- a) Mejoramiento del Índice de Calidad Institucional de las Universidades del Estado;
- b) Reducción de la tasa de deserción de estudiantes vulnerables del 3er año en las universidades estatales;
- c) Incremento del número de becas de investigación que reciben las universidades estatales relacionadas con el desarrollo regional y nacional. (p. 65)

Por último, en el texto realizado por GBM (2017) y denominado *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*, se aborda la importancia del nivel de educación superior pues “un país forma mano de obra calificada y construye la capacidad para generar conocimiento e innovación, lo que a su

vez impulse la productividad y el crecimiento económico” (p. 1). Respecto a este documento, llama la atención que los conceptos más importantes en el ámbito educativo para la educación superior, son *equidad*, *calidad* y *diversidad*, además, muestran cómo ha aumentado la población joven que demanda estudiar y por lo tanto es elemental que se expanda la oferta. También se destaca la importancia de apoyar a los alumnos a insertarse en el mercado laboral una vez que egresen.

La OCDE es el segundo organismo que se decidió incluir en este análisis. En el año 2010, se publicó un *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*; en éste se estableció un marco para la evaluación e incentivos para docentes, centrando al 100% la responsabilidad para el mejoramiento de la calidad educativa en estos actores por lo que se proponen 15 recomendaciones, de las cuales las primeras 8 están relacionadas con la calidad y las subsecuentes, con la mejora de la eficacia escolar a partir del liderazgo, la gestión y la participación social.

1. Definir la enseñanza eficaz
2. Atraer mejores candidatos docentes
3. Fortalecer la formación inicial docente
4. Mejorar la evaluación inicial docente
5. Abrir todas las plazas docentes a concurso
6. Crear periodos de inducción y prueba
7. Mejorar el desarrollo profesional
8. Evaluar para ayudar a mejorar
9. Definir un liderazgo escolar eficaz
10. Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores
11. Construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas

12. Incrementar la autonomía escolar
13. Garantizar el financiamiento para todas las escuelas
14. Fortalecer la participación social
15. Crear un Comité de Trabajo para la Implementación a partir de una guía. (pp. 5-8)

También se identificó un Resumen Ejecutivo (2018) intitulado *El futuro de la educación en México. Promoviendo la calidad y equidad*; en el que se señala:

En 2018, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) invitó a la OCDE a hacer una revisión de las principales políticas que rigen la educación superior en México, actualizando el estudio de educación superior en México que la OCDE publicó en 2008. Este nuevo estudio examina las fortalezas y debilidades de la gobernanza y estrategias que guían el sistema de educación superior [...] También se centra en los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad, las condiciones para la equidad y los desafíos específicos a los que se enfrentan los subsistemas tecnológicos y las escuelas normales. (p. 1)

Respecto al aspecto de la calidad en este nivel educativo, se identificó que en el país no se cuenta con un sistema obligatorio de acreditación externa y aseguramiento de calidad por lo que se ve necesario que las autoridades mexicanas establezcan un organismo nacional que la asegure en estrecha cooperación con las agencias acreditadoras existentes. Es importante que dicho organismo sea sin fines de lucro y no gubernamental.

Esta clase de instancias son comunes en países que más tempranamente (antes de la primera década del siglo XXI) adoptaron el enfoque de calidad y evaluación como el principal para el desarrollo de su política educativa, y en los que además existe una participación mayor de las instituciones privadas en la provisión

de servicios educativos, como lo es el caso de Chile, ya estudiado antes. Sin embargo, en México, su desarrollo es relativamente tardío, pues como se verá a continuación, corresponde con políticas e iniciativas que arrancaron con las reformas educativas de este siglo, y cuya adopción ha estado vinculada con la participación de México en organismos multilaterales y de cooperación internacional que condicionan apoyos y financiamientos para la adopción de ciertas medidas estandarizadas de intervención e implementación de los sistemas educativos, así como con las agendas políticas de actores y grupos de presión que, aunque minoritarios en lo que a la provisión de servicios educativos respecta (como la iniciativa privada representada en organismos patronales o industriales, la iglesia católica), cuentan con grados de influencia considerables.

Políticas relacionadas con la calidad educativa en México

Para abordar sobre las políticas relacionadas con la calidad educativa en México, se determinó pertinente comenzar definiendo lo que es una *política pública*, según Pulido (2017) es:

[...] el vínculo general entre el Estado y la sociedad que en realidad toma cuerpo en la relación entre gobernantes y gobernados, extendiéndose al ámbito de la cultura, en función de los intereses y necesidades concretas que convocan a los distintos grupos humanos a la acción política (p. 15).

Ahora bien, para este mismo autor, la crítica a dicho modo de intervención desde la esfera pública es que en últimos años se volvió una forma de impulsar la agenda de la eficiencia, eficacia y efectividad a través de modelos de gestión privada y empresarial, lo que sustituyó al enfoque de derechos universales propio de los

regímenes y estados de bienestar contemporáneos, por uno basado en la oferta y demanda (p. 20).

Este enfoque neoliberal rompió con la tradición del estado benefactor y garante de los derechos de la población e impactó en las políticas públicas educativas, pues las tendencias comenzaron a centrarse en la mercantilización de la educación, en concebirla como un servicio comercial, un “bien de interés público”, y no como un derecho fundamental. Empiezan a realizarse reformas educativas que amenazan la realización del derecho a la educación mediante el debilitamiento de la educación pública por disminución de la financiación, el fortalecimiento de la idea de la educación como “servicio” y la privatización (Pulido, 2017, p. 24). Lo anterior es consistente con lo mencionado páginas atrás respecto al Consenso de Washington y la búsqueda constante de la maximización de la eficiencia de las intervenciones públicas a través del recorte, ajuste y acotamiento del gasto público, y el traspaso de sus atribuciones, que se materializan en derechos y prestaciones sociales, a la esfera privada, que convierten lo anterior en bienes, productos y servicios disponibles en el mercado.

El autor refiere que existen dos formas que ha asumido la privatización de la educación pública en el contexto global (Ball & Youdell, citado en Pulido, 2017):

Está la “privatización en la educación pública” o privatización “endógena” y la “privatización de la educación pública” o privatización “exógena”. En el primer caso, se trata de procesos que “implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial [...]. La segunda “exógena” implica la “apertura de servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico (p. 24).

A partir de estos tipos de privatización y a manera de reflexión crítica, se discurió en que las políticas públicas educativas de México se han privatizado de manera endógena, pues el sector público adoptó de la iniciativa privada y de las empresas los conceptos *gerenciamiento*, *eficiencia*, *eficacia* y *calidad* para la gestión de la educación, como por ejemplo la ruta de mejora escolar promovida durante el gobierno de Peña Nieto (2012-2018), que pareció más bien un modelo de gerenciamiento de la iniciativa privada, porque precisamente introducía esas variables de administración a nivel de la gestión escolar cotidiana.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se planteó como eje articulador la calidad, y a ésta como la herramienta para alcanzar la completa equidad educativa, que permitiera que poblaciones en situación de vulnerabilidad y pobreza accedieran a la educación y sus beneficios. Sin embargo, como única línea de trabajo en ese sentido, “tal estrategia se traduce sólo en ofrecer programas de becas destinados a atacar el abandono escolar en todos los tipos y modalidades de educación” (Rodríguez Solera, 2015; p. 23), como si las becas supusieran una disminución de las brechas en capital cultural, social o simbólico con las que las familias en situación de vulnerabilidad se enfrentan a la hora de enviar a sus hijos al sistema educativo.

En México, durante el gobierno de Peña Nieto, la evaluación se centró en el personal docente desde un organismo gubernamental, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), desde el cual se determinó que la calidad educativa dependía, casi en su totalidad y desde la práctica, de estos actores.

Con el cambio de administración y el inicio de la gestión presidencial de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), surge la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, mejor conocida como MEJOREDUC, que se posicionó en contra de

concebir la calidad educativa desde el gerenciamiento de la educación, es decir, en concentrar los objetivos y esfuerzos emprendidos desde el sector público en mejorar el “producto educación”, en lugar de garantizarla como un derecho de todo ser humano:

En MEJOREDU nos deslindamos de la mirada que reduce las prácticas educativas a la fabricación de un producto de calidad y que mira la actuación de quienes participan en ellas sólo bajo una racionalidad instrumental, orientada por criterios técnicos o la maximización del interés individual. A nuestro trabajo lo encauza, en cambio, la visión humanista que prevalece en el artículo 3º constitucional; por ello reivindicamos a la educación como un campo con una lógica propia, que se resiste a ser regulado por criterios del ámbito productivo exclusivamente (MEJOREDU, 2019).

Hasta antes de MEJOREDU, todos los países de la región de América Latina y el Caribe coincidían en tener como meta general ampliar cobertura y mejorar la calidad de la educación, como bien lo proponen la OCDE y el BM, aunado a otros objetivos como el ya mencionado relacionado con compensar económica y socialmente a poblaciones vulnerables, o bien, fortalecer la infraestructura educativa. Sin embargo, entre sus metas no está ampliar la educación inicial; ni fortalecer la educación multicultural, los recursos humanos ni los mecanismos de *accountability*, que incluye la transparencia, rendición de cuentas y gobernanza participativa. Como crítica, resulta irónico que entre las metas de las políticas públicas mexicanas, no esté contemplado fortalecer la educación multicultural, ya que es incongruente con un contexto que se caracteriza precisamente por su diversidad cultural y debería ponderarse como necesario, así como el nivel de educación inicial en una nación que aún goza del llamado *bono demográfico*, consistente en el sostenimiento de altas tasas de natalidad, y por tanto, con un mayor porcentaje de la población joven.

Dicho eso, se coincide con lo expuesto por Silva Laya, quien dice que:

[...] si se ha detectado esto como un problema y si la equidad es el principio que guiará la política, sería imprescindible tomar las medidas correctivas que garanticen una mayor afluencia de estos jóvenes al nivel superior. En cambio, si sigue imperando la inercia, habría que cuestionar si la equidad será realmente una prioridad en el sexenio (2015; p. 44).

Por último, la Nueva Escuela Mexicana, propuesta por la actual administración presidencial, se presenta destacando como principios básicos los de integridad, equidad y excelencia. El último principio no suena muy diferente a las reformas anteriores, aludiendo más a un modelo social exitista, de competencia individual encarnizada, respondiendo una vez más a las necesidades del neoliberalismo que, sin embargo, falta evaluar cómo deviene en el aspecto curricular y en las prácticas.

Esta última reforma educativa ha modificado sustancialmente el panorama con respecto a las prácticas de la evaluación (desapareció el INEE, se dejó de implementar la prueba nacional estandarizada de logro educativo PLANEA y la prueba PISA de la OCDE ha dejado de tener la centralidad que llegó a ostentar en el pasado para la determinación de las políticas educativas), y ha supuesto una modificación curricular importante, así como una redefinición filosófica y social de los fines de la educación en el país. Sin embargo, y aunque no estén aún definidos los parámetros para medirla o hacerla observable, el hecho de que la “excelencia” figure aún como un objetivo deseable y necesario de alcanzar desde las aulas, hace pensar que prevalecen en el núcleo duro de la política educativa prácticas de las anteriores reformas que, lejos de romperse o interrumpirse, parecen fortalecidas.

Principales estándares de calidad educativa

Se comenzará mencionando a continuación los principales estándares de calidad a nivel internacional, que influyen de forma general en el planteamiento de la política educativa en México. Barragán (s.f.) identificó los que son propios de una facultad con dimensiones internacionales tomando en cuenta las 7 características que adopta la “*American Council on Education* (como se cita en Barragán, s.f.) dentro de las listas de posicionamiento de las principales universidades” y destaca los estándares a partir de la identificación de siete dimensiones de análisis.

1. Institucional: ésta se refiere a las acreditaciones, programas, convenios y posicionamiento en la clasificación de universidades, todo esto a nivel tanto nacional como internacional.
2. Personal docente: cantidad de profesores con grado de doctorado y distinciones recibidas, su número de publicaciones y número de premios Nobel, entre otras distinciones.
3. Oferta de programas: referido al número de programas de licenciatura, posgrado y reconocimiento y registro en el Padrón de Excelencia de CONACYT.
4. Respecto a sus estudiantes: se contemplan los procesos de selección, movilidad e índice de titulación.
5. Respecto a las instalaciones: contempla las condiciones de las aulas y laboratorios, los convenios con los que cuentan para las prácticas profesionales; las instalaciones para profesores y para servicios y, por último, su capacidad tecnológica.
6. Con respecto a la gestión: se contempla la infraestructura administrativa y la suficiencia de recursos tanto para la operación como para la expansión.
7. Por último, está la dimensión de producción de conocimiento que consiste en el número de publicaciones en revistas de arbitraje.

En cuanto a las referencias nacionales, para el caso de México, está la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual considera que la excelencia educativa en las IES está caracterizada por:

1. La calidad e innovación
2. La congruencia con su naturaleza académica
3. La pertinencia con relación a las necesidades del país
4. La equidad
5. El Humanismo
6. El compromiso con la construcción de una sociedad mejor
7. La autonomía responsable
8. Una estructura de gobierno y operación ejemplares (Barragán, s.f., p. 4).

Detrás de estos dos juegos de criterios generales de calidad en la educación, planteados por instancias de organización y coordinación de la educación superior, lo que hay es la base para el planteamiento de los indicadores de resultados de desempeño e impacto de las políticas, intervenciones, planes y programas de intervención pública. Si bien parecen mostrar una transición con respecto al pasado, pues se pasó de criterios basados en los resultados a otros basados en los procesos. Llama la atención la ausencia de criterios o dimensiones centradas en las personas y su realización en los sistemas educativos y escolares, más allá del cumplimiento de estándares de desempeño institucional, curricular o del desempeño individual.

Organismos que acreditan la calidad en México

La *evaluación* y la *calidad* en el ámbito educativo, son dos conceptos que han incidido de manera considerable, como un requisito

para certificar y/o acreditar y por lo tanto, posicionar las Instituciones de Educación Superior (IES) en un buen nivel competitivo. El tema de la evaluación en este nivel, ha prevalecido desde los años 90, viéndola como un mecanismo para lograr la calidad; asumiendo la idea de que, a mayor calidad, mayores posibilidades tienen los estudiantes de insertarse al ámbito laboral al egresar de sus programas de licenciatura.

Márquez (como se cita en Jiménez, 2019) afirma que “una de las herramientas de actualidad en la cual se valora el nivel de calidad de las IES son los llamados *rankings*, que se enfocan a mostrar la competencia educativa institucional” (s/p). Éstos, a nivel internacional, se conciben como una forma de posicionarse u obtener estatus a nivel mundial.

Otra forma para conocer la calidad de los programas educativos de las IES, son los procesos de evaluación y acreditación, en el caso de México, existen varias instituciones encargadas de esta labor, a continuación, se presentan algunas.

Los CIIES

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES) creados por el CONPES en 1991. Este organismo está integrado por 8 comités que tratan de abarcar distintas áreas del conocimiento, tales como ciencias exactas, humanidades, de la salud, administrativas, educación, entre otras. Las funciones básicas de los comités son llevar a cabo la evaluación diagnóstica, la acreditación y reconocimiento, la dictaminación puntual y la asesoría. (Pallán, 1994, pp. 3 y 4)

Algunas categorías de evaluación establecidas por los CIIES respecto a los procesos académicos son: los resultados e impacto, el personal académico, los estudiantes, los recursos económi-

cos, el plan de estudios, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la normatividad y planeación académica, los egresados, la difusión del conocimiento y los servicios a la comunidad.

EL COPAES

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) creado en el año 2000, conjunta una serie de organismos de profesionistas que definen una metodología en particular para acreditar los programas educativos con los cuales se relaciona su ejercicio profesional. De esta manera, los organismos acreditadores son diferentes respecto a cada disciplina, aunque comparten elementos metodológicos mínimos solicitados por COPAES.

La metodología del COPAES para evaluar y certificar IES, una vez que se ha realizado la solicitud por programa académico, se lleva a cabo a partir de un proceso que constituye tres fases.

- 1o La institución realiza una evaluación cuantitativa y cualitativa del programa.
- 2o El organismo certificador realiza una evaluación al programa.
- 3o El organismo emite una valoración que dará como resultado el dictamen final: la acreditación o la no acreditación.

La FIMPES

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) surgió en 1994, y cuenta con un sistema de acreditación para convertirse en un referente de calidad de las IES particulares e incluso, de las autoridades educativas.

Su propuesta es que las IES lleven a cabo un proceso de autoevaluación enfocado en la efectividad institucional. La meto-

dología de este sistema tiene las características de ser: integral, participativo, analítico, propositivo, orientador e iterativo.

La ANUIES

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es una ONG conformada por distintas universidades, tanto públicas como privadas en México, ésta se fundó en 1950.

Este organismo tiene un consejo denominado *consejo regional*, el cual se encarga de evaluar las instituciones a partir de un comité de expertos para decidir si una institución puede formar parte de esta asociación. Para ello, se realiza un diagnóstico que se conforma por 61 indicadores de naturaleza cuantitativa.

Un criterio general que propone la ANUIES (2011) para evaluar el sistema de educación superior es el siguiente:

[...] para evaluar en su conjunto a la educación superior habrá que definir la eficacia en términos de la medida en que se satisfacen las necesidades y requerimientos de la sociedad en cuanto a ciencia, tecnología, cuadros profesionales y superación cultural.

Si bien estos organismos están centrados en la evaluación de la calidad ofrecida por instituciones de educación superior, sus criterios y modelos han tenido impacto en el diseño y propuestas de iniciativas para la evaluación del Sistema Educativo Mexicano en términos más amplios, a partir de figuras tales como los grupos o comités de expertos, las comisiones de estudio, y las evaluaciones basadas en criterios de satisfacción de la demanda, pertinencia de la formación con respecto al mercado de trabajo, resultados e impacto socioeconómico global de la educación. Todas éstas son aproximaciones a la política pública importantes de

tener en cuenta, pues son las que han determinado en muy buena medida la forma en la que se estructuran institucional y curricularmente las prácticas educativas en el país, revelando nuevos conflictos y tensiones en el ámbito concreto de las aulas en la vida cotidiana escolar.

Impacto del seminario de investigación para cuestionar este término

Después de describir de manera fundamentada acerca de las concepciones de calidad y cómo se ha evaluado tanto nacional como internacionalmente, se pasará a compartir la razón de ser de este escrito.

Primeramente, se ve relevante comentar que formar parte del Seminario de Investigación Recrea, propuesto por la CEMEJ (2022), ha sido una excelente y enriquecedora experiencia, colmada de muchos aprendizajes que invitan a ser mayormente críticos y a situar, no sólo la investigación, también las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se han aplicado hasta ahora, para replantearse como expertos de la educación, lo que se ha construido en el contexto educativo jalisciense.

Es por esta razón por la que se retoman los que se consideran los más importantes y pertinentes aportes que desde Recrea coadyuvan a la construcción particular del principal planteamiento de este texto: considerar el término de *calidad* como poco pertinente o congruente con las necesidades de los estudiantes y contextos, e incluso, con los planteamientos de los planes educativos.

La propuesta de la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco está fundamentada en distintos paradigmas que consolidan, a partir de distintas dimensiones y atributos, una mirada que contempla la complejidad y diversidad de los contextos, con

el objetivo de transformar tanto las prácticas educativas como de investigación.

Se comienza compartiendo acerca de cómo es que la primera dimensión, es decir: la perspectiva humanista de la investigación, ha generado influencia en nuestra construcción como Comunidad de Aprendizaje para la Vida (CAV) respecto el acto de investigar sobre el eje 5, mismo que corresponde precisamente a la educación de calidad desde Recrea. El primer atributo es que la investigación debe estar centrada en la vida para la dignificación humana; se considera que para lograr esto es necesario trascender la visión positivista en la que se cosifica todo para cuantificarlo. Por supuesto que llegar a esta conclusión se ha exigido replantearse absolutamente todo, requiere de un compromiso ético con los espacios, comunidades y/o contextos, con el prójimo, para no imponer sino comprender y construir de manera conjunta, desde una investigación horizontal en la que nadie da nada por hecho y se aporta verdaderamente acorde a las necesidades que demanda la realidad actual.

Respecto el segundo atributo: la investigación en diálogo intercultural y transdisciplinar, se comienza a cuestionar de manera crítica la práctica que se ha llevado a cabo de evaluar y estandarizar a nivel internacional o incluso nacional, la *calidad educativa*, pues se cree que ni este término ni el de *excelencia* propuesto por la NEM, responden a las particulares necesidades de cada contexto, la diversidad que caracteriza este país, estado o incluso institución educativa, por lo que la investigación no debería estar sujeta a expectativas globales. Cada espacio debe comprenderse y la única forma en que se puede lograr es a través del diálogo, del respeto genuino de las diferencias, pues gracias a que éstas existen, aprenden los unos de los otros y se puede crecer como so-

ciudad, por lo que vale la pena defender la conservación de cada identidad y cultura que compone la realidad.

En otro orden de ideas, se abordará sobre la dimensión de la perspectiva comprensiva-sistémica de la investigación, cuyo primer atributo es que esté orientada a comprender, y transformar realidades y problemáticas socio-educativas. Desde éste se ha compartido como CAV, aprovechando la metáfora de la caverna de Platón, pues el hecho de investigar para comprender la realidad exige no quedarse observando las sombras reflejadas por el fuego, sino que se rompa con patrones, sesgos e individualismo, pasar a lo nosótrico pues las distintas perspectivas, enfoques y experiencias, coadyuvan en que se logre construir un conocimiento más íntegro, una interpretación más cercana a las necesidades y problemáticas de la realidad en la que se encuentre inserto el investigador o el docente, que derivaría en un verdadero aporte al ámbito educativo de Jalisco, para el genuino objetivo de la investigación: transformar.

La última dimensión de la propuesta de Recrea, *la perspectiva crítico-reflexiva de la investigación*, se planteó desde el atributo de ser *comprensiva, crítica, sensible y humana desde el ser, estar y pertenecer, en comunidad, a la vida*. Como Seminario de investigación, se ha podido cimentar la importancia de construir nuevos paradigmas para la comprensión-investigación de los contextos, pues mucha de la tradición ha sido publicar “resultados” que a veces ni llegan a los contextos, proporcionados desde una o pocas miradas, y que terminan siendo infructuosos para estos mismos, cuando la investigación debería tener significado y sentido.

El segundo atributo: *investigación entretrejida con los procesos transformadores de evaluación y formación*, invita a considerar la evaluación, pero siendo pertinente y oportuna, por lo que está li-

gada precisamente con la relevancia de construirla en comunidad para que verdaderamente pueda evolucionar la educación.

Después de todos estos planteamientos, se comienza a cuestionar de manera crítica: ¿Qué es lo que se ha construido desde la investigación hasta ahora? ¿Para quién se educa? ¿A favor de quién se ha investigado? ¿Es pertinente pensar en calidad y su evaluación desde criterios o indicadores estandarizados, no se diga a nivel internacional, incluso a nivel nacional? ¿A quién responden dichos criterios o indicadores?

No se puede negar que los orígenes de todos estos términos corresponden al neoliberalismo, al consumismo, al gerenciamiento de la educación, viéndola como otro “producto” para vender pero además para responder a las necesidades del mercado, impulsando el individualismo y la competitividad, homogenizando y reproduciendo condiciones de vulnerabilidad, desigualdad y pobreza de las que se sostiene el sistema económico; y justo han ido en contra de la dignificación humana, del cuidado y conservación del planeta, y de una educación e investigación integral que desarrolle verdadero significado para la vida.

Por lo tanto, se ha podido identificar que todos estos planteamientos que han derivado de la propuesta de la CEMEJ, son consistentes con la propuesta política de Mejora Continua, sin embargo, lo que tal vez viene sobrando es utilizar términos como *calidad* o *excelencia*, pero esto se va a profundizar en el siguiente y último apartado.

Conclusiones y propuestas

Para iniciar este apartado, se considera importante comenzar con la pregunta: ¿se puede hablar de una educación de calidad sin igualdad y/o equidad sin considerar la diversidad? Por lo

que también es relevante cuestionarse sobre si los instrumentos estandarizados para medir la calidad educativa son en realidad adecuados o pertinentes. Y es que, como ya se describió anteriormente, la OCDE por ejemplo, continúa con la tradición de medir los aprendizajes partiendo de evaluaciones estandarizadas, enfocadas principalmente en ciencias, lectura y matemáticas.

Y aunque esta institución ha planteado que se toman en cuenta los factores sociales, culturales, económicos y educativos de los contextos, aun así se pone en duda su pertinencia, pues si los docentes e investigadores pueden identificar grandes diferencias socioculturales y contextuales, incluso entre las mismas regiones de cada estado de este país y precisamente se deben tomar en cuenta los aspectos culturales: ¿cómo podría lograrse una evaluación que contemple la equidad, la justicia y las particularidades de cada contexto en términos de *calidad educativa*?

Quizás el problema precisamente es que este término debe replantearse, y justo Ponce (2019) hizo esta invitación, cuestionando que se rige con reglas establecidas por órganos gubernamentales para ser aplicadas por los profesores en los salones, sin contemplar que estos últimos se desempeñan enfrentándose con gran pluralidad de contextos, por lo que reparó en la búsqueda de otros conceptos y encontró una propuesta trazada por los autores Font, Seckel y Breda (2018). Ellos reconocieron que existen crisis sociales y culturales que no dejan de impactar de manera contundente el ámbito educativo, por lo que se hace la invitación de empezar a cualificar y cuantificar la educación en términos de *idoneidad*.

En el mismo orden de ideas se presenta la siguiente pregunta: ¿qué pasaría si se dejara de hablar de *calidad* y *excelencia* y se contemplara esta propuesta alternativa? Primeramente, se comparte como crítica que el término *calidad*, al responder al gerencia-

miento de la educación, deja de ser un derecho para todos, pues lo que se vende no es accesible de manera universal, y por lo tanto, se convierte en el privilegio único para quienes cuentan con los recursos exigidos.

En segundo lugar, el término *excelencia*, se considera como una verdadera incongruencia por parte de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que es quizás peor que pensar en términos de *calidad*, porque divide, se convierte en objetivo de cada individuo para su propio éxito, fomentando la competitividad, contraria a una educación nosótrica para construir en comunidad.

Pero entonces, ¿cuál es un término que podría ser pertinente a la propuesta de una educación humanista, dialógica, situada y que abraza la diversidad? Se cree que precisamente el término de *idoneidad* la contempla y reconoce, pues no está al servicio de las necesidades del mercado, sino que busca focalizarse en las necesidades de cada contexto en particular, mismo que sólo puede ser conocido por quienes pertenecen al mismo.

En el mismo orden de ideas, cabe preguntarse por lo tanto, ¿cómo se debería evaluar en términos de *idoneidad*?

Porque indudablemente la homogenización y la estandarización se quedan fuera, por lo que se perfila como propuesta la posibilidad de que la definición y construcción de los indicadores debería realizarse de manera comunitaria, a partir de volver a valorar la gran importancia que tienen los docentes, pues son ellos quienes conocen de manera idiográfica las instituciones educativas en las que se desempeñan, sus características, sus estudiantes, sus problemáticas y/o necesidades.

Por último, ¿cómo se debería investigar la idoneidad en los contextos educativos? Desde el Seminario de Investigación Re-crea, se ha dialogado de manera profunda, destacando la impor-

tancia de construir nuevas formas de indagar, en las que se rescate la identidad y la comunidad, la dignificación de la vida y el ser humano, en horizontalidad con los contextos para construir conocimientos propios y con significado, pertinentes, adecuados a las necesidades del contexto, cuyos indicadores sean únicamente un referente de contraste que permita dilucidar si el contexto se está transformando, si la educación está siendo congruente con las necesidades particulares del contexto y de sus estudiantes, si la investigación realmente está aportando a la realidad.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (s.f.). *Criterios y procedimientos para la evaluación del sistema de educación superior*. En <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res049/txt3a.htm>.
- Banco Mundial (2021). *Lineamientos para la educación y proyectos financiados en América Latina y el Caribe. Campaña latinoamericana por el derecho a la educación*. En <https://redclade.org/publicaciones/banco-mundial-lineamientos-para-educacion-y-proyectos-financiados-en-america-latina-y-el-caribe/>.
- Bravo, M. et al. (s/f). *Manual de planificación estratégica: una herramienta para la gestión*. Chile: Universidad del Desarrollo.
- Cuevas, Y. (2011). Los procesos de evaluación y certificación de calidad en la educación superior privada: análisis de sus procedimientos e impacto. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. En <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/>.
- Etchichury, H. J. (2016). La tercera década: Ley de Educación Superior y el legado del Banco Mundial. *Nómadas*, 44. Colombia: Universidad Central.
- Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe (Resumen)*. Grupo Banco Mundial

- Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (2021). *Manual, sistema de acreditación a través del desarrollo y fortalecimiento institucional*, versión 4.0. En: <https://portal.fimpes.org.mx/sadfi/V4.1.html>.
- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- García, I. (2017). *Integración del concepto de calidad a la educación: una revisión histórica*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Hernández, R. (2013). Esquema de planeación estratégica. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6213573.pdf>
- Jiménez, J. A. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad? *Revista de la Educación Superior*. En: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/614/389#info>
- López, O., García, J. J., Batte, I., & Cobas, M. E. (2015). La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior. *EDUMECENTRO*, 7 (4). En: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742015000400014.
- Maldonado, A. (2020). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, XXII (87). En: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-2698200000100004.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes consideraciones para México.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *El futuro de la Educación Superior en México: Promoviendo calidad y equidad. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*. Resumen ejecutivo.
- Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En Gentili, P. (2009), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Pallán, C. (1994). Los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México en los últimos años. *Revista de la Educación Superior*, 23 (91). En: <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res091/txt1.htm>.
- Ponce, H. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1). En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212108>.
- Pulido, O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Revista Educación y Ciudad*, 33. En: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1641>.
- Secretaría de Educación Jalisco (2024). *Investigación Educativa RECREA*. México: Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco. En: <https://recrea.jalisco.gob.mx/cemej/wp-content/uploads/sites/37/2024/02/Investigacion-Educativa-Recreav2.pdf>
- Silva, M., & Pieck E. (2015). La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación. *Documentos de Investigación del INIDE*, 7. En: <https://inide.iberro.mx/documento/la-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018-alcances-y-limites/>.
- Treviño, E., Place, C., & Chávez, B. (2013). *Las políticas educativas de América Latina y el Caribe*. Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).



Parte IV

La reconfiguración del ser, sentir y saber humano







Resignificando la vida. Reflexiones desde la experiencia emocional de docentes hospitalarios con niños en situación de enfermedad

Rocío del Carmen Arreola Flores³³

Introducción

El presente capítulo, tiene como finalidad reflexionar acerca de la relación que existe entre la situación hospitalaria y de enfermedad de los pacientes-alumnos³⁴, con la experiencia emocional de las docentes hospitalarias que se deriva de la propia situación de cada paciente-alumno; cómo se ha estudiado a la pedagogía hospitalaria desde “fuera” y no desde una metodología “horizontal”, que permita a los sujetos ser participantes activos en la búsqueda de soluciones a los problemas que viven y que les atañen dentro de las aulas hospitalarias y del propio hospital por la situación de enfermedad que viven los pacientes-alumnos. ¿De qué

33. Secretaría de Educación Jalisco. rocio.arreolar@gmail.com

34. Este término se refiere a niños y adolescentes que por su situación de enfermedad se encuentran hospitalizados y juegan un doble rol, pacientes del hospital y alumnos en la escuela que se encuentra dentro del área de hospitalización.

manera una investigación educativa con metodologías horizontales propicia el acercamiento a la solución de los problemas desde la óptica de los sujetos? ¿Cómo podría abordarse un problema en un encuentro entre nosotros (investigadores y sujetos de investigación)?

Primero, se debe precisar que la pedagogía hospitalaria responde a la necesidad de incluir a los niños y adolescentes que por enfermedad están hospitalizados y que, a la vez, se ejerce su derecho a la educación. Las niñas, niños y adolescentes que se encuentran hospitalizados, son parte de la “diversidad hospitalaria” (Arreola, 2019) y pareciera que la educación no tiene gran importancia para los niños que por situación de enfermedad no pueden asistir a la escuela, sin embargo, forman parte de un grupo vulnerable, segregado y tal vez hasta excluido, pues al estar fuera de la escuela se vuelven invisibles y pasan a “carga” de salud. Pero, si pensamos en que la generación de conocimiento nos permite resolver, incidir en la solución de problemas sociales que nos aquejan en la actualidad, la actividad educativa dirigida a niños y adolescentes en situación de enfermedad, lo es. Por tanto, es necesario reflexionar, analizar, proponer, formas de investigar más humanas, con metodologías horizontales.

Por lo anterior, en el primer apartado se ve necesario conceptualizar la pedagogía hospitalaria, qué implica, cuál es su objeto de estudio y cómo se ha trabajado en el Área Metropolitana de Guadalajara. En un segundo momento, se reflexiona sobre las investigaciones realizadas alrededor de la pedagogía hospitalaria para visibilizar qué se ha abordado desde la postura de los investigadores y no con los sujetos partícipes de la pedagogía hospitalaria, con metodologías horizontales.

En tercer lugar, se exponen algunos planteamientos teóricos que han permitido la reflexión en torno a la necesidad de una

investigación con metodologías horizontales, ya que, es desde la epistemología donde se aprecia la necesidad del otro para el entendimiento y la construcción de significados compartidos.

Finalmente se reflexiona sobre la experiencia derivada de la investigación en el ámbito de la pedagogía hospitalaria, desde el ser docente hospitalario, desde el ser investigador y desde la visión de formador de psicopedagogos y cómo se propone construir investigación con metodologías horizontales, producto, en parte, de la reflexión del Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea, al ser y estar con los otros.

Con lo anterior, se piensa compartir con otros docentes hospitalarios y formadores de pedagogos, psicopedagogos y/o docentes que participan en la pedagogía hospitalaria, pensando y (re) configurando la forma de investigar en torno a la pedagogía hospitalaria no sólo desde la mirada de uno, sino de otros y nosotros.

La pedagogía hospitalaria una oportunidad para continuar con la vida diaria

Se inicia la reflexión con la conceptualización de la pedagogía hospitalaria, pues es donde se construye e intenta (re)construir la mirada para la investigación entre nosotros y no sólo desde la postura del investigador, en donde está presente la relación paciente-alumno y docente hospitalario.

La pedagogía hospitalaria es una modalidad educativa que se lleva a cabo en espacios hospitalarios con la finalidad de brindar atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran hospitalizados por situación de enfermedad, “a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta

enfermedad que padece” (Lizasoain, 2000; citado en Cardone & Monsalve, 2010, p. 55).

Esta modalidad educativa se ha construido gracias a los esfuerzos de diferentes profesionales, tanto de la educación como de la salud; tiene distintos objetivos, desde evitar el retraso en los procesos de aprendizaje como la mejora de la calidad de vida, por lo que se entiende a la pedagogía hospitalaria como aquella que

[...] atiende a las necesidades educativas y biopsicosociales, evitando el retraso en los aprendizajes y en el desarrollo, con la finalidad de la mejora de la percepción de la calidad de vida del paciente-alumno enfermo y bajo la garantía de su derecho a la educación y de los principios de la educación inclusiva. Además, brinda la atención educativa, sea en la cama de hospitalización, sea en el aula hospitalaria, acción que permite “romper” las barreras al aprendizaje y la participación que la falta de movilidad y la hospitalización pueden generar (entre otras que se generan). (Arreola, 2019, p. 395)

En México la pedagogía hospitalaria es una realidad por medio del *Programa Sigamos Aprendiendo... en el Hospital* que es un esfuerzo de coordinación entre la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salud, por medio de un convenio en el que ambas secretarías suman esfuerzos para llevar la escuela al hospital y que los pacientes-alumnos que se encuentran hospitalizados por su situación de enfermedad, puedan continuar con sus estudios dentro del hospital.

En el hospital se lleva a cabo la actividad educativa en la cama de hospitalización del paciente-alumno y en las aulas hospitalarias, estos espacios adaptados en los pisos de hospitalización de pediatría de hospitales de tercer nivel —en el caso del Área Metropolitana de Guadalajara (AMG)—. Los atienden docentes de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria), docen-

tes hospitalarios que encargan indistintamente su formación, de atender a pacientes-alumnos de 3 a 17 años.

Estas aulas se encuentran en un lugar acondicionado dentro de uno de los pisos de hospitalización de pediatría. Dichas aulas son mejor conocidas como “la escolita” ya que se le compara con una escuela de educación regular, que por sus dimensiones y la población que atiende —preescolar, primaria y secundaria—, podría ser una escuela en pequeñas dimensiones.

Las docentes hospitalarias hacen un “pase de visita” parecido al que el médico de manera usual realiza en los pisos de hospitalización, sin embargo, la finalidad de las docentes hospitalarias es conocer a los pacientes alumnos que se encuentran hospitalizados. Día a día, realizan un listado en el que ubican al niño y/o adolescente en el número de cama en el que se encuentra, su edad y año escolar que cursaba antes de la situación de hospitalización, aunado a esto, invitan a los pacientes-alumnos al aula hospitalaria.

Sin embargo, la enfermedad y la hospitalización han generado una ruptura en la cotidianidad de los pacientes-alumnos y, por ende, cambios en su vida. Procedimientos médicos, como canalizaciones, inyecciones, medicamentos con horarios estrictos, camilla donde viven de día y noche, no pueden estar con toda su familia a la vez, porque sólo una persona puede acompañarlos, alimentos sin sal y distintos a los que se consumen, horarios precisos para aseo personal y recibir alimentos, inasistencia a la escuela, juegos y pláticas con compañeros y amigos; médicos, psicólogos, trabajadoras sociales, enfermeras, ahora forman parte de la cotidianidad de niños y adolescentes que por enfermedad permanecen hospitalizados (1 a 5 días), medios (6 a 10 días) o largos (11 días).

La ruptura de la cotidianidad de los pacientes-alumnos — antes y después de la situación de la enfermedad— y la inmersión de los docentes a contextos hospitalarios, genera, que los principales actores educativos (alumnos y docentes) vivan experiencias emocionales que los mueven a tomar decisiones respecto a la educación, una de las razones de ser de la pedagogía hospitalaria, pero, ¿qué sucede con este ambiente de dolor en el que se encuentra inmerso el paciente-alumno y el docente hospitalario?

Un docente en el hospital. Investigar al sujeto

El docente hospitalario está inmerso en un contexto que no es el propio, escuchamos o vemos a docentes en escuelas, institutos, universidades, incluso en prácticas profesionales en diferentes espacios, pero los docentes hospitalarios trabajan en un contexto en el que la educación tiene que converger con la salud, en donde se habrían de conjuntar los esfuerzos por recuperar la salud y por continuar aprendiendo.

¿Qué importancia puede tener que un niño y/o adolescente continúe con su proceso de aprendizaje cuando se encuentra intentando recuperar la salud, cuando tal vez se debate entre la vida y la muerte? Los docentes hospitalarios trabajan en un espacio adaptado para la educación en los pisos de hospitalización, donde hay procedimientos médicos, ingresos, egresos hospitalarios, defunciones, dolor, sufrimiento, llanto, tristeza, despedidas y, en el mejor de los casos, altas con mejorías esperadas y continúan en casa.

Por tanto, los docentes hospitalarios viven día a día en un ambiente permeado por el dolor, la tristeza y el sufrimiento, incluso por la desesperación de médicos al no “encontrar” la forma de recuperar la salud de los niños y adolescentes que atienden

en los pisos de pediatría. Ante este escenario, ¿cómo podría un docente hospitalario y un investigador ser ajeno a este ambiente? ¿De qué manera puede pensarse ajeno a lo que siente el otro? ¿Habrá algún momento en que se convierta en *nosotros nos sentimos...* de tal o cual manera?

Si se parte de una investigación donde es necesario ser lo más objetivos posibles, aunque se haga investigación cualitativa, ¿de qué manera se es ajeno al dolor?, ¿cómo ignorar lo que siente el investigador derivado de lo que siente el paciente-alumno y/o el docente hospitalario?, ¿cómo indagar qué problemas mueven al docente hospitalario en su labor diaria?

Para dar cuenta de cómo se ha realizado investigación en torno a la pedagogía hospitalaria, se indagó en diferentes bases de datos en los últimos diez años, como señala la academia. Fue necesario clasificar los artículos y reportes de investigación localizados en las bases de datos, IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa), de la Universidad Autónoma de México, REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), DIALNET de la Universidad de la Rioja, ERIC (Educational Resources Information Center) del Departamento de Educación de Estados Unidos y en la memoria del COMIE, de los últimos diez años (2010-2020). En total, veintinueve trabajos abordados a la pedagogía hospitalaria, ocho hacen propuestas de atención educativa y pretenden la calidad de vida de los pacientes-alumnos, trece presentan propuestas de atención educativa. Los ocho restantes abordan a la pedagogía hospitalaria, conceptualizándola y haciendo algunas propuestas en relación con la razón de ser de la pedagogía hospitalaria.

Se muestran las producciones hechas en relación con la conceptualización de la pedagogía hospitalaria, las formas de intervención, la legislación y la figura del pedagogo hospitalario.

En el caso de las producciones en relación con la pedagogía hospitalaria se realizaron categorías que permitieron clasificar los trabajos que se revisaron.

Conceptualización de la pedagogía hospitalaria: en esta categoría se presentan los trabajos en los que se realiza una revisión del concepto de pedagogía hospitalaria y cuyo fin es proponer una nueva conceptualización de éste.

Formas de intervención: encierra las producciones en las que se hacen propuestas de atención educativa para el hospital, así como reflexiones en relación con esta práctica.

Legislación: presenta producciones que abordan la normatividad, específicamente de España, que sustentan el trabajo educativo en el hospital.

Pedagogo hospitalario: trabajos realizados con énfasis en la labor y el perfil del pedagogo en el contexto hospitalario.

Éstos se realizaron con docentes (12%), niños y adolescentes (25%) y sin sujetos (63%). En el caso de los artículos encontrados sin sujetos, presentan un análisis en relación con la legislación, al papel del pedagogo hospitalario y a propuestas de conceptualización de la pedagogía hospitalaria. Dichas investigaciones se realizan con los datos obtenidos de los sujetos de investigación citados, en donde sólo participan cuando se recaban los datos y en dónde el investigador analiza los datos, por lo que, no se encuentran trabajos de investigación, al menos en las bases de datos citadas, que retomen una metodología de investigación horizontal, aunque más de un 80% de las revisadas son investigaciones de corte cualitativo.

Con lo anterior, se puede decir que la actividad educativa en el contexto hospitalario se ha estudiado bajo la óptica del investigador y no desde lo que se siente, preocupa, inquieta, atañe a los pacientes-alumnos y/o a los docentes hospitalarios, pues sólo han fungido como sujetos de la investigación y no como co-investigadores, en donde se comparten significados, en donde hay una co-construcción de significados en torno a la vida que se vive ahora en un contexto hospitalario y que ahora forma parte de la cotidianidad, tanto del paciente-alumno como del docente hospitalario.

Entonces, ¿cómo se configura una investigación juntos, en donde se comparten significados y se abordan problemas, que en este caso importan y preocupan a los docentes hospitalarios? La respuesta a esta pregunta aún está en búsqueda.

La experiencia emocional del docente hospitalario, un intento por encontrar(nos) en pedagogía hospitalaria

Con lo anterior, se intenta hacer visible cómo trabaja un docente hospitalario, cómo es el ambiente en donde se trabaja, aunque las palabras faltan para describir lo que se vive en este contexto. En el intento por encontrar(nos) en la pedagogía hospitalaria, entre investigador y docentes hospitalarios, y en la búsqueda de una postura teórica que permita este encuentro en un “*pluriverso* donde cada cultura dialogará con las otras desde la ‘semejanza’ común, recreando continuamente su propia ‘distinción’ analógica, virtiéndose en un espacio dialógico, mutuamente creativo” (Dussel, 2022, p. 112), nos encontramos ante la propuesta de Vygotsky con su término *perezhivanie* (experiencia emocional), que nos permite este encuentro en un espacio dialógico y en donde pretendemos converger para construir significados comunes.

La teoría sociocultural hace énfasis en la importancia de la actividad humana, comprendida en la cultura y, por lo tanto, como un producto netamente social. Ésta sostiene que “el proceso del desarrollo histórico del comportamiento humano y el proceso de la evolución biológica no coinciden; uno no es la continuación del otro. Antes bien cada uno está gobernado por sus propias leyes” (Vygotski, 1960; citado por Cole & Engeström, 1993, p. 27). Este enfoque se opone a la idea de que el desarrollo biológico determina el desarrollo de la cognición, del pensamiento, puesto que afirma que éste es una construcción social, cultural e histórica. ¿No es esto una de las necesidades de construcción de investigaciones, en nuestro caso, en torno a la pedagogía hospitalaria?

En este sentido, al ser el pensamiento una construcción social, cultural e histórica, Vygotsky (2014) sostiene que “el lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión. (...) Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar” (p. 21), es decir, en la actividad del ser humano, el lenguaje es pensamiento y el pensamiento es lenguaje, y éste es una construcción social e histórica, donde se encuentran los significados otorgados a las palabras.

Así, el desarrollo del pensamiento, “está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural” (Vygotsky, 2008, p. 68) por lo tanto, el lenguaje es una herramienta que permite el desarrollo del pensamiento, de las funciones psicológicas superiores y del encuentro en la pedagogía hospitalaria, entre el investigador y los docentes hospitalarios.

La actividad educativa, permite la construcción de relaciones entre el paciente-alumno y el docente hospitalario, en donde cada paciente-alumno está pasando por una situación particular, ya que, aun cuando se trate de la misma enfermedad y los mismos

síntomas, las experiencias que de ellas se derivan son distintas, por la conducta de enfermedad del paciente-alumno. Dichas experiencias pueden derivarse de lo que se conoce o de lo que se siente. En este sentido, en el contexto hospitalario, debido a la enfermedad y a la hospitalización, las emociones que se experimentan están presentes en la cotidianeidad.

Pero, ¿qué se entiende por emoción? Según Vygotsky (2004), tanto las emociones como el lenguaje son un sistema de reflejos, por lo que “la excitación corporal sigue directamente a la percepción debido a que la provoca, y la consecuencia que tenemos de esta excitación en el momento en que acontece, constituye, precisamente, la emoción” (p. 19), es decir, “al primer estado mental no sucede inmediatamente el segundo”. Entonces, las reacciones que provoca una situación externa, en este caso las vivencias del hospital y de la enfermedad.

Para Vygotsky (2004), las reacciones fisiológicas como llorar, sudar y las palpitaciones del corazón no constituyen por sí mismas una emoción, puesto que, “al primer estado mental no sucede inmediatamente el segundo”, esto es, “nos sentimos afligidos porque lloramos” y no al revés, ya que las emociones son causadas por situaciones externas al sujeto, que al alcanzar la consciencia y dependiendo de cada persona, es como se reacciona, configurando así un sin fin de emociones.

Es decir, las situaciones externas que se viven en el contexto hospitalario provocan reacciones que de manera consciente se pueden nombrar, por ejemplo: me duele la pierna por eso grito. En este sentido, lo que sentimos no puede ser generalizado al grado en que se clasifique lo que se siente por categorías superiores o inferiores, ya que, depende de las circunstancias y experiencias de cada sujeto (Vygotsky, 2004).

Entonces, las emociones están vinculadas a las vivencias que se tienen. Estas experiencias son vividas de una manera particular tanto por el paciente-alumno como por el docente hospitalario. Sin embargo, el interés se centra en la experiencia emocional del paciente-alumno que construye a partir de la actividad educativa en el hospital.

Una experiencia emocional P25FP [perezhivanie] es una unidad en la que, por una parte, en un estado indivisible, está representado el contexto, es decir, lo que se está viviendo -una experiencia emocional [perezhivanie] siempre está relacionada con algo que se encuentra fuera de la persona- y, por otro lado, lo que se representa es como yo, a mí mismo, estoy experimentando esto, es decir, todas las características personales y todas las características ambientales están representadas en una experiencia emocional [perezhivanie]; todo lo seleccionado entre el contexto y todos los factores que se relacionan con nuestra personalidad y se seleccionan de la personalidad, todas las características del carácter, sus elementos constitutivos, que están relacionados con el evento en cuestión. Así, en una experiencia emocional [perezhivanie] siempre se trata de una unidad indivisible entre las características personales y las características de situación, que se representan en la experiencia emocional [perezhivanie]³⁵ (L. Vygotsky, 1934).

Así, el *perezhivanie*, experiencia emocional, se construye por las situaciones que se viven en el contexto hospitalario, que día a día esta permeada por emociones que vive el paciente-alumno y que el docente hospitalario presencia, observa y, a la vez, vive. En este contexto, un investigador, también vive junto con el docente hospitalario esta experiencia y puede ser una experiencia emocional que influye y que puede pasar desapercibida, ignorada

35. Traducción propia del inglés al español.

en el proceso investigativo, ¿no es esto lo que hemos venido haciendo al investigar al sujeto, a los docentes hospitalarios? Negar, invisibilizar, ignorar lo que se construye en este *pluriverso* del que nos habla Dussel (2022), ¿en lugar de coincidir, encontrar(nos) construir juntos?

¿Cuál ha sido entonces la experiencia emocional [perezhivanie] de los docentes hospitalarios?

[...] las emociones del paciente-alumno que se derivan de la situación de enfermedad como tristeza, sufrimiento, alegría y dolor, hacen que las docentes hospitalarias tengan una experiencia emocional [perezhivanie] (Vygotsky, 1934) que las lleva a realizar una actividad para, por un lado, atender las reacciones ante las emociones del paciente-alumno y por otro contener y/o canalizar las propias emociones. Dicha actividad está llena de concepciones que las docentes construyen a partir de las situaciones que viven y que parten de su experiencia emocional [perezhivanie] (Arreola, 2023, p. 102).

La experiencia emocional [perezhivanie] de las docentes hospitalarias, se construye a partir de las emociones que los pacientes-alumnos experimentan, pues la situación de enfermedad y hospitalización genera emociones en las docentes hospitalarias, que con el paso del tiempo, se configuran en una experiencia emocional. Esto las lleva a tomar decisiones respecto a los fines de la actividad educativa que realizan en el hospital (véase Figura1).

Figura 1.
Experiencia emocional de las docentes hospitalarias



Fuente: elaboración propia

Nota: la figura muestra la relación entre las emociones de los pacientes-alumnos y la experiencia emocional que las docentes hospitalarias construyen.

Lo anterior muestra cómo no se puede ser ajeno a las emociones de los otros, ¿cómo un investigador puede permanecer objetivo ante este ambiente? ¿Cómo podría generarse una investigación en donde se compartan estas ideas, pensamientos, emociones, situaciones que se viven día a día en el hospital y en donde los docentes hospitalarios realizan su trabajo?

¿Podríamos encontrar(nos) en esta experiencia emocional [perezhivanie], investigadores, docentes hospitalarios y pacientes-alumnos? Pero, ¿no es esto lo que se pretende superar con las metodologías horizontales? Tendríamos que construir un espacio dialógico en donde docentes hospitalarios e investigadores pusie-

ran sobre la mesa los intereses y necesidades, que parece que en este caso son las emociones las que mueven a la investigadora. Sin embargo,

El riesgo que se toma en el proceso de la comunicación dialógica como se entiende en la PHC³⁶ —a diferencia de la simple transmisión o extracción de información— es que la propia cultura cambia con el diálogo. Al participar de un diálogo productivo el discurso propio se transforma, por eso siempre gana en conocimiento y pierde algo. En la PHC, al construir nuevas respuestas producto de la discusión, se busca que los conocimientos de procedencia ganen, pierdan y cambien, y que los sujetos también se transformen (Corona, 2020, p. 15).

Desde esta postura, sería una construcción de conocimiento más humana, sin negar al otro, a los otros, que nos permiten ser y en las metodologías tradicionales que se han utilizado y se utilizan en educación, en específico en pedagogía hospitalaria, no se toma en cuenta lo que el otro nos permite significar, lo que significamos juntos, lo que construimos juntos al convertirlo en un reporte de investigación en un objeto y no en un sujeto.

¿Qué es lo que importa en la sinergia salud-educación? ¿Para qué estudio si me voy a morir?

Pensando en el contexto hospitalario, en los procesos de investigación, en la necesidad de ser y estar con el otro, que “provoca la toma de consciencia del ser personal para recrear su identidad y autonomía y así estar con el otro a partir del reconocimiento en diálogo, de las diferencias y la riqueza del aprendizaje desde esas diferencias (CEMEJ, 2020, p. 6), en pertenecer, que nos permita

36. Producción horizontal del conocimiento.

converger en el *pluriverso* (Dussel, 2022) y en un intento de (re) encontrarnos en pedagogía hospitalaria desde una primer propuesta como son las emociones y la experiencia emocional [pe-rezhivanie], que se ha identificado influye en el docente hospitalario, es preciso reflexionar en torno a mi posición, tanto como docente hospitalaria como investigadora y como formadora de psicopedagogas, en un esfuerzo por transitar hacia una investigación más humana, en el encuentro con los otros, en un nosotros “asumir que los implicados en los problemas poseen también soluciones, nos lleva a plantear formas de escuchar, responder y enfrentar en diálogo los problemas que amenazan la vida social” (Corona, 2020, p. 11). Por ende, esto puede posibilitarnos la solución a problemas, no sólo desde la óptica del investigador, como hemos visto que ha sucedido en torno a la pedagogía hospitalaria, sino en “pensadores de nuestra realidad negada, y no-pensada por esa filosofía con pretensión de universalidad” (Dussel, 2022, p. 101) que propicia la academia y los grupos de investigación que se generan para investigar desde el investigador, desde lo que parece importante y no desde lo que lo sujetos piensan, sienten, significan. Desde donde partimos juntos, desde donde compartimos.

Ahora bien, desde ¿dónde partir? Como docente hospitalaria, es imperante reconocer que las emociones pululan en el lugar de trabajo, ya sea por tristeza o dolor, por la situación de enfermedad, hospitalización y muerte en torno a la pedagogía hospitalaria o por la alegría de ver(se), ver(nos) con mejoría en la salud y con ello los procesos de alta. ¿Cómo ser distante al ser y estar en comunidad? En una comunidad educativa que se encuentra inmersa en una institución de salud. ¿De qué manera se puede ser objetivo en este mundo de dolor, tristeza y muerte? ¿Cómo

“objetivar” el dolor que se siente cuando el otro sufre? ¿No es eso, compartir, ser y estar con el otro?

Al igual que las otras docentes que trabajan en los hospitales del AMG, trabajé con los niños que se encuentran hospitalizados debido a una enfermedad y que, por esta razón, no pueden asistir a una escuela. Fui docente hospitalaria durante ocho años, ahora investigadora y formadora de psicopedagogos en específico en bases de psicopedagogía hospitalaria.

Un docente hospitalario, a diferencia de la escuela, en un hospital tiene una posición distinta. En primer lugar, dentro de la estructura del hospital no existe la figura de docente que atiende la educación básica, la posición de los médicos y de las enfermeras en el hospital es prioritaria, debido a que los niños y adolescentes se encuentran hospitalizados por la necesidad de ser atendidos en el proceso enfermedad-salud. Por lo que, la posición del docente pasa a segundo término —a diferencia de una escuela que tiene el primero—, en el hospital la prioridad es la salud y no la educación.

La labor del docente en el hospital, es prioritaria en la medida que la salud del alumno lo permite por lo que la actividad educativa en ocasiones tiene que esperar, lo que hace parecer que el docente hospitalario no es relevante y con ello, en apariencia se desvanece su figura. ¿Qué es lo que realmente importa en el contexto hospitalario, la salud, la educación, ambas?

Pensando en que la experiencia emocional [perezhivanie] del docente hospitalario se construye desde y con la convivencia diaria con el paciente-alumno en el hospital, qué sucede cuando son los propios niños o adolescentes los que se cuestionan, ¿para qué estudiar?

Hacia el 2009, durante la actividad educativa que realizaba con un paciente-alumno de sexto grado de educación primaria, que padecía insuficiencia renal crónica, me cuestionó *¿para qué estudiar si me voy a morir?* Esta pregunta me llevó a pensar en la actuación del docente hospitalario y en un primer momento a pensar que la educación en el hospital no tenía razón de ser. Confirmaba lo que aquel alumno cuestionaba. Esas emociones que él sentía, ese pensamiento, se mantuvieron presente por algún tiempo. Por otro lado, había situaciones en las que los niños a pesar del dolor que evidentemente sentían, pedían y querían realizar actividades de la escuela, estando hospitalizados ¿De qué manera tomar decisiones en función de las situaciones que se presentan en el hospital? Y más aún ¿cómo hacer investigación desde el otro, con los otros, en un contexto lleno de emociones latentes? ¿Podría considerarse un *sesgo* en la investigación si no se toman en cuenta las emociones que produce el hospital y la situación de enfermedad de los pacientes-alumnos y de los propios docentes hospitalarios? ¿De qué manera centrar la atención en la investigación negando(nos)?

Durante las clases de psicopedagogía en la universidad, las futuras psicopedagogas han expresado su preocupación por lo que sentirán durante las prácticas profesionales en el contexto hospitalario. *¿Qué hago si siento que voy a llorar? ¿Cómo voy a controlar mis gestos? ¿Cómo lograré estar tranquila si veo que les duele?* Son algunos de los cuestionamientos que hacen previo a su incursión en el ámbito hospitalario. Pareciera que somos con el otro, que sin el otro no logramos ser y por ello mi experiencia como docente hospitalaria y como investigadora influye en los procesos de formación. ¿Cómo continuar investigando sólo desde una óptica (la del investigador)? ¿Qué es lo que realmente importa en el hospital, la educación, la salud? ¿Será que la respuesta

a la pregunta de investigación puede, debe, encontrar(se) juntos, en un proceso dialógico entre docentes, personal hospitalario, padres, pacientes-alumnos, investigadores? Si la respuesta a esta interrogante es sí, hacia ¿dónde estarían dirigidos los procesos de investigación?

Resignificando la vida desde la experiencia emocional del docente hospitalario

Como se ha podido dar cuenta, la actividad educativa que se lleva a cabo en los hospitales del AMG, no sólo puede ser estudiada desde la óptica del investigador, dado que, tiene implicaciones personales al atender a la diversidad hospitalaria y vivir-trabajar en contextos donde el dolor, la desesperación, la tristeza, la desolación, aparecen; difícilmente podemos ser ajenos o negar lo que se siente, lo que se vive y/o lo que se está transformando en nosotros como investigadores y más aún como personas. Por esta razón, pensamos necesario transitar a la producción de conocimiento horizontal, a investigaciones con metodologías horizontales, que nos permitan reconocer(nos), (re)conocer que el otro, que los otros con sus experiencias, con las experiencias que compartimos nos hacen (re)significar la vida, pues en la docencia que se lleva a cabo en los hospitales los contenidos curriculares —como han mostrado investigaciones en torno a pedagogía hospitalaria— pasan a segundo término, la vida se encuentra en juego, pendiente de un hilo y las decisiones que las docentes hospitalarias toman para realizar la actividad educativa, dependen de las experiencias emocionales que han construido en la cotidianidad, con la relación y vínculos que crean con los pacientes-alumnos, con sus padres, con el personal hospitalario.

La experiencia emocional de los docentes hospitalarios influye en la toma de decisiones referente a la actividad educativa que realizan con los pacientes-alumnos, no se muestran ajenos a las emociones que experimentan los niños y adolescentes en el hospital. Pensar en investigar la experiencia emocional y más aun, en investigar todo aquello que atañe a la pedagogía hospitalaria, desde una postura objetiva, alejada de, podría dar frutos, como lo ha dado hasta ahora, sin embargo, hay una implicación entre los sujetos, como hemos visto en la relación entre la experiencia emocional de los docentes hospitalarios y las emociones que experimentan los pacientes-alumnos en situación de enfermedad y de hospitalización.

Esta relación que se construye entre los docentes hospitalarios y los pacientes-alumnos, ¿no se construye también con el investigador o investigadora? ¿De qué manera un investigador no se implica en el objeto de estudio? ¿Cómo se puede realizar una investigación en la que exista una (co)construcción de conocimiento? En un contexto donde las emociones se encuentran latentes, pueden surgir muchas preguntas, sin embargo, sería necesario plantearnos cuál es el objetivo, la razón por la cual se está realizando una investigación en torno a la pedagogía hospitalaria.

¿Qué es más importante, la recuperación de la salud, el bienestar, la calidad de vida del paciente-alumno o los contenidos del currículum que ha de aprender según su edad y grado educativo? La respuesta ante nuestros ojos parecería obvia, sin embargo, para dar respuesta a estos problemas complejos “el saber que hemos acumulado con el tiempo desde la investigación no es suficiente en la actualidad para proponer soluciones políticas económicas y culturales que sean coherentes con la vida de los muchos diferentes que cohabitamos los espacios sociales” (Corona, 2020, p. 11). Por eso, pensamos necesario transitar hacia metodologías hori-

zontales que nos permitan responder a estas problemáticas que nos atañen a todos los involucrados y no sólo al investigador.

Una metodología horizontal en la investigación en torno a la pedagogía hospitalaria nos permitiría pensarnos como sujetos y no solo como objetos de investigación, encontrar(nos) en ese espacio de coincidencia y de diferencia a la vez, donde podemos (re)conocer(nos) como iguales y diferentes, en este *pluriverso* del que nos habla Dussel (2022) para invitarnos a construir conocimiento propio y desde el sur.

Este espacio dialógico que nos permita encontrar respuestas a las preguntas que giran alrededor de los problemas que se presentan en torno a la pedagogía hospitalaria para, juntos, significar, (re)significar la vida, hacia una vida más justa, digna para los pacientes-alumnos y sus familias en un encuentro dialógico.

[...] donde toman turnos el habla y la escucha, define a los seres humanos en tanto que viven en sociedad. Hannah Arendt (1993, 39) señala que “la mayor parte de la acción política, hasta donde permanece al margen de la violencia, es realizada con palabras”. De esta manera la esfera pública, donde los seres humanos se exponen, se muestran y se reconocen frente a los demás, es el lugar idóneo para la construcción de respuestas a las preguntas sociales (Corona, 2020, p. 13-14).

Y en donde podremos (re)significar la vida que tenemos ante la situación de enfermedad y hospitalización, sólo juntos, sólo nosotros podríamos dar respuesta a esos problemas emocionales, de inclusión, educativos que pasan en la sinergia salud-educación.

La experiencia emocional [*perezhivanie*] de las docentes hospitalarias puede ser una oportunidad para encontrar(nos), para construir juntos conocimientos más horizontales, donde los pacientes-alumnos y las docentes hospitalarias no se conviertan en

objetos de estudio sino en sujetos que construyen y encuentran respuestas a los problemas que se presentan de manera dialógica.

La construcción de un espacio que permita la producción de conocimiento desde otra mirada, desde otras miradas, otros lugares, que compartimos, que creamos juntos y que nos lleven a resolver problemas desde otro lugar, ese otro lugar en donde somos nosotros, en donde nos (re)construimos, en donde aprendemos juntos, en donde juntos dignificamos nuestras vidas.

La dignificación de la vida en el contexto hospitalario, de los pacientes-alumnos, de sus padres, de los docentes hospitalarios, nos implica a los investigadores, a los formadores de formadores, no sólo como espectadores, sino como partícipes, como sujetos que se transforman y transitan, tal vez, desde otra realidad, pero que compartimos una realidad, el contexto hospitalario.

Una dignificación que implique a cada caso, no desde la generalidad, no desde el “deber ser” dictado desde la moral, sino desde una ética de la hospitalidad, que nos permita mirar, ser sensibles a las necesidades de los niños y adolescentes, que como tal tienen necesidades más allá de los contenidos del currículum, que siguen siendo niños y adolescentes y no enfermos, que transitan por una situación de enfermedad, aun cuando esa enfermedad sea terminal; será una decisión compartida, entre los propios niños, sus padres, sus docentes, a qué dar prioridad en el día a día. Sólo así intentaríamos tratar de manera digna la vida de los niños y adolescentes en situación de enfermedad.

Una posibilidad de conjuntar miradas, para generar entendimiento o no, donde se valora la diferencia para resolver problemas que nos preocupan y ocupan, por medio de procesos dialógicos constantes, en donde cada uno desde sus conocimientos, experiencias, saberes, influye en el otro para ser, para ser y estar

con el otro y pertenecer en ese tiempo y espacio. Sólo así podríamos construir conocimiento valioso, que se construye, juntos.

Referencias

- Arreola, R. C. (2019). Apuntes para la formación: La pedagogía hospitalaria, una visión transdisciplinar. En Lira, L. (2019). *Experiencias de Investigación Multidisciplinar* núm. 1. Aprendizaje integrado: investigación, conocimiento y práctica. Pp. 387-414. Universidad Marista de Guadalajara.
- Arreola, R. C. (2023). Una propuesta de formación centrada en la experiencia emocional de docentes hospitalarios. En González, B., Calera, A., Torres, G., Rodríguez, L., & Mondragón, S. (2023). *Psicoterapias para el Desarrollo Humano y Comunitario, investigación y buenas prácticas*. Pp. 92-109. Asociación Mexicana de Psicología y Desarrollo Comunitario/Universidad Marista de Guadalajara.
- Cardone, P., & Monsalve, C. (2010). *Pedagogía hospitalaria. Una propuesta educativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- CEMEJ (2020). *Comunidades de aprendizaje en y para la vida*. CEMEJ.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. In G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas*. Argentina: Amorrortu editores.
- Corona, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld University Press.
- Dussel, E. (2022). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Vygotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones. Un estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.
- Vygotski, L. (2014). *Obras escogidas II*. Madrid: Editorial Machado.

Vygotsky, L. (1934). *The problem of the environment*. Retrieved from <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>



La reconfiguración del ser y sentir humano de la Comunidad de Aprendizaje en y para la vida

Iris Marisol Segura Vaca³⁷

Introducción

La Comunidad de Aprendizaje en y para la Vida (CAV) es la respuesta a la necesidad de lograr una educación democrática en la que todos sus integrantes puedan participar de manera proactiva desde el aprendizaje dialógico en la que todas y todos comparten sus saberes, sentires, reflexiones y prácticas desde un posicionamiento de ser y estar con los otros. En la comunidad educativa tanto las y los directivos, docentes, alumnos, padres de familia y miembros de la comunidad en general, en esencia se centran en favorecer la construcción de oportunidades de aprendizaje reales para la significación de una formación integral del alumnado, esto conlleva “educar para la vida” desde una perspectiva de lograr la transformación social.

37. Secretaría de Educación Jalisco. irismarisolseguravaca@gmail.com

En las CAV no se pretende la construcción de saberes conceptuales o procedimentales, se necesita enfocarse en aquellas acciones educativas que contribuyan al desarrollo de las capacidades y potencialidades relacionadas con los pilares de la educación que son: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, 1994). En los tiempos actuales, se requiere formar a las futuras ciudadanas y ciudadanos en el sentido del ser mejores seres humanos con integridad para actuar junto con otros hacia el bien común, la disposición a la colaboración con otros. Ser sensibles, empáticos y resilientes son características para afrontar las adversidades que demanda la sociedad cada vez más compleja y llena de incertidumbres, una resiliencia que incida en los procesos de adaptación, superando las adversidades y propiciando la mejora continua, de lo contrario, se seguirá viviendo en las dinámicas sociales violentas y desiguales actuales. Las CAV promovidas desde las escuelas contribuyen con ello, de aquí que se presente a continuación algunas características de estas.

Educar para la vida

El acto de educar va más allá del hecho de transmitir, analizar y memorizar información, conceptos e hipótesis, así como de demostrar o comprobar procesos. Por supuesto que éstos son aspectos esenciales que se tienen que aprender, sin embargo, la tendencia educativa de los últimos tiempos ha dejado claro que educar *in situ*, es decir partiendo de las experiencias previas y tomando en cuenta los saberes colectivos del contexto social en donde se encuentre inmersa la comunidad escolar con la finalidad de que alumno le encuentre significado a lo que aprende, hace, platica, interactúa, experimenta y reflexiona en la escuela ya que estará directamente relacionado con su contexto y por ende, se les esta-

rá preparando a las y los estudiantes para enfrentar situaciones, problemas o retos de la vida en la multiplicidad de sus contextos.

Aunado a la significación de aprendizajes, es relevante hacer énfasis en la importancia del abordaje y trabajo que implica la educación socioemocional para el desarrollo de habilidades emocionales que conlleven reconocer, entender y expresar cada una de las emociones que se detonan, dependiendo de la situación o contexto. Es por ello que es necesario tener la capacidad de autorregulación con el fin de experimentar cada una de nuestras emociones sin afectar a otras personas y a su vez, ser resilientes para adaptarse y sobreponerse de la mejor manera ante cualquier adversidad contextual.

En el artículo 3ro. constitucional (UGAJ, 2019) lo que respecta a los criterios de la educación, en específico, uno se centra en el desarrollo integral que especifica que toda persona tiene el derecho a desarrollar todas sus potencialidades y talentos que implican saberes, habilidades, destrezas, actitudes y valores con la finalidad de que las futuras generaciones de ciudadanas y ciudadanos sean mejores seres humanos para lograr una vida en sociedad para el bien común. Se puntualiza que el comportamiento deseado será la honestidad con el fin de tener una sociedad democrática y justa que dignifique la vida de todas y todos.

Aunado al posicionamiento de dignificar la vida, se hace énfasis en los principios de inclusión que implica la aceptación de las diferencias de todas y todos tomando la diversidad de contextos en los que éstos se desenvuelven y sus necesidades e intereses. Esto implica concebir las diferencias entre individuos como un aspecto positivo que posibilita apertura a la diversidad de formas de concebir, entender o simplemente de vivir. Sin embargo, no basta con el hecho de aceptar esas diferencias, se requiere a su vez

atender las condiciones o necesidades de cada una y uno, dando lugar a la equidad.

En cada ámbito social debiera tener cavidad la inclusión y equidad, por lo que el educativo no es la excepción, el modelo educativo actual denominado *Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2019) establece como principios básicos la inclusión y equidad en la formación de las y los estudiantes desde una perspectiva integral para formarlos para la vida en sociedad a la que se aspira e impera el acto de ser y estar con uno mismo, con el otro y con nosotros en un bien común, armonía y paz, y así poder tener la esperanza de que este país fracturado, desequilibrado y violento pueda ser mejor.

Este posicionamiento de educar para la vida debiera replantearse en educar en y para la vida, es decir, la multiplicidad de contextos, situaciones o experiencias que pudieran ser adversas o positivas, surgiendo de manera natural a través de la interacción entre unos y otros, conlleva que cada sujeto sea íntegro, autónomos y resilientes para vivir. En este sentido las comunidades educativas son escenarios idóneos en donde las y los estudiantes aprenden a vivir a través de las vivencias que experimentan todos los días entre compañeros, docentes y padres o madres de familia.

Uno de los principios que establece la Ley General de Educación (DOF, 2023) enfatiza en la necesidad de que cada comunidad educativa coadyuve hacia el logro educativo de excelencia (que conlleva la mejora continua de todo proceso de enseñanza y aprendizaje) de educar en y para la vida a través de un esfuerzo compartido de estudiantes, familias, maestros, directivos, administración educativa y la sociedad en general. Cada uno de éstos realiza una tarea específica. Tales como:

- Las familias habrán de ser corresponsables con el trabajo cotidiano de sus hijos e hijas y con la vida de las comunidades educativas, y a su vez propiciar en los hogares experiencias de aprendizaje proactivas para que sus hijos desarrollen las capacidades necesarias para aprender a lo largo de su vida. La casa es el primer contexto en que las y los niños experimentan sus vivencias iniciales que son determinantes para interactuar en otros contextos como el social y escolar, entre otros.
- Las y los maestros habrán de construir entornos de aprendizaje significativos, motivadores y seguros, así como lograr la mejora de su práctica de enseñanza para ser capaces de diseñar y poner en práctica experiencias de aprendizaje *in situ*, es decir, partir del contexto, tanto social y familiar de cada estudiante, para que le encuentren sentido a la escuela.
- La administración educativa habrá de facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan, y exigiéndoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo.
- La sociedad en general habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación de cada sujeto a lo largo de toda la vida. En estos tiempos actuales, es evidente que se requiere el replanteamiento social para su transformación en pro de hacer valer la dignidad de la vida de todas y todos. Hoy más que nunca se requiere entender que urge tener la visión del bien común en donde los derechos de cada uno terminan cuando afectan los de otras y otros sujetos.

El compromiso y el esfuerzo compartido de todas y todos permitirá transitar en la ruta de trabajo continuo para la mejora del hecho educativo, es por ello que se concibe la *participación* como un elemento esencial para lograr la autonomía de la comunidad educativa que implica la toma de decisiones en consenso para afrontar retos o desafíos según sea el caso, situación, necesidad o condición.

Desde este posicionamiento de educar en y para la vida, cada comunidad educativa debe reconfigurarse para ser una Comunidad de Aprendizaje en y para la Vida (CAV), en la que todas y todos compartamos en y desde el acto de vivir nuestros aprendizajes, concepción, emociones y experiencias que nos hacen ser humanos, ser y estar con uno mismo y con otros, aceptar y atender según sea el caso las diferencias, condiciones, necesidades e intereses de cada una y uno, y así dar apertura al aprecio de la diversidad de formas de vivir.

Las necesidades de que la escuela funja como una Comunidad de Aprendizaje en y para la Vida (CAV)

En México y en específico en el estado de Jalisco, en el año del 2018 se comienza con el proyecto educativo denominado *Recrea* cuya esencia son las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV). Su base filosófica y sociológica son las Comunidades de Aprendizaje, sin embargo, la connotación de “en y para la vida” surge de hacer énfasis en los sentidos y significado que se van construyendo en el vivir cotidiano y por ende, en la formación de las y los integrantes de un grupo o comunidad con autonomía, identidad y horizontes colectivos. Por lo tanto la CAV es un

espacio donde las y los integrantes comparten sus aprendizajes, experiencias, reflexiones y prácticas de vida.

La Comunidad de Aprendizaje como antecedente de la CAV

Es necesario enfatizar que las Comunidades de Aprendizaje (CA) no es asunto que surge en estos tiempos, la primera CA surge en el año de 1978 en el Centro de Educación de Personas Adultas de La Verneda Sant Martí en España conocida como la escuela en donde las personas se atreven a soñar, porque a lo largo de su experiencia en el centro fue posible que sus sueños se hicieron realidad debido al funcionamiento igualitario, aprecio por las diferencias, y objetivos y metas compartidas para el bien común. De acuerdo con Racionero y Serradell, (2005) fue hasta el año 1995 donde se comienzan a trabajar en educación primaria y secundaria en dicho país. El impacto de la propuesta de comunidades fue tan positivo en el proceso de aprendizaje, cultura escolar e inclusión social, que en el año 2013 se comienza su transferencia al continente latinoamericano en algunas escuelas de Brasil, dando pie a que en el año 2015 se comenzó a implementar en seis países más como lo fue México, Ecuador, Colombia, Perú, Chile y Argentina.

De acuerdo a Cardini, Paparella y Bucciarelli (s/a) puntualiza que a su vez se conformó la Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje con la finalidad de potenciar su desarrollo en más escuelas de América Latina, ya que la CA se fue consolidando como una alternativa esperanzadora para que cada comunidad escolar propicie procesos de aprendizaje que formen en y para la vida a las y los estudiantes con capacidad autónoma, adaptativa, asertividad, entre otras.

En su origen y esencia, la CA implica la transformación educativa por medio del compromiso y la participación de todas y todos los actores educativos, a través del logro de objetivos comunes y acciones de cambio sistémico que implican el hecho de innovar formas de organización, gestión y prácticas docentes para repensar el educar a través de tomar en cuenta las experiencias vividas del alumnado para analizarlas, comprenderlas, problematizarlas y encontrar una mejor manera de sobrellevarlas.

La mediación principal de la CA es y será el aprendizaje dialógico. Cardini, Paparella y Bucciarelli, (s/a), colocan el diálogo y la diversidad de interacciones horizontales e igualitarias entre las personas como elementos centrales del aprendizaje que se basa en los aportes como Vygotsky, Bruner, Mead, Bakhtin y Habermas. En este sentido, este tipo de aprendizaje se concreta con la participación y la responsabilidad compartida de los y los docentes, padres o madres de familia, estudiantes y miembros de la comunidad en general, con el fin de potencializar la igualdad de diferencias para superar el fracaso escolar sin discriminación de género, etnia o ingresos.

En específico este posicionamiento de CA conforma parte de la política pública educativa actual como una respuesta a la ineficacia de la escuela tradicional o del modelo segregador. De acuerdo con Aubert, *et al.* (2004), puntualiza la necesidad de un cambio o transformación social en donde la construcción colectiva, apertura a la diversidad y aprecio a la dignidad sean mediaciones que imperen en las interacciones entre las personas.

Es tiempo de pensar de manera disruptiva ya que de lo contrario seguiremos en inercias tradicionales y hegemónicas en las que sólo importan los intereses propios de algunos, por lo que pensar en un bien común no tiene cavidad en estos esquemas. “La CA implica posicionar a la escuela como espacios eficaces para

todas y todos los estudiantes, y que las familias sean un eje para una educación de excelencia mediante prácticas cooperativas y solidarias” (AA.VV., 2002, p.6). La educación es uno de los principales escenarios que requiere la tendencia de la transformación continua hacia la mejora de las formas en las que se propician aprendizajes, interacciones y convivencia social desde el respeto de todas y todos los sujetos que coinciden en dicho contexto.

Posicionamiento de la Comunidad de Aprendizaje en y para la Vida

La esencia de la CAV conjunta los esfuerzos de todas y todos sus integrantes para resolver necesidades o problemáticas situadas o contextuales que no favorecen al buen funcionamiento de ésta, como es el caso de resistencias, ideas, tradiciones o formas de accionar desde lo social, cultural u escolar que provoca fricciones o dinámicas hostiles entre sus miembros. Es por ello que estas problemáticas requieren su intervención con el fin de transitar sobre el trayecto de la mejora continua y de transformación social.

De acuerdo con Torres (2004) este proceso de intervención de la CA debe ser compartido en el actuar colectivo y colaborativo, a su vez debe accionar desde la inercia de un ir y venir de procesos sistemáticos, reflexivos y dialogantes sobre lo que viven, perciben o sienten. Es por ello que el aprendizaje dialógico es la mediación que enfatiza en la dimensión comunicativa del aprendizaje de todas y todos los integrantes que comparten, experimentan o coinciden en un cierto momento de sus vidas, por lo que los retos o situaciones que se les van presentando, los van superando juntos en comunidad.

Aubert *et al.* (2009) refiere que lo que se propicia mediante las interacciones y diálogo entre las y los sujetos que integran una

CA son principalmente pautas para consensuar desde procesos de negociación, valoración y argumentación de las diversas ópticas y posturas de todas y todos, sin embargo, siempre bajo la postura de buscar la unidad del bien común para el beneficio de todas u todos, es decir, la aspiración individual queda fuera ya que se pretende una colectiva de un vivir y paz en comunidad.

En este sentido, se pueden puntualizar ciertos atributos de la CA que influyen para que su esencia converja hacia el vivir y sentir colectivo, éstos son:

- **Diálogo igualitario:** a pesar de tener sistemas educativos que en esencia son verticales porque puntualizan en estructuras jerárquicas en las que impera el reconocimiento del nombramiento del cargo de directivos, docentes o personal de apoyo. En las CA, el acto de dialogar implica conversar con todas las personas, sin que alguna o alguno pretenda imponer su propia opinión, basándonos en sus posiciones de poder o adoptando estrategias para llevar a los otros a posiciones de obligar a que accedan a ciertas acciones con las que no se sientan cómodos, respetados y tomados en cuenta. En la CA, es fundamental la apertura a la relación horizontal que independientemente los cargos o nombramientos, los aportes de cada una o uno son importantes y valiosos.
- **Trabajo colaborativo:** implica la filosofía de la colaboración de un grupo de individuos cuya esencia principal es que trabajan juntos por lograr un objetivo o meta en común. Se distingue de otras formas de trabajo de equipo porque implica un mayor número de individuos, que suelen tener más autonomía y libertad para accionar juntos en pro del beneficio de todas y todos.

- **Visión compartida:** implica el establecimiento de objetivos que responden al cuestionamiento de qué es lo que queremos lograr, metas que sostienen el cuestionamiento de ¿en cuánto tiempo lo vamos a lograr?), y valores que implican creencias colectivas que motivan a las personas a comportarse de una manera u otra, y por ende, guían su comportamiento para trabajar y colaborar con relación a objetivos compartidos.
- **Consenso y negociación:** en el caso del consenso, se centra en el proceso a través del cual las personas pueden llegar a resolver conflictos o diferencias de manera pacífica, no es el punto que unos ganen y otros pierdan, por el contrario, se pretende que ambos ganen tomando las mejores decisiones en conjunto, sostenidas en el beneficio de todas y todos. Por su parte la negociación va de la mano con el consenso ya que implica un proceso de comunicación entre los involucrados dirigido a alcanzar un acuerdo sobre intereses o situaciones que se pudieran percibir como ásperas.
- **Liderazgo compartido:** a pesar de tener en la CA la presencia que por nombramiento se le reconoce como *directora* o *director* (que en algunos casos son reconocidos como los jefes que dan órdenes de manera vertical); todas y todos los integrantes deben posicionarse como líderes cuya función es propiciar inercias para el bien común y a su vez, guías del trabajo para el logro de objetivos o metas en común del bien vivir en la comunidad.

Toma de decisiones compartidas: esto sucede cuando cada uno de los integrantes de la CA trabajan juntos para decidir sobre la mejor manera de accionar, intervenir y enfrentar los retos o problemas que se les van presentando en el vivir colectivo.

El aprendizaje dialógico en concreto conlleva una serie de connotaciones (SEJ, 2019) que potencializan estos diálogos, como lo son la igualdad en cuestión de valorar todas las aportaciones y argumentos, independientemente de los nombramientos, todos los integrantes de la CAV tienen el derecho de aportar sus saberes, experiencia y vivencias. Estos tres elementos son los que conforman la inteligencia cultural que conlleva el capital humano de la comunidad para la toma de consenso, acuerdo y decisiones compartidas. Otro aspecto esencial es la transformación que enfatiza en la posibilidad de innovar formas de accionar para lograr cambios en pro de la mejora continua y el bien común.

Las diversas formas de accionar de una CAV implican la dimensión instrumental de la misma que refiere la capacidad de acción, adaptación y resiliencia tanto en lo individual como en lo colectivo, a las diversidad de situaciones contextuales tanto positivas como negativas en las que las y los integrantes deben disfrutar o superar juntos y por ende, crean sentido para la definición de la propia identidad, significados, constructos, valores y formas de lenguaje en común.

La capacidad de intervención y accionar de la CAV se consolida con los lazos de solidaridad que es un valor que ayuda a las y los integrantes a ser conscientes de las necesidades de todas y todos, generando el deseo de sumar esfuerzos para lograr la satisfacción en común de algún deseo u objetivo, en específico, la solidaridad es el valor que se asienta en el respeto a la dignidad de las personas mediante prácticas educativas democráticas y la capacidad de ayuda mutua.

Otra connotación esencial de la CAV es la igualdad de diferencias que se centra en la valoración de la diversidad de cada integrante desde su condición, necesidades, intereses, saberes y experiencias de vida individuales, y la aceptación de las diferen-

cias desde la perspectiva positiva y de riqueza cultural que dan origen a la inteligencia cultural de la comunidad, y que es clave para enfrentar los retos de vivir juntos.

Los desafíos de la Comunidad de Aprendizaje en y para la vida

En estos tiempos, vivimos en una sociedad con una inercia violenta por lo que las relaciones que imperan son bajo los principios de las desigualdades, discriminación, exclusión e interacciones hegemónicas, en donde la premisa que opera es tener el beneficio personal sin importar que esto implique perjudicar a los otros. México es uno de los países en donde se tienen los niveles más altos de pobreza y a su vez, de narcotráfico. Todos los días es común que se tengan casos de personas desaparecidas, descubrimiento de fosas clandestinas o asesinatos. Por este tipo de situaciones es por las que necesitamos una transformación social hacia el aprecio y la dignidad de todas las personas.

Estas problemáticas no sólo impactan en el ámbito social, sino que también repercute en los contextos familiares en lo correspondiente a las rutinas o dinámicas familiares y estilos de crianza coercitivos en lo que se trasgrede la dignidad de las y los hijos. Cabe destacar que la familia es determinante para el desarrollo para toda la vida de los infantes. Redding (2019) sostienen que el aprendizaje comienza en el hogar propiciándose en las interacciones, conductas, expresiones tanto verbales como actitudinales, disciplina, responsabilidades, expectativas y motivaciones principalmente de los padres o madres de familia hacia sus hijos.

Lamentablemente, en gran cantidad de hogares, el contexto y dinámicas de interacción en los que se están propiciando estas experiencias de aprendizaje en las y los menores es el maltrato

infantil, siendo violentados todos los días de manera física, psicológica o sexual por sus progenitores o personas externas al seno familiar. A su vez, son desatendidos o abandonados por uno o ambos progenitores, en el que la custodia de los infantes queda a cargo de un tutor o en su defecto, por el propio gobierno.

Tanto en el contexto social como familiar se viven ambientes hostiles y desfavorables, la alternativa de esperanza de aspirar a tener una vida mejor para los niños, niñas y jóvenes es el contexto educativo. La escuela debe ser ese lugar armónico y seguro en donde los alumnos o estudiantes experimenten un ambiente positivo porque son reconocidos, respetados y reafirmados desde un aspecto positivo para que tengan la oportunidad de desarrollarse en todas sus potencialidades como ser humano y por ende, ir más allá de lo académico.

La escuela debe ser el espacio para promover el respeto a los derechos humanos, los valores para la convivencia pacífica y la cultura de paz, mediante la generación de ambientes de convivencia e interacción que garanticen la igualdad de género, la protección, mediación y conciliación como elementos esenciales para la gestión pacífica de conflictos, a través de la sensibilización, capacitación, formación y desarrollo de habilidades socioemocionales como herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones autónomas y responsables para alcanzar sus metas personales pero a su vez las colectivas. Todo esto para fortalecer la integración y funcionalidad de las escuelas, colectivos docentes, estudiantes y familias, y con ello coadyuvar a una educación humana, social, participativa y pacífica.

Para lograr esta educación humanista, la CAV es una alternativa para que la escuela se convierta en un espacio que brinde la

posibilidad para que todos sus integrantes aprendan de todos con autonomía, creatividad, voluntad de trabajar y formarse juntos para una mejor construcción de ciudadanía y humanidad (SEJ, 2019). Se tiene la necesidad de que en las aulas se formen seres que reflexionen, que respeten las diferencias y que comprendan desde infantes que no están diseñados en serie, es un elemento para pensar en las comunidades de aprendizaje como una contribución educativa para los individuos en tiempos modernos.

Hernández, *et al.* (2015) define que el ámbito educativo mantiene una relación directa con los intereses políticos y económicos inmersos en la globalización del capitalismo, por lo que la educación debe posibilitar a las y los estudiantes formarse como ciudadanos para enfrentar los retos de la vida social, familiar y laboral a través de mejores oportunidades educativas. Sin embargo, en México una gran cantidad de infantes, adolescentes y jóvenes no tiene la oportunidad de estudiar o declinan de sus estudios por la necesidad de trabajar para contribuir con aspectos de vivienda y alimentación en sus familias, esto es lamentable, ya que éstos son las futuras generaciones de ciudadanas y ciudadanos.

Lograr que las escuelas transiten hacia ser una CAV, implica ir en contra de la marea social y cultural de las incertidumbres actuales que como ya se mencionó, se posiciona dentro de la inercia que se direcciona hacia aspectos negativos como es la violencia, inequidad y discriminación, desigualdad y pobreza. La escuela tendrá que posicionar a cada uno de sus miembros como lo son autoridades, colectivo docente, estudiantes, padres o madres de familia y miembros de la comunidad en general, desde la concepción de fortalecerse como comunidad para que propicien una atmósfera proactiva para el cambio de significados construidos, interacciones, dinámicas, compromisos, trabajo y colaboración para dignificación del acto de vivir.

Cabe mencionar que no es un proceso fácil que no se dará de manera natural en cada una de las escuelas, se requiere un arduo trabajo intencionado hacia la inercia transformadora de innovar formas de accionar sobre lo educativo en la formación de personas en la vida y para la vida en común. Toda comunidad educativa requiere ser persistente, paciente, tolerante y sobre todo mantener con una actitud de apertura y disposición para superar los retos o desafíos que la propia sociedad interpondrá para seguir en los ámbitos violentos que persisten, sin embargo, la suma de esfuerzos y el convencimiento de todos los integrantes de la CAV harán la diferencia propiciando formas más dignas de convivir e interactuar.

Las maestras y maestros en la CAV

Se ha puntualizado que las y los alumnos, padres y madres de familia, miembros de la comunidad en general, estructura educativa y docentes son integrantes de una CAV, la aportación de cada uno de éstos es de suma importancia para originar la inercia y el trabajo de la comunidad. Sin embargo, resulta relevante puntualizar el rol de las y los profesionales de la educación que se posicionan como los facilitadores y mediadores de los procesos de enseñanza cuyo efecto son los aprendizajes del alumnado.

Las y los docentes, hoy en día, se posicionan como la guía y mediación que va acompañando a los estudiantes para la construcción de conocimiento tanto de manera individual como de forma colaborativa. En este caso, queda obsoleta la conceptualización de que el docente es transmisor o dador del conocimiento; hoy en día, se ha establecido que la instrucción docente facilita que cada una y uno de los estudiantes construyan sus aprendizajes a través de una serie de procesos cognitivos que sólo el alum-

no es capaz de realizar para analizar, comprender y apropiarse de información, procesos o formas de accionar, adquirir conocimientos, habilidades y aptitudes. Estos procesos cognitivos sólo se pueden realizar de manera individual, sin embargo, se logran construir mediante la observación, la interacción y la colaboración con otras personas.

Los individuos no son receptores pasivos de la información, sino que participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, ya que al involucrarse en interacciones y discusiones sociales, los estudiantes refuerzan su entendimiento de conceptos y retienen información de manera más efectiva. A través de conversaciones y debates, se plantean varias perspectivas, lo cual enriquece la comprensión y las habilidades de pensamiento crítico, autonomía y desarrollo integral.

Esto posibilita las oportunidades para que las y los estudiantes observen e imiten a otros, lo que conduce a un desarrollo de habilidades más acelerado y significativo. Al observar a compañeros u otros en acción, los sujetos pueden entender los fundamentos de tareas, comportamientos y técnicas de resolución e intervención de problemas más rápidamente en compañía de otras y otros. Es por ello que se hace énfasis en la colaboración que propicia el trabajo en equipo y la inteligencia cultural colectiva. Las personas trabajan en conjunto para resolver problemas, compartir opiniones y sacar provecho de las fortalezas individuales de cada uno, lo que resulta en soluciones innovadoras y un aumento en la capacidad de autonomía de la CAV.

El hecho de interactuar con otras personas abre la posibilidad a la motivación y compromiso colectivo propicio para favorecer el sentido de pertenencia e identidad de cada miembro de la CAV, creando una atmósfera estimulante para el crecimiento y el aprendizaje continuo tanto en lo individual como colectivo, ya

que se aprende a través de observar el comportamiento de otros, pues se trata de un elemento indispensable del desarrollo integral del ser humano.

Ningún sujeto aprende únicamente a través de su experiencia propia, sino que lo hace al interactuar y compartir con otras personas el acto de vivir para adquirir nuevos comportamientos, actitudes y reacciones emocionales al interactuar con los comportamientos de otros.

Tal como ya se ha establecido, el comportamiento de cada sujeto está influido por factores personales que conllevan características, creencias, valores, actitudes y capacidades cognitivas de la persona en sí. Estos elementos personales juegan un papel fundamental en la forma en la que una persona interpreta y responde a los retos, desafíos o problemas del entorno, es por ello, que la autoeficacia o la confianza de una persona en sus propias capacidades determinará su comportamiento y en cómo percibe, y responde a diferentes situaciones en diversos contextos.

Los factores ambientales incluyen los aspectos físicos, sociales y culturales del entorno de un individuo. Esto contempla a las personas con quienes interactúan (familia, colonia o escuela), las instituciones a las que pertenecen, y las normas y expectativas en general de una sociedad. Estos aspectos ambientales pueden tener un profundo impacto en los procesos y los comportamientos de los seres humanos, ya que pueden tener un refuerzo positivo o en su defecto, una perspectiva negativa. En el caso de los factores de comportamiento, implican las acciones y respuestas de una persona ante diversas situaciones en diferentes contextos; se destaca la reciprocidad de los tres factores que interactúan de manera continua entre sí.

Desde el posicionamiento docente como mediador y guía, se enfatiza en la necesidad de una pedagogía humanista en la que las maestras y maestros sean acompañantes de los estudiantes para que éstos tengan las mediaciones necesarias para desarrollarse de manera integral en todas sus capacidades y potencialidades, y así lograr la transformación de la escuela en una CAV para superar el fracaso, inequidad y desigualdad escolar.

El planteamiento pedagógico humanista es a través del aprendizaje dialógico que propicia la mediación de grupos interactivos, Flecha (2007) hace referencia a que es esencial que el diálogo igualitario y horizontal se convierta en un esfuerzo común para lograr la igualdad de todas las alumnas y alumnos en la participación y autonomía, para que así disminuyan las desigualdades y favorecer el cambio social. Al propiciar grupos interactivos, no sólo el aprendizaje se da en los alumnos, sino que todos los individuos aprenden juntos desde inercias horizontales y dialogantes en el compartir de la vida.

La pedagogía humanista en este caso es fundamental en la CAV, ya que conlleva la formación del carácter de las y los educandos, preparándolos para una vida activa, diligente y esforzada que, más allá de las satisfacciones personales egoístas, se proponga la realización de valores o ideales superiores y desinteresados para el beneficio y bien común. En este sentido, Ruíz, (2005) insiste en que es necesario reconocer que las y los docentes aprenden entre colegas, con sus alumnas y alumnos, padres y madres de familia para propiciar la dinámica que beneficie a todas y todos los integrantes de la comunidad.

El ambiente de las y los docentes requiere establecer en el aula la socialización, armonía, solidaridad y confianza para colaborar y trabajar en que todas y todos accedan a la oportunidad de construcción de aprendizajes en la CAV.

El docente humanista de la CAV favorece el desarrollo integral que conlleva educar en y para la vida desde el saber, saber hacer, saber ser y saber convivir. Esta maestra o maestro debe ser líder con la capacidad de colaborar y trabajar en equipo con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y solucionar las dificultades que se dan en la comunidad escolar, a su vez es resiliente, lo que implica la capacidad de adaptación a diversas situaciones desfavorables presentadas en los contextos escolares, por lo que hacer uso de características personales, le permite convertir las limitaciones en fortalezas y así superar las adversidades de manera colectiva.

En la CAV, a su vez, se requieren colectivos docentes flexibles para accionar con libertad y autonomía para adaptarse a las demandas y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, y lograr procesos situados y contextuales a la realidad escolar. En este caso, el profesorado debe ser empático y solidario; empático en el sentido de que sea capaz de situarse en el lugar de las y los estudiantes, que traten de comprender su sentir, ideas, motivaciones y que se preocupen por su bienestar. Con respecto a ser solidario, implica que se fomente, en cualquier dinámica grupal, con el fin de propiciar una serie de ayuda entre las y los estudiantes, en este caso la ayuda mutua es parte de la solidaridad del ser humano, ya que es un valor que permite reconocer la vida de los otros, así como su dignidad como persona.

A parte de ser profesionales de la educación con liderazgo, flexibilidad, empatía y solidaridad, se requiere que maestras y maestros se reconozcan desde el sentido humano con sus potencialidades pero a la vez perfectibles, por ello la necesidad que tengan la capacidad de resiliencia para adaptarse a cualquier adversidad o incertidumbre, tener vocación para sentir la profesión desde lo más profundo, dedicación para emplear el mayor tiempo

disponible a la labor, amabilidad y generosidad para compartir sus saberes y experiencias con sus colegas y estudiantes, así como la responsabilidad que implica su capacidad de responder ante cualquier situación.

Tenorio (2021) enfatiza en que las y los profesores deber tener apertura al cambio y disposición para aprender y construir con los demás, y así lograr:

- Tener una perspectiva positiva de sí mismos: esto implica una actitud que permite a los docentes tener una visión positiva acerca de ellos mismos. Las personas que confían en sí mismos creen en sus habilidades, sienten que tienen control sobre sus vidas, y creen que son capaces de hacer lo que planean y esperan.
- Destrezas y habilidades de interacción y comunicación asertivas: para lograr comunicarse de manera asertiva, influyen aspectos como la confianza para manejar una situación, claridad en el mensaje para darse a entender, y control de emociones para expresarse de manera calmada y sin estrés.
- Capacidad de resolver problemas o desafíos de manera colaborativa: implica accionar para involucrarse en un proceso a través del cual dos o más personas intentan resolver un problema, a través de compartir su comprensión y significación en torno al problema y las actividades requeridas para resolverlo.
- Inteligencia para manejar emociones y sentimientos ante adversidades: que consiste en saber reconocer las emociones que se experimentan ante cualquier situación, controlar las respuestas emocionales, aprender a automotivarse y regularse desarrollando así la inteligencia emocional.

Shaughnessy (1998) resalta que puede darse el caso de la conformación de CAV de educadores dentro de una escuela, que colaboran y participan con un propósito y meta en común de aprender o conectando también a los estudiantes con los demás miembros de la comunidad escolar, para implicarlos activamente en actuaciones de aprendizaje compartido dando pie a la expresión de comunidades profesionales de aprendizaje cuya base es el crecimiento profesional que justifica la existencia y necesidad de tales comunidades.

Tinto (1999) concuerda en que ciertamente, los profesores pueden pertenecer a múltiples comunidades profesionales que funcionan como un espacio estratégico para fortalecer su crecimiento profesional. En términos didácticos, las CAV permiten aplicar modelos de integración curricular. Loepp (1999) define a los *profesores* como los agentes clave capaces de lograr que sus estudiantes desarrollen sus capacidades para enfrentar los desafíos o incertidumbres sociales y para ello son acompañantes de esos procesos.

El profesorado en la CAV cree que es factible lograr que los sueños sean posibles y apuesta por la capacidad de transformar de las personas, su rol implica el asumir el compromiso de formar y desarrollar actitudes, valores y habilidades que apunten al desarrollo integral de sus estudiantes y así capacitarlos para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país

Reflexiones finales

En definitiva, se requiere que el sentido de la escuela vaya más allá del impacto académico, es urgente un cambio de paradigma hacia

un modelo o propuesta en el sentido de que lo que se aprende en la escuela realmente tenga un significado en y para la vida de todos sus integrantes. En este sentido, la CAV es una propuesta viable para lograr que el conjunto de sus integrantes se posicione con autonomía e independencia para lograr construir ideas e ideales compartidos teniendo voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje.

Una de las premisas de la CAV es el aprendizaje que se construye entre todas y todos para la mejora educativa, en este caso la labor de las y los educadores se centra en el compromiso de trabajar y aprender en comunidad cuya meta es incidir en la formación para la vida del alumnado, afrontar problemas *in situ*, ampliar los recursos tanto humanos como materiales, así como la capacidad de colaborar para lograr objetivos y metas compartidas. En este caso las maestras y maestros requieren conectar sus saberes y experiencias prácticas de su quehacer con una perspectiva más amplia del conocimiento y posicionamiento profesional.

En concreto, el término CAV describe el hecho de los grupos de sujetos que aprenden juntos, con un propósito compartido se comprometen en interacciones de aprendizaje que no sólo benefician a los individuos, sino también a la comunidad social en la que esté inserta la escuela, para ello sus miembros generan el compromiso con el grupo y la reciprocidad que lleva a acciones espontáneas para el beneficio de todas y todos.

Convertirse en una CAV conlleva considerar una de las dimensiones operativas básicas para llegar a ser una escuela desde una perspectiva ideal, para lograr la mejora educativa que implica el cambio e innovación, y el apoyo a la creación para guiar la planificación y organización de proyectos de cambios educativos que tengan un impacto, no sólo en la escuela, sino en el contexto

social y familiar. La escuela como organización, se afirma que, transformando las instituciones escolares en CAV, logran modificar su estructura burocrática para fungir como una organización que aprende de manera continua, la planificación se descentraliza para ser diversificada, las familias se involucran en la experiencia educativa, se da lugar a las perspectivas múltiples.

Es urgente que las escuelas del país sean esos espacios en que los individuos comparten los aprendizajes desde sus historias, reflexiones y contextos, prácticas o experiencias de vida, en este sentido los resignifican en el ámbito escolar desde el diálogo para convertirlos en saberes compartidos para ser, estar y pertenecer a la vida en comunidad.

Los seres humanos por naturaleza viven en comunidad, sin embargo, ésta se va construyendo cuando se tiene la presencia de una identidad, cultura y sentido de pertenencia en la que entre sus miembros cuidan, comprenden y construyen sus realidades, enfrentan sus problemas, resuelven diferencias y conflictos, y a su vez, comparten sus aciertos. En este sentido se pretende que cada escuela sea una comunidad cuyo principio es la dignidad de cada integrante, y el bienestar en común y colectivo.

En la CAV es elemental dar sentido y significado a la formación humana, pues cada una y uno de sus integrantes posee su historia, cultura, identidad y realidad contextual, en la cual estos elementos son los que le dan sentido y operatividad a la comunidad para ser, estar y pertenecer a la vida bajo las inercias que se propician desde la misma.

Una CAV no puede ser igual que otra, por el contrario, cada una tiene su esencia y originalidad para fortalecer su humanidad debido a que están situadas en contextos urbanos o rurales, procesos históricos y culturales, esto es lo que brinda oportunidades

reales de aprendizaje que favorecen la posibilidad de transformar a la persona, a la comunidad y al entorno.

Este aprendizaje colectivo, dialogante y crítico para dignificar la vida al construir y reconstruir estos aprendizajes situados, es la esencia de la CAV, que implica la comprensión de la multiplicidad de realidades y procesos compartidos que significan el acto de vivir; la CAV en sí misma es el escenario de aprendizaje donde las y los integrantes se relacionan desde dinámicas horizontales, equitativas, inclusivas y solidarias para definir un ir y venir en común.

En definitiva, lograr que las escuelas sean CAV es un proceso completo, ya que implica romper con sistemas, dogmas y dinámicas educativas tradicionales y burocráticas. Es esencial construir una perspectiva inclusiva en donde se dé apertura a los conflictos que se pueden dar desde las diferencias de todas y todos, y así lograr consolidar un pensamiento colectivo que rompe con la individualidad para dar lugar a una cultura con visión para lograr el bien común.

La complejidad en las interacciones y lo que subyace en las mismas, son una oportunidad para movilizar a las y los integrantes hacia la transformación, actuando con autonomía responsable que requiere de procesos formativos que pueden ser tan diversos como contextos existen, así como las necesidades y problemáticas que pueden llegar a afrontar. Por ello cada CAV ha de trazar su trayecto formativo, de manera que potencie la construcción dialógica y el compromiso de los acuerdos generados, y fortalezca tanto a las personas como a la comunidad. De esta manera, las temáticas van a surgir de las necesidades del colectivo para lograr la transformación en los entornos personal, colectivo y social.

La aspiración de pensar en la CAV es esperanzador, ya que crea la posibilidad de tener formas diferentes de educar y formar a las personas desde un posicionamiento más humano, cuyo principio sea el respeto a la dignidad de cada persona y el reconocimiento de sus capacidades y talentos. Lograr formar personas felices dará por consiguiente inercias sociales proactivas en las que el amor y la paz sean principios básicos para vivir y respetarnos unos a otros.

Referencias

- AA.VV. (2002). Experiencias de éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 316. Praxis.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.z
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*. Recuperado de: https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dia-logico.pdf
- Cardini, A., Paparella, C., & Bucciarelli, M. (s/a). Comunidades de aprendizaje. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. Recuperado de <https://www.cippec.org/proyecto/comunidades-de-aprendizaje/#:~:text=La%20Red%20Latinoamericana%20de%20Comunidades,potenciar%20su%20desarrollo%20en%20Latinoam%C3%A9rica>.
- Diario Oficial de la Federación (2023). Ley General de Educación. Recuperado en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>

- Flecha R., P. (2007). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/4-4-c-FlechaPuigvertComunidades%20de%20aprendizaje.pdf>
- Hernández, C., Jiménez T., Araiza, I., & Vega, M. (2015). La escuela como una comunidad de aprendizaje. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4. Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596001.pdf>
- Loepp, F. (1999). Models of Curriculum Integration. *Journal-of-Technology Studies*. Recuperado de: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Summer-Fall-1999/Loepp.html>
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Revista Educar*, vol 35. Recuperado de <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/283/bdf6f0b64098c74f7d5bf41ce50a80c1.pdf>
- Redding, S. (2019). *Familias y escuelas*. Serie Prácticas Educativas. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C702.pdf>
- Ruiz, E. (2005). Creación y desarrollo de una comunidad de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de educación*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1271379>
- Shaughnessy, J. (1998). Initial Guidelines on Becoming a Learning Community. *OERI Event No. 36*. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442174.pdf>
- Secretaría de Educación Jalisco (2019). *Documento CAV. Recrea Educación para refundar 2040*. Recuperado de https://portalsej.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2020/01/20190711_documento_cav.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de [La reconfiguración del ser y sentir humano de la Comunidad de Aprendizaje en y para la vida |](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/fi-</p>
</div>
<div data-bbox=)

les/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Tenorio, C. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*. Vol. 3 Núm. 3. Recuperado de: <file:///Users/irismarisolseguravaca/Downloads/DialnetEntender-LaResilienciaDocenteUnaMiradaSistematica-8054656.pdf>

Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College, en *NACADA-Journal*. Recuperado en: https://watermark.silverchair.com/0271-9517-19_2_5.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9k

Torres, R. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Recuperado de: http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf

Unidad General de Asuntos Jurídicos (2019). Reformas al artículo 3ro constitucional. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>



Educarácter: reflexiones en torno a un proyecto de investigación-acción al servicio del fortalecimiento de la comunidad escolar

Daniela Salgado Gutiérrez
Ligia García Béjar³⁸

Introducción

Uno de los temas de interés prioritarios que une a los investigadores en el ámbito de la educación es la preocupación por la mejora educativa, no sólo en términos de calidad y resultados, sobre todo en términos de la consolidación de comunidades escolares más sanas y propicias para el desarrollo integral de todos sus miembros: equipo directivo, administradores, equipo de servicio, padres de familia y, primordialmente profesores y alumnos. Una de las formas más completas para conocer lo que sucede en las escuelas es sumergirse en su vida cotidiana y tomar en cuenta a los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

38. Escuela de Pedagogía y Psicología. Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. ligarcia@up.edu.mx

En este capítulo se describe el proyecto de investigación-acción Programa de Liderazgo en Educación del Carácter para Escuelas Secundarias Públicas de México. La ejecución de este proyecto implicó la intervención durante 3 años en 6 escuelas secundarias estatales técnicas y mixtas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, trabajando principalmente con el equipo directivo escolar, con el propósito de introducir el enfoque de la educación del carácter y de un liderazgo de servicio y virtud, en su práctica tanto administrativa como escolar. A lo largo de este capítulo se explicará la aproximación metodológica utilizada, el fundamento teórico de la educación del carácter, la descripción general del proyecto y algunos de los resultados generados en las comunidades escolares, como parte del acompañamiento derivado del proceso de investigación-acción.

¿Por qué un proyecto de investigación acción sobre la formación de educación del carácter?

Los retos que plantea a los investigadores la complejidad de los sistemas educativos en la actualidad, conduce a reflexionar sobre cómo estamos investigando los fenómenos propios de la educación, no sólo para hacer mejores diagnósticos del estado de la cuestión que investigamos, pero sobre todo para contribuir con propuestas reales y conducentes, que puedan acercarnos a tener una sociedad más justa y humana. En este sentido, la educación se convierte en una oportunidad para realizarnos mejores preguntas y ofrecer también mejores respuestas.

Haciendo una búsqueda en bases de datos de revistas indexadas de calidad, como Scopus o Web of Science, podemos constatar que un porcentaje muy alto de la investigación educativa publicada está centrada en comprobar información a través de crite-

rios de validez, fiabilidad y objetividad (Diez-Gutiérrez, 2020), lo cual es importante y necesario para conocer la realidad educativa, hacer investigación evaluativa y comparada de calidad y, desde luego, tomar decisiones sobre hechos educativos. Sin embargo, también es necesario acercarnos a diversas realidades educativas, no sólo para medir datos, sino también para comprender procesos, conocer de primera mano las experiencias de las personas y, sobre todo, para servir como investigadores a cualquier comunidad educativa en la que hagamos investigación.

Una forma de hacer investigación contextualizada y a “ras de tierra”, es la investigación-acción. Esta perspectiva educativa se ha usado en esta investigación para acercarnos al objeto de estudio. Los inicios de esta aproximación investigativa se remontan a la sociología de los años 40 del siglo pasado, cuando el psicólogo Kurt Lewin propuso una forma de investigar en la que a través del proceso científico se hiciera una práctica reflexiva de la práctica, con el propósito de entender cómo se asimila o se aplica la teoría en la realidad (Gómez-Restrepo, 2002). Autores como Callejo y Viedma, 2016) consideran también que la investigación-acción (I-A) permite el diálogo con quienes son parte de una fenómeno educativo, en la que el investigador a fuerza de explorar el fenómeno de manera profunda, va adquiriendo mayor sensibilidad para comprenderlo (Bezoz, 2003), de tal manera que el problema a investigar sucede con la participación de todos los actores involucrados para encontrar también diversas soluciones.

Esta forma de hacer investigación también tiene su base en la propuesta de Stenhouse, que como parte de un proceso para renovar la currícula de humanidades en Inglaterra, probó una perspectiva que fuera naturalística, no positiva, centrada en el interior de la escuela y los procesos educativos y también realizada por la comunidad escolar (1993). Para Stenhouse (1993) la investigación

educativa tenía que evolucionar a un punto en el que el profesional de la educación fuera investigador, observador y ejecutante, ya sea como directivo, docente o cualquiera que fuera su rol.

En el campo educativo, la investigación-acción se ha desarrollado sobre todo para proponer procesos de indagación y transformación en el entorno escolar. Navarrete y Farfán (2016) consideran que la investigación-acción en la educación permite describir actividades implementadas y que posteriormente se someten a observación, reflexión y cambio. Es por esto que, con base en evidencia de investigación, el proyecto que a continuación se describirá optó por la utilización de este tipo de metodología. Otra característica ineludible de la I-A es la participación de la comunidad escolar como parte del proceso. El investigador no es un agente totalmente externo, ni las comunidades escolares son sólo sujetos de investigación.

Un breve recuento de la investigación-acción de la educación en México

Al realizar una revisión sistemática de años recientes sobre qué fenómenos educativos se han estudiado desde esta aproximación metodológica en México, y, en particular en educación media básica, se descubrieron los siguientes hallazgos. La utilización de esta metodología es vasta para estudiar fenómenos relacionados con la utilización de tecnología en las escuelas (Ramírez-Ramírez, 2020, *et al.*). Aspectos relacionados con intervenciones para aumentar la motivación y el interés al aprendizaje y el logro de aprendizajes significativos, también han sido estudiados desde este foco (Velázquez, *et al.* 2020). En este mismo orden de ideas, la I-A se ha utilizado para mejorar la planeación de clases de los

profesores y también sus estrategias de evaluación (Quintero, Zu- luaga & López, 2003; Rodríguez, 2016).

Un ámbito educativo significativo de utilización de la I-A para efectos de evidencia para este estudio, es cómo se ha utilizado para evaluar resultados de la implementación de un programa, como por ejemplo describen Portuguez y Zermeño (2020) sobre la puesta en marcha de un proyecto de mentoría a universitarios, así como una estrategia de tutoría integral para alumnos con necesidades educativas (Angulo & Urbina, 2021). Otro ejemplo más es la evaluación de la ejecución de una estrategia para disminuir la violencia a través de herramientas para la convivencia escolar (Flores *et al.* 2021).

Lo anterior es sólo una muestra de cómo la investigación-acción se ha puesto al servicio de diversas comunidades escolares para comprender mejor procesos educativos y evaluar el impacto del funcionamiento de nuestros proyectos y programas. En el caso del proyecto descrito en este capítulo, la decisión de utilizar esta perspectiva radicó en la experiencia de investigaciones similares en otros países, la orientación misma de autores que trabajan el tema de la educación del carácter y, sobre todo, como resultado de identificar qué tipo de intervención sería la más propicia para trabajar con comunidades escolares en México.

La formación de directores escolares: un tema pendiente en México

Como se enunció en la introducción, los sujetos de investigación de este proyecto fueron los directores escolares y, en sentido amplio, los equipos directivos de las escuelas (coordinadores, directores y supervisores de zona). Dicho de otra manera, aquellas personas que tienen la función de líderes en las comunidades

escolares. Más allá de que ésta fuera una decisión del equipo investigador, el interés de poner el foco en estos actores educativos radicó en las siguientes razones:

- a. La investigación en el contexto escolar suele poner mayor atención en profesores y alumnos como protagonistas de los procesos de aprendizaje, dejando en un segundo plano la investigación de otros miembros de la comunidad escolar.
- b. Estudios sobre la aplicación de la educación del carácter en escuela han comprobado que la transformación de la cultura escolar es mucho más viable cuando se inicia desde la cabeza de las escuelas.
- c. En el ámbito de la educación básica pública en México, los procesos de ingreso y promoción de los directores escolares, se realiza a través de concursos de oposición, lo cual con todos sus méritos, posibilita que un docente puede asumir un rol directivo probablemente sin la inducción profesional necesario y, sobre todo, con retos de carácter en el plano individual, que pueden dificultar su trabajo e impactar negativamente a su comunidad escolar.

En nuestro país, las reformas educativas de los últimos años de 2013 y 2019, respectivamente, han resaltado la importancia de la función directiva como garante de la calidad de la educación en nuestro país; no obstante estas afirmaciones, un estudio realizado en 2013 por la OECD identificó como un reto de la educación en nuestro país, la necesidad de contar con mejores supervisores, directores y maestros, sobre todo en educación básica y media básica (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024).

La investigación sobre directores escolares en México se ha centrado en su mayoría en temas como su estilo de gestión (Cruz,

2021), los retos contextuales que enfrenta su labor (Rodríguez *et al.*, 2020) y, secundariamente se han estudiado en menor medida desde alguna perspectiva de liderazgo (Villalobos, 2021). Este proyecto de investigación se planteó varios objetivos: añadir literatura y conocimiento empírico sobre el ejercicio del liderazgo pedagógico con un enfoque en educación del carácter y sobre cómo un líder escolar puede hacer la diferencia para que una comunidad escolar haga la diferencia en todos sus miembros; también dar cuenta sobre cómo un proceso de transformación de la cultura escolar requiere de la transformación de las personas, en este caso los líderes escolares; por otro lado, también es relevante resaltar cómo la aplicación de un proceso de investigación-acción logra identificar esos procesos de transformación personal y ayudar a los directores en su proceso a través del asesoramiento personal y el diálogo. En términos de la experiencia en formación de la educación del carácter: “lo primero que los directores pueden cambiar o mejorar para promover una mejor cultura en sus escuelas es su propio carácter y estilo de liderazgo” (Dabdoub *et al.*, 2023, p. 11).

La participación del sector público y el privado para enriquecer la práctica educativa

La dinámica de trabajo del día a día puede ser un reto para la investigación-acción y, en general, para cualquier proceso de investigación. Un factor relevante para posibilitar la investigación en espacios escolares, es la colaboración de entidades o participantes que faciliten el trabajo y guíen a la comunidad educativa. En este caso se hace particularmente referencia a cómo la colaboración entre el sector educativo público y el privado, posibilitó la realización de este proyecto. Como describe Nebra (2021) el sec-

tor público y privado pueden desarrollar proyectos colaborativos cuando tienen proyectos compatibles y complementarios.

En este capítulo se describe la participación de universidades en su calidad de miembros de la sociedad civil o tercer sector. El *tercer sector* o *sector social*, es un concepto de Donati (1997), quien lo considera un sector independiente o también privado no lucrativo, que explica a instituciones relevantes para las sociedades contemporáneas. Este sector es considerado una de las piedras angulares sobre las que pivota hoy en día el bienestar social, en un doble papel, articulando y canalizando ante los poderes públicos las demandas sociales, y por otra parte participando activamente en la implementación de programas y servicios dirigidos a satisfacer esas mismas necesidades (Fernández, 2006). En el caso de este proyecto, necesidades educativas.

El proyecto que se describe en este capítulo participaron como investigadores principales: profesores de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, la Universidad de Navarra en Pamplona, España, con la orientación teórica del Centro para el Carácter y la Ciudadanía (CCC) de la University of Missouri-St. Louis. Además se logró un convenio con la Secretaría de Educación, Jalisco para intervenir en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Este trabajo interinstitucional fue posible gracias al financiamiento de la Templeton World Charity Foundation.

Marco conceptual del proyecto

a) Educación del carácter

Polo (2009) sostiene que el ser humano está llamado a crecer. La afirmación tiene sentido dado que los seres humanos nacemos

con forma pero no formados (Altarejos & Naval, 2011), es decir, con una naturaleza que debe ir madurando en el tiempo. Nacemos con la tarea ineludible de descubrir quiénes somos y de irnos configurando a lo largo de las diferentes etapas de nuestra vida, es decir, de crecer. La educación, por su parte, es esa ayuda al crecimiento para que lo propiamente humano se desarrolle y florezca. En síntesis, llegar a ser lo que estamos llamados a ser. La encrucijada y el arte de la educación están precisamente en que no existe un proceso estandarizado, generalizable para todos los seres humanos debido a que cada uno en su unicidad, debe realizar su propio proyecto de vida. No existe un proyecto dado, cada uno debe ir trazando y andando el propio. En ello radica la necesidad y, a su vez, la posibilidad de la educación; en el hecho de que el ser humano es libre y por lo tanto no está determinado ni por su dotación genética, biológica, instintiva, ni por su contexto.

Por lo tanto, la educación en última instancia, ayuda a configurar vidas humanas para que florezcan. Jacques Maritain sostiene que el propósito de la educación es guiar a los estudiantes en el proceso de configurarse a sí mismos como personas humanas, —dotadas de conocimiento, de buen juicio y virtudes morales— siendo capaces de aquilatar la herencia social de las generaciones y civilizaciones precedentes.

Por mucho tiempo y en muchos contextos, la educación se ha entendido como un proceso de transmisión de conocimientos y de desarrollo de habilidades, sin embargo dicha visión resulta limitada, toda vez que el ser humano está llamado no sólo a saber, a saber hacer sino particularmente a ser. La articulación entre la dimensión corporal-biológica y la dimensión libre-espiritual del ser humano, es condición indispensable para una verdadera educación y humanización de la persona y de la sociedad. Dejar de lado alguna de estas dimensiones, resultaría reductivo y en última

instancia despersonalizante e injusto pues no respondería a lo que la persona es, no se ajustaría a su esencia.

En ese sentido, resulta fundamental entender la configuración humana (Sellés, 2009), saber qué es lo propio del ser humano, lo distintivo, las capacidades que deben trabajarse, desarrollarse para que logre su vida, para que la realice en plenitud. Esa configuración personal, se asienta en el hecho de que el ser humano es libre, por lo tanto sus decisiones no están determinadas por los estímulos o las condiciones en que vive; está abierto a la realidad para conocerla y para transformarla gracias a su inteligencia y a su voluntad, respectivamente; es capaz de vibrar emocionalmente con las operaciones que realiza y tiene un origen y un destino relacional, nace en relación y está llamado al encuentro y a la coexistencia con los otros (Polo, 2009).

El desarrollo de cada una de esas capacidades de un modo armónico y en unidad para que viva una vida en plenitud, es el propósito de la educación del carácter, que es a su vez, el significado propio de la educación (Lickona, 2004). Ayudar a que cada ser humano integre de un modo estable en su acción cabeza, corazón y manos, para conocer la realidad, descubrir la verdad; distinguir y apreciar lo que es bueno y verdaderamente valioso para sí y para los otros y actuar en consecuencia disfrutando con ello es resultado de forjar un buen carácter. Por eso, cuando se habla de la formación del carácter, se recuerda aquella frase del filósofo griego Heráclito, “tu carácter es tu destino”. Un buen carácter, conducirá a una vida buena, floreciente; entendida ésta como la vida humana en su máxima expresión, lograda en todas sus dimensiones: social, moral, emocional e intelectual. No se refiere simplemente a un aspecto subjetivo-emotivo de la realización humana, sino a la realización de los objetivos fundamentales de la vida (Kristjánsson, 2020).

¿Qué es lo que caracteriza un buen carácter? una adecuada formación en virtudes (Lickona, 2004), es decir, aquellas disposiciones estables que conducen a comportarse y a vivir en un modo moralmente bueno. Existen virtudes universalmente reconocidas alrededor del mundo como valiosas, con independencia de la religión que se profese o no, de la ubicación geográfica o de la profesión. Las virtudes trascienden el tiempo y la cultura; justicia, honestidad, amabilidad, respeto, orden, valentía, fortaleza, justicia, generosidad, son tan solo algunas de ellas. Tienen un valor ético pues ayudan a que el ser humano viva una vida verdaderamente humana y humanizadora de la sociedad en que está. Al ser humano no le basta con mejorar sus condiciones materiales, físicas, pues su vida y su realización no se agota en ellas, para alcanzar su felicidad y el progreso del mundo que le ha sido confiado, es imprescindible una vida virtuosa (Aristóteles, 1999).

James Arthur (2019) identifica algunos elementos o características clave del carácter.

- El carácter cambia con el tiempo, es maleable, no fijo y por lo tanto, educable.
- El carácter es visible en la conducta implica acciones observables y en cierta medida estables.
- El carácter es social: se forma en contextos culturales y en relación con los otros.
- El carácter implica elección y autonomía: es racional y libre, no está dado y por lo tanto, es personal.
- El carácter implica principios y convicciones: está relacionado con cuestiones de significado y propósito personales, de aspiraciones y deseos personales.
- El carácter implica esfuerzo: requiere reflexión y expresión continuas, hábito, trabajo.

- El carácter requiere fuerza de voluntad requiere motivación y juicio; constancia.

Si la formación de un buen carácter es condición indispensable para el logro de una vida plena, feliz, constituye el propósito más profundo de la educación. De ahí que el Dr. Marvin Berkowitz (2021) se refiera a ella como “el plato de la educación”, es decir, no es un objetivo más dentro de la acción educativa, es en realidad donde todas las acciones y las actividades educativas toman sentido, se integran y colaboran a la consecución de la gran misión que tiene la educación. De ahí la importancia de llevar este tema a la mesa pedagógica, a los directivos y profesores de las instituciones educativas en Jalisco.

b) Liderazgo-servicio en la educación

En México, existen interesantes, aunque relativamente pocos, estudios entorno al liderazgo educativo (Torres-Arcadia & Murakami, 2019; Torres-Arcadia, Pesqueira & Murakami, 2019) donde se proponen prácticas de liderazgo que contribuyen a generar un buen clima escolar, participación social y a reducir el abandono escolar; la gran mayoría de ellas, con un óptica que destaca habilidades de gestión, propias de un liderazgo con un enfoque proveniente del ámbito organizacional más que educativo o personal.

El liderazgo orientado hacia una educación del carácter, tiene como principal eje, la figura y la persona del educador (profesor o directivo). Es decir, se enfoca en las cualidades o virtudes que han de integrar el modo de ser y de desenvolverse del educador. Este paradigma asume, que el educador es un modelo para la cultura educativa (Berkowitz, 2021) que se desarrolla en el aula, en la cafetería, en las oficinas del profesorado, entre los alumnos, entre los profesores, entre la escuela y los padres de familia. Por esta

razón, no sólo pretende que se “hagan” ciertas cosas, sino que se viva y se sea de un modo específico, un modo virtuoso; orientado no a resultados y métricas, sino al desarrollo y crecimiento de los demás. De tal forma, que los resultados académicos sean una manifestación y una consecuencia de ese modo de vivir, de crecer y de asumir la vida escolar.

Por lo anterior, se entiende que este tipo de liderazgo responda en mayor medida a la idea de un liderazgo moral, (Sergiovanni, 1992) para el cual, no son las habilidades técnicas o los procedimientos burocráticos los que conquistarán el éxito de un líder, sino lo que hay en su mente y en su corazón, aquellos deseos a los que aspira y las convicciones que defiende y modela con su acción. Desarrollar este tipo de liderazgo, supone apostar por una transformación personal y no un simple entrenamiento o capacitación práctica-técnica. Este ha sido uno de los grandes objetivos de este proyecto. Si bien, el sistema educativo en México, como en el resto de los países siempre tendrá carencias que salgan de las manos de sus líderes, hay algo que sí está en sus manos transformar y eso es la visión y propósito de su labor educativa y su compromiso con ella, entendida como el compromiso con su comunidad y con cada miembro que la integra.

c) La formación directiva como una experiencia transformadora

La educación desde sus orígenes, supone un proceso formador y transformador. Sin embargo, desde hace algunos años, este aspecto se ha enfatizado a fin de resaltarlo y repensarlo frente a la constante tecnificación de la acción educativa. Si bien, esta transformación, es habitual que se piense en la vida de los alumnos, no son los únicos que la requieren. El ser humano es capaz de crecer, mejorar y reconducir su vida en las distintas etapas y ámbitos de ésta. Por ello, los líderes escolares son también susceptibles de ser

transformados, sin importar los años de servicio que se tengan. La razón de promover una transformación personal para el liderazgo de los directivos escolares, está en sintonía con la idea liderazgo moral de Sergiovanni:

El núcleo del liderazgo tiene que ver con lo que una persona cree, valora, sueña y con lo que es capaz de comprometerse: la visión personal de la persona (...). Pero es más que una visión. Es el mundo interior de la persona, que se convierte en el fundamento de su realidad (1992, p. 7).

Este proceso de transformación personal, requiere tiempo, diálogo y reflexión en torno a la dimensión comportamental, cognitiva y afectiva del líder escolar (Pugh, 2011). No se trata sólo de transmitir un marco teórico relativamente nuevo o actualizado, ni de realizar ciertas actividades, se trata de generar una experiencia de crecimiento personal, es decir, una toma de conciencia y la convicción y el deseo de ser y hacer de un modo renovado y mejor, porque aquello se valora como un bien (Yacek & Gary, 2020). En este sentido, una de las aportaciones más relevantes del proyecto consiste en la verificación de que una metodología dialógica y reflexiva en la intervención con los líderes educativos, desarrolla entre ellos un sentido de confianza, de comunidad, de intercambio de experiencias y de aprendizaje compartido que no solo conduce a desarrollar habilidades o adquirir conocimientos, sino particularmente, a posibilitar una experiencia transformadora.

Descripción del proyecto

La educación del carácter es una línea de investigación que se inserta en la enseñanza de la teoría de la educación en escuelas y facultades de Pedagogía. En el caso de México, además, las recientes

reformas educativas subrayan la importancia de todos los temas relacionados con la formación de la personalidad de los alumnos, el desarrollo socio-emocional y de su identidad como ciudadanos. De la misma forma, la OCDE considera éste un tema de relevancia que irá cobrando aún más fuerza en los siguientes años, a partir de las necesidades que apremian en una sociedad cada vez más compleja. Impulsar la educación del carácter es importante porque ésta remite al sentido profundo y al fin último de la educación, porque admite que los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las disposiciones personales se integran en la persona e influyen en su modo de ser, en este caso directivos y, por tanto, en el modo en que éstos toman decisiones, juzgan la realidad y aportan a su comunidad escolar y, finalmente, a la sociedad. En resumen, los grandes problemas sociales, personales remiten a una cierta formación del carácter.

El proyecto Programa de Liderazgo en Educación del Carácter para Escuelas Públicas de México consistió en diseñar, implementar y evaluar un programa formativo de largo aliento dirigido a equipos directivos de escuelas, adaptando iniciativas anglosajonas que han mostrado ser efectivas en las últimas décadas, entre las que se eligieron:

- Leadership Academy in Character Education (LACE)
- El modelo PRIMED
- El proyecto Cultivating Virtue in Leaders (CViL).

La aplicación de estos programas pretendía obtener dos resultados. En primer lugar, la transformación personal de los directivos, de modo que reflexionaran y cultivaran las virtudes necesarias para ejercer su liderazgo en servicio de todos los miembros de su comunidad escolar; esto a través de un proceso de diálogo con sus equipos de trabajo y sus pares de otras escuelas,

a través de los procesos formativos que sustentan el proceso de intervención de esta propuesta. En segundo lugar, que obtuvieran los conocimientos y competencias necesarios para implementar prácticas efectivas de educación del carácter de modo estratégico e intencional, y que ayudaran a transformar sus escuelas en comunidades que cultiven el carácter moral y cívico de todos sus miembros.

El proyecto, financiado por la Templeton World Charity Foundation, es organizado por un equipo de investigadores de la Universidad Panamericana y de la Universidad de Navarra. También cuentan con la colaboración de la Secretaría de educación de Jalisco y del Center for Character and Citizenship de la Universidad de Missouri-St. Louis, creadores de los modelos formativos adoptados en este proyecto.

Programa de Liderazgo en Educación del Carácter (LACE)

LACE es una experiencia de desarrollo profesional de un año de duración para líderes escolares con dos objetivos principales, fomentar una transformación personal y profesional de los propios líderes, porque no puede haber un cambio significativo en las escuelas sin que los líderes empiecen a cultivar el carácter que quieren ver en el resto de su comunidad (Berkowitz, 2021), y en segundo lugar, proveer a los líderes con una amplia gama de conocimientos necesarios para diseñar, implementar y evaluar iniciativas que hagan de sus escuelas verdaderas comunidades de aprendizaje, en las que el desarrollo del carácter sea una auténtica prioridad.

Este programa se ejecuta a partir de 9 talleres mensuales a lo largo de un año y de un plan de trabajo individual para los líderes

escolares, que se traduce en un plan a mediano plazo para sus escuelas. Desde 1998, LACE ha ayudado a más de 1.000 líderes escolares en diversos lugares en el mundo, a promover la educación del carácter en sus escuelas, que se fundamenta en los 11 principios de la educación eficaz del carácter (character.org). La identidad de este proceso formativo es la reflexión y el diálogo entre los pares que lo toman, y las tareas individuales, que permiten al participante hacer un proceso de introspección personal continuo. En este proyecto de investigación se ejecutó la versión híbrida del programa, a través de sesiones presenciales conducidas por un guía que dirige actividades centradas en el visionado de sesiones de LACE encabezadas por sus autores. Los equipos directivos participantes tomaron la versión en video de estos talleres llamada vLACE y mediada por el equipo de investigadores de la Universidad Panamericana.

Modelo PRIMED

Es un programa de cinco días de formación en la educación del carácter, en el que participa el equipo directivo de las escuelas participantes en los que se reflexiona y debate sobre cómo en sus escuelas se puede promover la educación del carácter. Este programa fue diseñado en el Centro para el Carácter y la Ciudadanía, encabezado por el Dr. Marvin Berkowitz. En el programa se aprenden los fundamentos teóricos de la educación del carácter, se promueve la reflexión sobre la cultura escolar de las escuelas participantes, y se plantea un plan de acción a manera de hoja de ruta para trabajar la educación del carácter en las escuelas. Este plan de acción es el elemento fundamental del modelo PRIMED, pues permite los cimientos del trabajo individual que se realiza en el proceso anual de LACE.

PRIMED es un modelo basado en seis pilares fundamentales que mejoran las estrategias de educación del carácter en las instituciones educativas. Se concreta en el entrenamiento de equipos directivos para diseñar intervenciones de alto impacto y escalables. Este entrenamiento constó de 40 horas presenciales intensivas. Los seis pilares por sus siglas son: priorización, relaciones, motivación intrínseca, modelaje, empoderamiento y pedagogía del desarrollo. Todos éstos aluden a elementos constitutivos necesarios para intencionar la implementación de una perspectiva de educación del carácter.

Liderazgo de servicio para la educación del carácter

El liderazgo de servicio es una perspectiva sobre el liderazgo basada en una visión moral sobre el ejercicio de un rol directivo, en la que se considera que los líderes escolares congruentes y con virtudes de carácter tienen mayor capacidad para empoderar a sus equipos, de tal manera que esto tiene un impacto en la organización, porque fomentan, a través del modelaje, niveles más altos de compromiso organizativo y productividad (Bier, 2021). En este proyecto, se utilizó el modelo de Van Dierendonck y Patterson (2015), propone necesario para los líderes escolares el desarrollo de virtudes como la compasión, la humildad, la gratitud, el perdón y la valentía, entre otras. Todas relevantes para un ejercicio magnánimo de su rol.

La ejecución de un modelo de liderazgo de servicio tiene evidencia científica en la teoría del cambio, la cual de acuerdo a Greenleaf (2003) explica cómo el camino para llegar a un puesto directivo en el ámbito escolar, generalmente es antecedido por la docencia, actividad que implica una vocación innata. En este

sentido, asumir un rol directivo lejos de disociar la naturaleza vocacional de la actividad pedagógica, está llamada a reforzar esa vocación y contagiar a su equipo escolar.

Para el proyecto de investigación acción con directores escolares, la formación con la perspectiva de liderazgo de servicio estuvo en el centro de la intervención, de tal manera que en el desarrollo de sus planes de acción, el bienestar de los miembros de su comunidad educativa, la misión de su escuela y la identificación de su estilo de liderazgo eran elementos claves para identificar y, en todo caso, fortalecer. El director escolar emprendió un trayecto de transformación, el cual era facilitado por el investigador a través de una serie de asesorías en las que se desarrolló una relación de confianza, lo cual hacía mucho más sencillo que el director tomara conciencia de cuáles son las virtudes que tenía más desarrolladas y cuáles podrían ser desarrolladas para la transformación cultural de su comunidad.

Descripción de la intervención

El proceso de trabajo del proyecto de investigación tuvo una duración de 3 años, de enero de 2021 a marzo de 2023 y tuvo una primera etapa de diagnóstico, una segunda intervención y una tercera de evaluación preliminar de resultados. En el proyecto intervinieron 6 escuelas secundarias estatales de la Zona Metropolitana de Guadalajara: Secundaria Técnica 145, Secundaria Técnica 4, Secundaria Técnica 136, Secundaria Mixta 56, Secundaria Mixta 17, Secundaria Mixta 5. La selección de las escuelas se realizó a través de dos filtros: un primer listado propuesto por la Subsecretaría de Educación Básica, posteriormente los investigadores del proyecto tuvieron una sesión grupal con los directores y supervisores de las escuelas y una entrevista individual con los directores

para conocer la disposición de éstos a participar durante 3 años en el proyecto de intervención.

Se eligió como ámbito de intervención el nivel de secundaria porque en éste convergen retos de gestión y educativos importantes, entre los cuáles podemos mencionar: cambios curriculares constantes, carencias en la infraestructura, falta de personal de tiempo completo para cubrir vacantes, tiempos parcializados en los docentes, ausencia de procesos de inducción claros a los puestos de gestión, falta de recursos materiales, situaciones familiares complejas que afectan de manera particular a los alumnos por el momento vital en el que se encuentra, contextos socioculturales diversos y adversos y, finalmente, es el nivel escolar, en el que la deserción escolar se empieza a incrementar, de tal manera que hay alumnos que ya no regresan a las aulas.

En información reportada por Red de los derechos por la infancia (2022), de acuerdo con los datos de medición de la pobreza 2018-2020 de CONEVAL, 12.3% de la población nacional de entre 3 y 17 años presentaba rezago educativo en 2020; esto significaba que 4 millones de niñas, niños y adolescentes en el país no asistían a la escuela y no contaban con la educación obligatoria el mismo año. Además de esto, según los datos de las principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022 que publicó la SEP (2022), durante el ciclo escolar 2020-2021, la tasa de abandono escolar en México se elevó a 11.6 en educación media superior, 2.9 en secundaria y 0.5 en primaria. Continuando con la descripción del proyecto, una vez elegidas las escuelas (enero-abril de 2021), el *primer momento* del proyecto fue realizar un *diagnóstico* de clima escolar en cada una de las escuelas. El diagnóstico (mayo 2021) consistió en la aplicación de una metodología mixta, utilizando las siguientes técnicas e instrumentos.

Cualitativo: entrevistas y reuniones con directivos de las escuelas. Y grupos de discusión con familias, estudiantes, personal de las escuelas, docentes y no docentes, equipo directivo.

Cuantitativo: aplicación de escalas e instrumentos (metodología cuantitativa) a estudiantes, padres y madres y personal docente.

LS → Servant Leadership Survey (Van Dierendock y Nuijen, 2011). En la que se midió: (1) empoderamiento; (2) responsabilidad; (3) coraje; (4) aceptación interpersonal; (5) humildad; (6) responsabilidad social; (7) ceder el mérito; (8) autenticidad personal de las escuelas.

CE → ED School Climate Surveys (US Department of Education, 2015). En la que se midió: (1) compromiso; (2) seguridad; (3) ambiente → (1) estudiantes y (2) padres y madres.

A partir de este diagnóstico holístico se pudo entablar un primer acercamiento con las 6 comunidades escolares, de tal forma que pudimos conocer de primera mano las condiciones generales de la cultura escolar de cada centro escolar.

En el *segundo momento* se realizó el *proceso de formación* (junio de 2021 a mayo de 2022) de los equipos directivos de las 6 escuelas. Cabe señalar que cada director escolar seleccionó libremente al equipo que le acompañaría en los dos procesos formativos (PRIMED y vLACE), en promedio los equipos de las escuelas estuvieron conformados por equipos entre 2 y 5 colaboradores, además de que se contó con la participación de 3 supervisores escolares de zona. En total se contó con una participación de 27 sujetos de investigación. Además de los roles de supervisores y directores escolares, participaron subdirectores, coordinadores y prefectos.

Transversalmente, entre el segundo y el tercer momento del proceso se realizaron *asesorías* con los directores escolares (agosto de 2021 a julio de 2022) para revisar sus propuestas contex-

tualizadas de educación del carácter. Las propuestas de EC de las escuelas responden a su realidad y necesidades y se enfocan primordialmente en la mejora de la cultura adulta y la cultura escolar. Este proceso dialógico fue trascendental para ayudar a los directores a tomar conciencia de cómo ejercía su rol como líder educativo, de identificar y enfocar la misión y visión de su escuela, y sobre todo, para identificar cuál era el proyecto de educación del carácter propicio para su escuela.

Buscan el empoderamiento e involucramiento de toda la comunidad educativa y, cabe resaltar que no tienen como propósito que la comunidad trabaje en algo extra, más bien es la intencionalidad con la que se proyectan acciones concretas en la escuela. Los proyectos van en consonancia con la forma de trabajar en las escuelas: la proyección de los consejos técnicos y los programas de convivencia escolar, por ejemplo.

También se registró de manera audiovisual a través de un *documental* (octubre 2022) la experiencia formativa y de intervención en los 6 centros escolares. Se puede visualizar en la plataforma de YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=JS4bT6c9UyQ&t=20s>). En este participaron distintos miembros de los equipos directivos y de las comunidades escolares.

El *tercer momento* del proceso de investigación-acción involucró un *trabajo de campo cualitativo y cuantitativo* similar al primero (noviembre de 2022), con el propósito de comprender y medir variaciones en la apreciación de la comunidad escolar sobre el ejercicio del liderazgo y el clima escolar. Finalmente, a partir del inicio del ciclo 2022-2023 se empezaron a implementar en las escuelas sus propuestas de educación del carácter. Si bien, el proceso formal se cerró, se ha estado dando seguimiento a los directores escolares sobre su desarrollo y además se filmaron tes-

timoniales nuevos sobre los procesos de transformación personal de los participantes del proyecto. Este material estará accesible en el verano de 2024.

Logros y hallazgos preliminares del proyecto

Este capítulo ha pretendido mostrar la fundamentación, planeación y puesta en marcha de un proyecto de investigación-acción en 6 escuelas secundarias de la ZMG. A través de esta descripción, además de dar a conocer una intervención científica, se ha buscado caracterizar con este caso, cómo un proceso de investigación, puede ser al mismo tiempo un proceso de transformación y de epifanía para los sujetos participantes y, en un mediano plazo, para comunidades escolares.

Como parte de los diagnósticos antes de la intervención pudimos corroborar a partir de las percepciones y experiencias de los miembros de las comunidades escolares, que los padres de familia tienen un interés manifiesto en la mejora personal de sus hijos no sólo en lo académico, el concepto *educación del carácter* no es un término usual en las comunidades educativas, existe una necesidad de espacios de reflexión y de diálogo docente. También confirmamos que existe una gran oportunidad para tender lazos y vínculos más fuertes entre las escuelas, los directivos y los profesores para compartir prácticas.

Un logro de este proyecto ha sido también la generación de materiales audiovisuales de divulgación científica, que acerquen a la comunidad a estos procesos de investigación y permitan seguir desarrollando la conciencia y promoción de la educación del carácter y de un liderazgo educativo virtuoso, a través de la voz de sus protagonistas: los líderes escolares.

En última instancia, las prácticas de educación del carácter de cada escuela dependen de la intencionalidad y el impulso de los directores escolares, y en general, las comunidades escolares manifiestan un gran interés y disposición por impulsar una educación del carácter. Y sobre todo, confirmamos que existe una correspondencia entre el Modelo Educativo de Jalisco y la educación del carácter. Es importante que los directores escolares, y en general, los miembros del cuerpo directivo y académico, puedan tener espacios para la reflexión y el diálogo, pues el día a día de sus actividades y responsabilidades, a veces no les permite repensar las implicaciones de lo que es ser líder educativo y cómo lo están ejecutando, de tal manera que puedan tener procesos de autoevaluación continuos y tengan la oportunidad de generar una comunidad de aprendizaje en donde puedan compartir experiencias, donde puedan plantear sus inquietudes y encontrar en la experiencia común, prácticas y apoyo para solucionar los problemas compartidos que enfrentan.

En consonancia con una de las estrategias trazadas desde la Secretaría de Educación Jalisco para la refundación de la educación en el Estado, la formación constante y continua a través del diálogo, la reflexión, la participación individual, por equipos y grupal durante un año, en torno a uno de los temas que constituye para la mayoría de ellos parte de su misión personal (Hansen, D.), generó entre los directivos escolares una auténtica comunidad de aprendizaje en y para la vida (CAV). La cual, ha trascendido al programa de formación y al proyecto de investigación *educaracter*. Entendida la CAV como “un espacio donde los individuos comparten sus aprendizajes desde sus historias, reflexiones y prácticas de vida, los recrean en diálogo y los convierten en saberes compartidos para Ser, Estar y Pertenecer a la vida en comunidad y fortalecer la humanidad” (SEJ, 2019, p. 19), entre

los directores y supervisores participantes en este proyecto, se han generado lazos de auténtica colaboración que les han permitido generar vínculos de apoyo, de intercambio de prácticas efectivas, de aprendizaje y de genuina cooperación y confianza.

Finalmente, este proyecto se alinea con el objetivo de “educación de calidad” de los objetivos para el desarrollo sostenible de la agenda 2030 (UN, 2015). Refuerza por un lado, la necesidad de valorar y repensar la educación y la formación de los líderes educativos no sólo en el discurso político y, por el otro, de comunicar la trascendencia y el impacto de reposicionar y mostrar la riqueza que existe en el sistema educativo público de Jalisco y de México.

Este proyecto de investigación comparte los propósitos del grupo de investigación Recrea por reflexionar sobre los procesos de generación del conocimiento y comprender, de forma más exhaustiva, las problemáticas educativas y el diseño de alternativas que contribuyan a una mejora realista y situada en la realidad de las personas (CEMEJ, s/f). Por último, cabe señalar que un proyecto de investigación-acción, como describen Pereda y Prada (2014) no se concluye; se hace una parada que supone también un punto de partida para continuar. Ésta ha sido apenas la primera experiencia de implementación de la educación del carácter en escuelas de Jalisco y pretendemos replicarla en más centros educativos, pues los mismos protagonistas de esta investigación dan testimonio de sus procesos de transformación a nivel personal y profesional.

Referencias

Aristotle. (1999). *Nicomachean Ethics* (Translated by T. Irwin), Indianapolis: Hackett.

- Arthur, J. (2019). *The Formation of Character in Education: From Aristotle to the 21st Century*, Abingdon: Routledge.
- Altarejos, Francisco & Naval, Concepción. (2011). *Filosofía de la Educación*. Navarra: EUNSA.
- Angulo Moreno, Á. D. J., & Urbina Barrera, F. (2021). Implementación y retos de la tutoría integral: indicadores y percepción de estudiantes en tres universidades del norte de México. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 51(3), 201-229.
- Berkowitz, M. W. (2021). *PRIMED for Character Education: Six Design Principles for School Improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351030267>
- Bezoz, C. (2003). La formación basada en Investigación Acción Participativa como herramienta de cambio organizativo. En *Herramientas, Revista de Formación y Empleo*, nº 71. Bilbao. Fundación CIREM.
- Bier, M. C. (2021). Servant Leadership for Schools. *Journal of Character Education*, 17(2), 27-46.
- Callejo Gallego, M., & Viedma Rojas, A. (2015). La investigación-acción participativa. En *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 295–328). Alianza.
- Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (s/f). Investigación CEMEJ. <https://recrea.jalisco.gob.mx/cemej/investigacion/>
- Cruz, M. T. R. (2021). La gestión escolar de los nuevos directivos escolares de secundaria. Una propuesta auto-formativa. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 8(16), 233-242.
- Dabdoub, J., Salgado, D., Bernal, A., Berkowitz, M., & Salaverría, A. (2023). Redesigning schools for effective character education through leadership: The case of PRIMED Institute and vLACE, *Journal of Moral Education*, DOI: 10.1080/03057240.2023.2254510
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. Múrgenes,

Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (1), 115-128
DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>

- Donati, P., & Esparza, L. L. (1997). La crisis del Estado y el surgimiento del tercer sector. Hacia una nueva configuración de relaciones. *Revista mexicana de Sociología*, 3-30.
- Fernández, F. X. A. (2006). Tercer sector: análisis, desafíos y competencias desde el trabajo social. *Acciones e investigaciones sociales*, (1 Ext), 439-439.
- Flores Partida, C. A., Vera Noriega, J. Á., & Tánori Quintana, J. (2023). Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 12-29.
- Greenleaf, R. K. (2003). *The servant leader within: A transformative path*. (Eds.) Hamilton Beazley, Julie Beggs, & Larry Spears. New York: Paulist Press.
- Gómez-Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the Aim of Education: A Neo-Aristotelian View*, Abingdon: Routledge.
- Lickona, Thomas (2010). *Carácter: cómo ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar el buen criterio, la integridad y otras virtudes esenciales*. México: Producciones Educación Aplicada.
- Lickona, T. (2004). *Character Matters*. New York, USA: Touchstone.
- Navarrete Sánchez, E., & Farfán García, M. (2016). *Investigación, acción de la reflexión a la práctica educativa*. México: Colofón.
- Nebra, M. (2021). La colaboración público-privada en la educación superior. *Nueva revista de política, cultura y arte*, (179), 174-187.
- Objetivos para el Desarrollo Sostenible 2030. Organización de las Naciones Unidas (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/>)

es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/)

- Pereda, C., & De Prada, M. Á. (2014). Investigación-acción participativa y perspectiva dialéctica. *Arxius de Sociologia*, (31), 57-68.
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (12 de julio de 2019). Diario Oficial de la Federación https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Polo, Leonardo. (2006). *Ayudar a crecer*. Pamplona, España: EUNSA.
- Portuguez-Castro, M., & Gómez-Zermeño, M. G. (2020). Mentoría en curso de emprendimiento en línea. Sistematización de una experiencia en educación superior. *Formación universitaria*, 13(6), 267-282.
- Quintero, J., Zuluaga C., & López, M. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 8(14),39-56. ISSN: 0123-3432. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2550/255026028002>
- Ramírez-Ramírez, L. N., Claudio-Martínez, C., & Ramírez-Arias, V. (2020). Usabilidad de las TIC en la enseñanza secundaria: investigación acción con docentes y estudiantes de México. *Revista Científica Hallazgos*, 21, 5(1), 85-101. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Red por los Derechos de la Infancia en México (2022). Abandono escolar de niñas, niños y adolescentes en México 2016-2021. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/10/05/abandono-escolar-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-mexico/#:~:text=Adem%C3%A1s%2C%20la%20tasa%20de%20abandono,sus%20estudios%20de%20educaci%C3%B3n%20secundaria%2C>
- Rodríguez, L. (2016). La investigación-acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), pp. 52-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5216/521653208005>

- Rodríguez Uribe, C. L., Acosta Vázquez, A. M., & Torres Arcadia, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4-26.
- Sellés, Juan (2009). Las dualidades de la educación. *Educación y Educadores* 10 (1): pp. 135-160. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/682>
- SEP, Principales Cifras del Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos 2016-2022
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata.
- Torres-Arcadia, C. C., & Murakami, E. (2019). Un marco conceptual para el estudio de líderes escolares latinos en México y Estados Unidos (pp. 159-170). En Díaz, M. A. & Veloso, A. (Eds.) *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. Ciudad de México, México: Ediciones IISUE.
- Torres Arcadia, C. C., Pesqueira, G., & Murakami, E. (Eds.). (2019). *School Principals in Mexico [Recurso electrónico]: Cases of Leadership Success*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sergiovanni, Thomas, J. (1992). *Moral Leadership. Getting to the Heart of School Improvement*.
- Van Dierendonck, D., & Patterson, K. (2015). Compassionate Love as a Cornerstone of Servant Leadership: An Integration of Previous Theorizing and Research. *Journal of Business Ethics*, 128(1), 119–131. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-014-2085-z>
- Velazquez, R. L., de Oca, N. C. M., & Huizar, L. D. V. (2020). La Investigación-acción como metodología para mejorar la práctica docente: tres casos en México. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 38-60.
- Villalobos, M. C. V. (2021). Liderazgo transformacional de los directores de educación básica: Una revisión de la literatura en Perú,

Chile y México (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica del Perú (Peru)).

United Nations (2015). Agenda de objetivos de Desarrollo sostenible 2030. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Yacek, D. W., & Gary, K. (2020). Transformative Experience and Epiphany in Education. *Theory and Research in Education*, 18(2), 217-237.



Modernidad, investigación y construcción del saber humano. Paradigmas alternativos de investigación

Rosa María Romero Cuevas³⁹
Carlos Razo Horta †

*Estamos en el momento más peligroso
del desarrollo de la humanidad.
Ahora tenemos la tecnología
para destruir el planeta en el que vivimos,
pero aún no hemos desarrollado
la capacidad de escapar de él.
Stephen Hawking (1942-2018) dicho en 2016.*

Introducción

El ser humano, como especie, tiene la necesidad de pensar el mundo, pensarse en el mundo para ser en el mundo de nosotros y de los otros. Esta necesidad humana para adaptarse a la vida produjo, a lo largo de la historia del *homo sapiens*, una larga acumulación de las diversas formas de pensamiento, de simbolización

39. Instituto McLaren de Pedagogía Crítica. rosamariarc@gmail.com

del mundo, de creencias, rituales y formas de saber y con ello ha desarrollado distintas epistemologías.

Lo saberes, que son milenarios, como es conocido de manera común, en la medicina tradicional o en la producción de alimentos, fueron arrasados, olvidados o encriptados por la modernidad científica, la ciencia como forma de conocimiento del mundo desconoce cualquier otra forma de producción de saber humano que no se sujete a sus reglas.

La modernidad tardía, que es la era en la que actualmente vivimos, tiene que comparecer ante la historia por la crisis civilizatoria actual y la enorme cantidad de riesgos para la vida a los que nos enfrentamos. Estamos ante la necesidad de elegir, con gran peligro de que no ocurra lo esperado, que la contingencia se haga presente, en otras palabras, que uno de los grandes valores de la ciencia, la predicción, se haga imposible, y con ello la gran promesa de que la ciencia se disuelva en el aire.

El mundo del que formamos parte, los modos existenciales corpóreos, psíquicos y espirituales, se entrelazan en un conjunto que el método puramente analítico de la ciencia moderna no puede dilucidar.

La más mínima percepción, el hecho de aprehender con los sentidos un objeto cualquiera, de incorporarlo a la red de imágenes interiores y que el espíritu lo reconozca como verdadero y real, constituye un proceso indivisible que demuestra cómo, en este mundo, condiciones de tipo muy diverso se insertan unas en otras, unas en modo espacio-temporal, otras en modo temporal no espacial.

En efecto, la realidad no son meros hechos observables, sino que representa un orden de inconcebible sutileza y multiplicidad de niveles. Todos los pueblos que no están deformados por la mo-

dernidad lo saben. El tener conciencia de las múltiples dimensiones de la espiritualidad humana forma parte de la experiencia vital.

La racionalidad instrumental y matemática que dominó la ciencia moderna y que sigue siendo parte del discurso que muchos científicos sostienen, ha sufrido desde mediados del siglo XX un deslizamiento hacia una racionalidad discursiva, que se abre a una epistemología que admite la experiencia de la subjetividad humana, lo que significa que la ciencia empezó a enfrentar un resquebrajamiento en su estructura metodológica, es decir en las formas de pensar lo pensado.

Lo anterior tiene relación con que la modernidad se originó rompiendo todo lazo con la tradición, con el saber ancestral, y lo hace por la necesidad que se tenía de establecer nuevas fuerzas políticas, económicas y culturales.

Al romper con la tradición, que otorgaba identidad a los seres humanos, la sociedad moderna destruye el sentido de comunidad humana e identidad territorial, destruye la historia y con ello, los saberes milenarios. Es por ello, la modernidad, una era que se fundamenta exclusivamente en sí misma, de ahí la necesidad de crear un método único de construcción del conocimiento y la deslegitimación de cualquier otra experiencia de saber humano, es decir se establece una discontinuidad en el proceso vital.

Todas las esferas de acción específicamente funcionales son sometidas en la modernidad a sus correspondientes procesos de racionalización. Así la economía tiene el primado en la esfera económica y la política tiene el primado en la esfera política. La modernidad se sustenta sobre una infraestructura imaginaria, la expansión ilimitada del dominio racional que funge como racionalización de la «voluntad de dominio». Ésta penetra y tiende a

uniformar la totalidad de la vida social, así como en el siglo XIX la modernización ha creado la imagen de la sociedad industrial disolviendo a la sociedad agraria. La modernización disuelve los contornos de la sociedad industrial y la continuidad de la modernidad origina otra configuración social.

La ciencia se enfrenta en la sociedad industrial a una duda metódica, por una parte, en relación con el objeto de investigación externo y, por otra, en relación a los fundamentos, aplicaciones y consecuencias de las implementaciones científicas que han generado procesos ambientales no deseados, la ciencia ha perdido su inocencia, de ello se deriva al mismo tiempo una suma negativa, daño colectivo en la forma de destrucción de la vida y de riesgos generalizados.

Necesidad de nuevas formas de construir saber

La crisis civilizatoria de la modernidad occidental, reconocida por las diferentes instancias sociales, está determinada entre otros procesos por las formas específicas de desarrollo socioeconómico, cuya práctica involucra desde las maneras en que el ser humano se concibe a sí mismo dentro de la naturaleza hasta los instrumentos concretos con los cuales se apropia de ella; esto es, los diferentes saberes y prácticas —no sólo económicas, sino también sociales y culturales de la humanidad—.

De esta suerte, la necesidad de abordar la crisis requiere de una perspectiva que involucre la crítica de estos distintos saberes y desarrollos del conocimiento humano y la creación de alternativas, tal y como plantea Leff “La búsqueda de una unidad de lo real y de su conocimiento aparece desde los albores del pensamiento filosófico” (1994, p. 23). La comprensión del mundo, precisa de una nueva visión que vea al todo y su transformación, esto

es, la dilucidación de los procesos naturales, los culturales y la articulación entre ellos.

Se trata pues de deconstruir y reconstruir nuestros conocimientos, y además las prácticas de construcción del mismo, respecto de lo cual, todavía no existen concepciones paradigmáticas y que por el contrario, generan propuestas polémicas, lo mismo de enfoques teórico-metodológicos, como de acciones de diversos grupos sociales.

Es evidente pues que, independientemente de los diferentes enfoques, la investigación ha de transformarse, en un intento de buscar soluciones a nuestros problemas actuales. En este sentido, la educación constituye un espacio donde la investigación puede dar un nuevo sentido a los procesos de construcción de saber a través de su transformación.

Esto se debe a que tal y como lo establece Leff (1994) “[...] el saber [...] no es un nuevo ‘sector’ del conocimiento o una nueva disciplina. Se trata de construir un saber que dialogue desde el saber de la modernidad con nuevas prácticas investigativas”. En otras palabras, construir la complejidad epistemológica, cuya comprensión requiere un enfoque holístico, y acercamientos epistemológicos y metodológicos, que permitan aprehender la convergencia de los diversos procesos que constituyen sus problemáticas diferenciadas, demandando la articulación de diferentes ciencias, saberes y disciplinas.

Es decir, si consideramos que el mundo se constituye por una articulación de procesos, su investigación tendrá que influir principalmente en las concepciones de formación de los sujetos, en las maneras de abordar el estudio y conocimiento de los contextos en los cuales esos sujetos se mueven, y en las soluciones a los

problemas de la humanidad, a los que debe contribuir la propia investigación.

Aunque se han desarrollado propuestas sugerentes, nos encontramos ante un campo que requiere de elaboración y desarrollo, de tal manera que se articule la conformación de los sujetos en la búsqueda de una explicación que dé cuenta de la integralidad de la realidad. Añadiríamos que dicha tarea se debe concretar en el diseño de un conjunto de acciones que se lleven a la práctica cotidiana.

Lo anterior implica una formación que aborde el estudio desde una perspectiva sistémica, que tenga que ver tanto con los procesos naturales como con las tecnoestructuras creadas socialmente para desarrollar los ambientes y los espacios en que estos ambientes se manifiestan. En tal perspectiva, la *construcción de conocimientos* entendida como función esencial de la investigación, con base en la concepción aquí mencionada implica trabajar en tres vertientes.

- a. Epistemológica, para dar respuesta a los vacíos cognoscitivos de las disciplinas particulares.
- b. Metodológica, con objeto de desarrollar formas específicas de abordar problemas de la realidad que no pueden fragmentarse.
- c. Tecnológica, para propiciar el desarrollo de soluciones a los problemas particulares de la formación, desde una nueva perspectiva.

Plantear la necesidad de un cambio paradigmático

Preguntarnos acerca de la naturaleza del conocimiento es una tarea fundamental, sobre todo si estamos interesados en la incorporación de nuevos saberes humanos y nuevas formas de educación.

Sí pretendemos cambiar la cultura del ser humano, así como la aprehensión y la apropiación que éste hace de la realidad en virtud de una problemática que amenaza continuamente su vida y la calidad de la vida en el planeta.

En efecto, las distintas posturas filosóficas, tales como el empirismo, el racionalismo o el causalismo, han influido notablemente sobre la percepción y las construcciones que el ser humano hace de la realidad, y por lo tanto en su capacidad de transformación. En otras palabras, las concepciones en torno a la naturaleza del ser humano, de la realidad y del conocimiento influyen notablemente en sus estrategias de adaptación a la vida y relaciones con la realidad; es decir conforman un complejo cultural-natural.

Sería muy largo y no cumpliría con los propósitos de este artículo hacer un recorrido histórico de las concepciones de conocimiento, así que mencionaremos a grandes rasgos, los actuales pensamientos dominantes en la producción del mismo, para más adelante, sólo discutir las más recientes y relevantes posturas sobre la construcción del conocimiento alternativo y que repercuten en la concepción de la naturaleza del conocimiento influyendo en las prácticas educativas.

Comenzaremos revisando una tradición que muchos científicos eminentes aún sostienen, la tradición según la cual es posible lograr un progreso constante y sostenido en toda esfera del conocimiento humano con métodos idénticos; esto es que la realidad es uniforme, que es posible derivar su naturaleza de un sólo

grupo integrado de principios o reglas claras, que correctamente aplicadas permiten el desentrañamiento de los misterios del universo.

De acuerdo con nuestra interpretación, esta tradición del pensamiento occidental tiene sustento en tres supuestos, que pertenecen al ámbito de las discusiones de Platón.

- Primer supuesto, cada pregunta genuina tiene sólo una respuesta verdadera. Si esto no es así, o bien las respuestas son falsas, a menos que sea la pregunta la falsa o existe una confusión en su formulación.
- El segundo supuesto afirma que estas respuestas o soluciones, sean descubiertas o no, son verdades universales, eterna e inmutablemente, es decir para todos los tiempos, lugares, culturas y ser humanos.
- El tercer supuesto es que estas verdades y soluciones correctas a todos los problemas genuinos son encontradas por un único método, que es racional e idéntico en todos los campos.

Las opiniones acerca de cuál es ese método de investigación y de dónde hay que buscar las respuestas han diferido desde la antigüedad. Se creía que era a través del adiestramiento en el método dialéctico platónico, o bien, en las investigaciones más empíricas de Aristóteles, incluso fue puesto a discusión si estas verdades son más accesibles a ser humanos de “alma pura e inocente”, cuyo entendimiento no ha sido corrompido.

En el siglo XVII se sostuvo que la única senda verdadera era la de los conocimientos basados en la racionalidad, perfecto ejemplo de ello es el razonamiento matemático, productor de verdades; sin embargo, hubo quienes discutieron la necesidad del experimento y la observación controlada; René Descartes y Fran-

cis Bacon dedicaron enormes esfuerzos a demostrar las bondades de ambos métodos. En todos los casos, la creencia de que es sólo uno el camino para llegar a la verdad ha prevalecido.

La implicación de esta posición es que el mundo es único, uniforme y que puede ser descrito y explicado desde y por el uso de métodos racionales, tales como la deducción, la inducción o la experimentación, posición que ha sido reforzada por los grandes logros de la tecnología.

El sistema unificado para todas las ciencias, las verdades únicas, ha sido el programa de la ilustración o del modernismo y ha jugado un papel decisivo en la organización social, legal y tecnológica.

Nadie ha creído, sino hasta el presente y esto de manera limitada, que las construcciones de la ciencia y la razón pudieran convertirse en límites u obstáculos de la visión que los humanos tenemos del mundo, que se han constituido en cadenas sobre la imaginación, los sentimientos, y la posibilidad de comprender una realidad diversa y dialéctica.

Así arribamos a una era crítica de estas propuestas de método, para llegar a trazar algunos caminos alternativos en la tarea de conocer y transformar la realidad que aún no se han consolidado socialmente, sino que son emergentes.

El ser humano al construir pues, su mundo gnoseológico, interactúa con él, pone límites y alcances a sus transformaciones, introduce en el conocimiento su subjetividad, de ahí la necesidad de someter a una crítica sus propias percepciones y creencias culturales, a la luz de la comparación con otras y a la luz de su propio desarrollo sociohistórico.

Reconocer los límites y posibilidades de las diferentes posturas, las dominantes en la actividad científica y las alternativas,

para el abordaje de la vida, es pues una tarea ineludible, ya que ello nos permitirá mirar como en un espejo las influencias sobre nuestras acciones y las posibles transformaciones.

Investigar para la vida; de la ciencia normal a la complejidad

Los métodos de la ciencia moderna

Sin lugar a duda, pensar que la realidad está ordenada y determinada por causas, sigue siendo la concepción dominante sobre la naturaleza de la realidad, un mundo ordenado en causas y efectos, lineal y adecuadamente separado. Los principios de la causalidad nos enfrentan a la problemática de relacionar fenómenos de distinta naturaleza.

En otras palabras, esta concepción es el sustento del desarrollo de la ciencia por disciplinas.

Un resumen de esta postura y de los principios que rigen la encontramos en el texto *Causalidad* de Mario Bunge (1980), quien retomando diferentes discusiones respecto a la determinación en la realidad y los principios formulados por David Hume en el siglo XVIII, en su obra: *Tratado de la naturaleza humana* (2019), Hume presenta de manera general los principios de la causalidad, aunque para él no son principios de carácter ontológico sino la manera en que el ser humano organiza su conocimiento, sintetizamos aquí esta propuesta en cinco grandes principios.

- Producción genética, de acuerdo con este principio todo lo que existe tiene un origen, al cual llamaremos *causa*.
- Exterioridad causal, las causas siempre son externas al efecto.
- Temporalidad causal, las causas son siempre anteriores al efecto.

- Isomorfismo causal, las causas son de la misma naturaleza que el efecto.
- Multicausalidad o causalidad probable. De acuerdo con este principio, un efecto puede ser producido por una o más causas, y una causa puede tener uno o más efectos.

¿Qué ocurre con el conocimiento construido con base en tales principios? Aceptar la causalidad como origen de los fenómenos representó un avance con relación a la discusión sobre la posibilidad que tiene el ser humano de conocer la realidad, también proporcionó al conocimiento una base de objetividad; sin embargo esta postura entra en contradicción con la posibilidad de concebir la realidad como totalidad. Ya que si todo tiene una causa, anterior y exterior al efecto no podremos hablar de *sistemas*, sino de *fenómenos en cadenas*, existe por tanto una visión lineal de la realidad.

De la misma manera, el principio de exterioridad causal, pone límites a la concepción de la realidad como totalidad, al ser la causa exterior al fenómeno no pertenece al mismo sistema, la posibilidad de cambio al interior del propio fenómeno queda descartada, y por lo mismo, cualquier acercamiento a la contradicción como explicación de la realidad. Esto tiene serias repercusiones, pues un mundo dividido en fenómenos da la posibilidad de construcciones tecnológicas sin la visión de todos los procesos que quedan entrelazados.

El tercer principio criticado aún por el propio causalismo, llevado a sus últimas consecuencias nos remite a la imposibilidad de explicar sucesos, efectos o fenómenos que ocurren simultáneamente.

Sin embargo, haremos especial énfasis en el isomorfismo causal, ya que si éste fuera ontológicamente cierto, la realidad es-

taría dividida de manera natural, es decir las disciplinas habrían surgido dictadas por la propia realidad y no por las concepciones dominantes de las épocas. Esto llevado hasta sus últimas consecuencias daría como resultado la imposibilidad de entender qué fenómenos físicos dieron origen a fenómenos químicos, mucho menos lo inverso y qué relaciones sociales están profundamente involucradas en problemas de orden natural; lo cual sabemos no sostiene ni el positivismo o causalismo más radical, sin embargo se sostiene la creencia que los fenómenos pueden ser reducidos a explicaciones físicas y por lo tanto a formulaciones matemáticas.

Derivada de esta concepción, encontramos el conocimiento como un acto de pregunta pasiva del sujeto; la realidad tiene un orden que debe ser “descubierto”. Esto tiene repercusiones de carácter pedagógico, toda enseñanza se convierte en el propósito de transmitir conocimientos, el ser humano requiere de ser enseñado a través de la experiencia empírica y la “objetividad” se convierte en el valor supremo del conocimiento, entendida esta *objetividad* como la posibilidad de medir y eliminar todo juicio proveniente del sujeto.

En el momento en que esta idea surgió fue sumamente importante en el avance del conocimiento, sin embargo, ha tenido repercusiones ambientales fuertes, ya que, bajo la creencia de la objetividad, las “verdades científicas” se vuelven dogmas; y la enseñanza, elimina toda posibilidad de desarrollo del pensamiento.

Frente a los problemas sociales, la investigación transitó hacia concepciones que incorporaron propuestas de totalidad, dentro de los principios de una ciencia que se pretende objetiva y aséptica.

Los principios del funcionalismo, o conceptos clave son: *sistema, interdependencia, interrelación, función, homeóstasis y cambio.*

Esta concepción cuyas raíces más antiguas pertenecen al pensamiento aristotélico, se presenta como uno de los métodos en el que la visión de la realidad es holista. Expresiones tales como: “el todo es más que la suma de las partes” o “no se puede entender la parte sin el todo”, son pensamientos guía de esta corriente. Sin embargo, el concepto clave es: *función*, pues su contenido está relacionado con la idea de que todo lo existente cumple un papel en el mantenimiento y equilibrio del sistema; de ahí que todas las partes guarden una interdependencia entre sí, estén relacionadas de manera integral al todo con el “propósito” de cumplir una parte del equilibrio (homeóstasis) del sistema. De esta manera el concepto *cambio* queda restringido a aquel movimiento en las partes que permitirían el mantenimiento del equilibrio. Cualquier cambio en otro sentido se consideraría negativo al sistema o totalidad.

Estamos frente a una concepción que respondería al: para qué, lo que supone un orden predeterminado, nada es al azar, hay un proyecto y el descubrimiento del papel o significado que cada fenómeno tiene es lo central de la construcción del conocimiento; es una visión teleológica de la realidad es decir finalista, pero, además, con frecuencia nos limita a explicaciones tautológicas o circulares, que sin duda terminan no explicando nada.

La aparición del funcionalismo o finalismo abre la posibilidad de concebir la totalidad a través del concepto de *sistema*.

Para el funcionalismo, la idea central es que todo lo que ocupa un lugar en el espacio o el tiempo tiene una función que desempeñar, nos alimenta así con la idea de una totalidad orgánica, en la que el equilibrio lleva al estatismo, ya que cualquier cambio alteraría la estabilidad de todo el sistema; de ahí que toda transformación es concebida como negativa.

Esta concepción tiene fuertes raíces en la Biología y la visión de la realidad como un organismo de la que ya hablamos permite ir a interrelaciones entre fenómenos más allá del isomorfismo entre ellos, algunas corrientes de la ecología mantienen esta posición, pues les permite describir los desequilibrios de los ecosistemas; sin embargo por su concepción del cambio, que elimina la posibilidad de la contradicción y la destrucción para la construcción, esta visión impone la idea de que toda destrucción o desequilibrio proviene del exterior. Ésta es una concepción orgánica de la realidad, sin embargo, ha sido aplicada al estudio de diferentes fenómenos de la realidad y no sólo a organismos. Aun en éstos últimos operan las explicaciones bajo ciertos límites.

Si bien, la concepción de sistema y de partes que se relacionan entre sí da posibilidades de conceptualizar una realidad integrada, el concepto *función* que nos remite a la visión teleológica de la que hemos hablado, y el cambio visto como equilibrio no permite la explicación de la articulación cultura-ecosistema más que de manera negativa, no es necesario extenderse en grandes explicaciones acerca de cómo esta concepción de la realidad ha dado lugar al ecologismo que pone por enfrente del ser humano la necesidad de conservar la “virginidad” de los espacios naturales.

Ligado a la idea del átomo, aparece el estructuralismo, con la búsqueda de la esencia de las cosas, esencia predefinida; para el estructuralismo el ser humano no es una hoja en blanco, sino que tiene predefinidos esqueletos históricos o genéticos en los que va tejiendo o estructurando su realidad.

La noción de estructura es conflictiva en su definición ya que al aparecer es sólo una forma de abstracción de la realidad, que no tiene carácter ontológico, sino que sólo es una interpretación gnoseológica del ser humano que lo percibe desde su exterior.

Sin embargo, los estudios sobre la construcción del conocimiento parten de ella como algo dado, parte de una realidad de carácter genético.

Dentro de esta concepción, la posición más avanzada es la de Jean Piaget, para él, el principio epistemológico consiste en tratar de determinar el papel del sujeto y sus estructuras y del objeto en el proceso de construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el sujeto no está dado, sino que se constituye, como sujeto cognoscente a través de los sucesivos objetos de conocimiento reconocidos por él a lo largo de sucesivas etapas de maduración bio-psicológica.

Lo anterior nos permite entender la propuesta estructuralista de Piaget donde la apropiación de lo real se puede lograr por estructuras estructurantes que contengan los elementos de totalidad, transformaciones y autorregulaciones.

Así la totalidad es, —como ya lo había dicho Aristóteles hace más de dos mil años— más que la suma de las partes ya que éstas se encuentran subordinadas a leyes que caracterizan al sistema, donde las relaciones entre los elementos cobrarán mayor peso y definirán al sistema en su totalidad. Estos elementos están en continuo cambio, nada es permanente dentro de la estructura. La autorregulación es la búsqueda incesante hacia la homeóstasis. Finalmente, las regulaciones son un complejo de experiencia, maduración y formación de estructuras mentales. Esta noción de conocimiento es compleja y no esquemática, sin embargo, desde nuestro punto de vista carece de diversos contenidos histórico-sociales y culturales.

Una de las aportaciones más importantes es su crítica al empirismo lógico que nosotros abordamos bajo la denominación *cau-*

salismo. Nuestros conocimientos no provienen únicamente ni de la sensación, ni de la percepción, sino de la acción. (Piaget 1980).

Construcción de alternativas

Una aproximación más integradora de la realidad y consecuentemente de la producción de conocimiento, la representa el pensamiento dialéctico, con origen en las propuestas de Hegel, criticado por Marx y cuya reflexión en materia de conocimiento más avanzada, pertenece a Karel Kosik.

Según este autor, la realidad es un “todo estructurado y dialéctico en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho” (Kosik, 1963, p. 55).

Esta concepción de totalidad a diferencia de las anteriores implica que la realidad no es sólo “un conjunto de hechos, relaciones y procesos, sino también su creación, su estructura su génesis...” (*sic*). Esto es, que en tanto ser humano y realidad son procesos y productos histórico-sociales, la verdad deviene, lo que significa que no es alcanzable de una vez y para siempre, sino que ésta se desarrolla y realiza. Por otro lado, los hechos aislados no existen, sino que son abstracciones, elementos separados artificialmente del conjunto, y sólo a partir de su articulación a la totalidad correspondiente adquieren veracidad y concreción.

La diferenciación que va a hacer Kosik entre *pseudoconcreción* y *concreción* se refiere al tipo de conocimiento que se produce a partir de la naturaleza de la actividad que despliega el ser humano en su relación con la realidad. Cuando se refiere al mundo de la *pseudoconcreción* remite a una actividad práctico-sensible sobre la cual se erige la intuición y a partir de la cual el ser humano crea sus propias representaciones desde las cuales fija el aspecto fenoménico de la realidad. Con esto indica que el sujeto fija su

atención en los aspectos relativos a la apariencia de la realidad, lo cual le permite orientarse, familiarizarse y manipular las cosas, pero no le permite la comprensión de la realidad y por tanto, su transformación.

La comprensión de la realidad significa conocer la esencia de las cosas, es decir su explicación, su aprehensión “mediante el desarrollo y la ilustración de sus fases, de los elementos de su movimiento” (Kosik, 1963, p. 48).

En efecto, de acuerdo con él, para conocer es preciso dar un rodeo para romper con el mundo de la apariencia para aprehender la esencia que revelará la estructura interna, para ello debe aislar las partes del todo “ya que sólo *mediante tal separación* se puede mostrar la coherencia interna y, con ello, el carácter específico de la cosa” (Kosik, 1963, p. 30) (el subrayado es nuestro). Es decir reconoce al análisis como única forma de aproximación a la realidad, justamente uno de los problemas que va a plantear la reconstrucción y comprensión de la totalidad.

Ahora bien, la destrucción del mundo de la pseudoconcreción se da cuando es reconocido el carácter histórico de los fenómenos, y la totalidad es una estructura significativa en tanto que se creó un contenido objetivo y se dé significado a todos sus factores y partes (Kosik, 1963, p. 73).

Este conocimiento de la realidad como totalidad concreta es pues un modo de apropiación de ella y requiere según lo reconoce el propio Kosik de la actividad del científico.

Es decir, el conocimiento se da cuando se va a la esencia de las cosas, llegar a los elementos constituye una tarea ineludible, lo que significa desagregar la realidad; esto nos lleva, por la propia naturaleza de la lógica (el análisis) propuesta a una visión parcializada de la totalidad.

Propuestas emergentes

Producto de la propia comprensión de la realidad desde la física como ciencia matriz, de las insuficiencias que plantearon los descubrimientos de la relatividad y la cuántica, así como las de la Biología molecular y de los problemas de carácter complejo como son los ambientales, el científico, el ser humano, se da cuenta de las insuficiencias de los paradigmas propuestos.

Esto plantea nuevamente el regreso de la ciencia a la filosofía, a las bases epistemológicas y los métodos que permitan abordar los problemas humanos, y que plantean preguntas sobre la naturaleza de la realidad, de los fenómenos y de las determinaciones de éstos.

El momento actual se caracteriza por replanteamientos en la ciencia que van desde la discusión de la naturaleza de la materia, el tiempo, el espacio hasta la propuesta de nuevas formas de diálogo con la realidad.

Necesitamos pues, investigar para retejer la vida.

La necesidad de la complejidad

Los avances de la Física, pero también de la Biología y la Química, introdujeron la incertidumbre a la producción del conocimiento científico determinista y causal, con lo cual se tuvo que admitir que el movimiento y la inestabilidad son características permanentes que se observan, mientras que los estados estáticos, equilibrados son la excepción y, además, que la diferenciación entre objeto y sujeto no es tan clara y evidente como se creía.

El reconocimiento del segundo principio de la termodinámica, el cual plantea el desorden y la irreversibilidad. Además, desde la microfísica la idea del elemento fundamental de toda materia, fue derribada por el hallazgo de que no existen elementos sino

“ondas de energía”, que no pueden ser observadas sin que el sujeto las intervenga, con lo cual se puso en entre dicho la objetividad.

Como es conocido, la física relativista introdujo la noción del papel que juega en la construcción del conocimiento el lugar del observador.

Por otra parte, la dialéctica hegeliana muestra las contradicciones como momentos de transición o de construcción dentro de un todo (Hegel, 2020).

Todos estos avances comenzaron a hacer dudar de la objetividad, el universalismo, la determinación, la objetividad y demás postulados básicos sobre los cuales está construida la ciencia clásica, y obligaron a pensar en la complejidad. Esto implicó recuperar conceptos rechazados hasta entonces por la ciencia, como lo son la *probabilidad*, el *azar*, la *disipación*, el *no equilibrio*, la *irreversibilidad*, la *fluctuación*, la *indeterminación*, la *heterogeneidad*, las *interrelaciones*, entre otros e implica pensar en términos de *complejidad*. (Wagensberg, 1985, p. 12).

La complejidad como paradigma

Revisaremos el pensamiento de Edgar Morin, el representante más reconocido del paradigma complejo, “la meta manifiesta de la complejidad es de concientizar acerca de las relaciones que han sido disueltas a través de la separación entre disciplinas, entre categorías cognitivas y entre tipos de conocimiento” (1973), se trata de pensar la multidimensionalidad, aceptar la incertidumbre para poder pensar y entender la realidad, tratar de aprehender la multiplicidad de relaciones que se establecen entre los objetos y no como se ha hecho tradicionalmente, en el estudio de los objetos mismos, de manera aislada. Para Morin la complejidad es más un desafío que una respuesta.

En este paradigma la construcción del conocimiento se refiere al “tipo de relaciones lógicas instituidas entre diferentes categorías o conceptos clave y que gobiernan el discurso, el pensamiento y la teoría que le obedecen” (Morin, 1973). Al tratarse de relaciones entre diferentes categorías resulta importante señalar los diferentes elementos que llevaron a Morin a pensar la ciencia, el conocimiento, más en términos de complejidad que de simplicidad, y cómo esa complejidad conduce a un pensamiento, a un entendimiento del mundo diferente.

Entre los elementos que encuentra y observa Morin (1991) están la irreductibilidad del azar y las innumerables interacciones e inter-retroacciones que presentan los fenómenos biológicos y sociales. Así como también la relación complementaria que se pudo observar entre orden, desorden y organización, lo cual lleva a la vez a repensar la idea de universalidad, y elimina además la contradicción; es un punto la singularidad, la localidad y la temporalidad.

Primero al considerar la importancia de la organización, como por ejemplo la complejidad organizacional y la organización recursiva con sus respectivas propiedades emergentes. Segundo, llamar la atención sobre la necesidad de romper la idea clásica cartesiana del objeto claramente determinado y como signo de verdad. Y finalmente, siendo tal vez lo más importante, ‘el retorno del observador sobre su observación’, lo cual significa que el observador/conceptualizador debe integrarse dentro de su observación y de su conceptualización.

Para darle cuerpo teórico a estos incentivos de pensamiento hacia la complejidad, Morin recoge diferentes estructuras teóricas de diversas disciplinas, como de la Biología, la Física o la Ecología, para integrarlos de una manera que se retroalimenten y generen así una comprensión nueva del conocimiento, partiendo además

del principio de la dialógica, que implica “tener un juego de complementariedad entre nociones, los cuales en términos absolutos, se rechazarían mutuamente” (Morin,1990, p. 65), ya que considera que el problema actual del conocimiento está en el sistemas de ideas. La exigencia se encuentra en tener un conocimiento para reflexionar y no tanto para manipular.

Una propuesta es la teoría de sistemas, que ayuda a ver la unidad, pero no como una simple suma de las partes sino como partes constitutivas de un todo. Esta visión sistémica posibilita y exige además situarse en un nivel transdisciplinario e indispensable para la complejidad.

La teoría sistémica sola no es suficiente, ya que además es importante ver el sistema como un sistema abierto, siendo esta perspectiva proveniente de la termodinámica, lo cual significa entender, por un lado, que el sistema solamente es inteligible en relación con su ambiente que es constitutivo, no puede ser entendido aisladamente, ya que intercambia constantemente energía o información con éste. Por otro lado, también significa que son las estructuras de un sistema las que se mantienen, mientras que sus partes constituyentes cambian constantemente.

Ahora bien, al enunciar los sistemas, también es importante considerar factores como la información, organización, autoorganización, orden y desorden. Se plantea Morin (1990) por lo tanto la cuestión de orden y desorden. Lo que se hace visible es que el orden, entendido como “todo aquello que es repetición, constancia, invariabilidad, todo aquello que puede ser puesto bajo la égida de una relación altamente probable, encuadrado bajo la dependencia de una ley” (1990, p. 127) y el desorden, entendido como “todo aquello que es irregularidad, desviación con respecto a una estructura dada, elemento aleatorio, imprevisibilidad” (p. 127), cooperan para organizar al universo, cuestión que puede

sonar paradójica pero es esto un claro ejemplo de la dialógica y la complejidad, la aceptación de la contradicción.

Finalmente está la cuestión del sujeto y el objeto, que ya no son clara y unívocamente diferenciables como lo planteaba la ciencia clásica y la cual eliminaba además al sujeto para pretender obtener un conocimiento objetivo a través de la observación y explicación del objeto. Pero por los descubrimientos en la Física se ha tenido que aceptar que el objeto depende de la mirada del sujeto y que el sujeto hace parte del objeto, ya que el sistema abierto implica que el sujeto haga parte consustancial del ambiente, o sea, del objeto (Morin, 1990, p.127).

Con estas reflexiones Morin plantea los puntos claves para poder ejercer un pensamiento complejo y propone además tres principios básicos. El primero es el principio *dialógico*, ya mencionado, que permite mantener una dualidad dentro de la unidad. El segundo principio es la *recursividad* organizacional que “rompe con la idea lineal de causa-efecto, de producto-productor, de estructura-superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor” (Morin, 1990, p. 107). Y finalmente, el principio *hologramático* que dice que el todo está en las partes y las partes en el todo. Estos tres principios además están ligados entre sí, retroalimentándose con múltiples interrelaciones.

Así se puede decir finalmente que el paradigma de la complejidad será;

[...] un paradigma que se basará sobre la unión de la distinción que es necesario para conservar los objetos o fenómenos, y de la conjunción que es necesario para establecer las interrelaciones y las articulaciones... será un paradigma donde no será la lógica que controla

el pensamiento sino el pensamiento que controla la lógica (Morin, 1990, p. 291).

Para poner este paradigma en práctica, Morin plantea la necesidad, y lo demuestra dentro de su propia propuesta teórica del diálogo permanente entre las ciencias sociales y las ciencias exactas, más concretamente Morin hace énfasis en el diálogo entre el conocimiento fisicobiológico y social, como también entre la reflexión filosófica y la teoría científica. Es la constante exigencia de establecer inter-retro-relaciones con una visión dialógica para superar el reduccionismo. Pero esto significa también abandonar el terreno de la certidumbre y aceptar la contradicción y la incertidumbre. Según Morin, la complejidad provendrá del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones, que se conectarán y retroalimentarán (Morin, 1990, p.110).

De acuerdo con Carrizosa (2001) las interrelaciones son sólo uno de los tantos factores necesarios de rescatar para poder obtener una visión compleja a través de la cual se busca sacar la investigación del formalismo institucional para encontrar soluciones realmente innovadoras. Así, la complejidad de la visión ambiental consiste más en la forma cómo se ve la realidad, para poder percibir lo complejo de la crisis civilizatoria. Para ese fin propone cinco perspectivas:

- Ver profunda y ampliamente, que implica superar el dualismo y reduccionismo, sin negar la necesidad del análisis detallado de las partes.
- Ver con referencia a un deber ser ético y estético, sin lo cual no es posible entender ambiental y complejamente la realidad. Implica ver más allá de la razón económica, al tener

- en cuenta elementos como la ética, la estética, la responsabilidad, la tolerancia, la producción, el consumo y el ocio
- Ver sus interrelaciones, aquí llama la atención que se trata por lo general de interrelaciones que son universales y ocultas, que se encuentran en sistemas abiertos y dice que existen “otras interrelaciones no sensuales y no económicas-políticas [que] son más difíciles de percibir. pero existen sin duda y completan la complejidad del mutlirracionalismo”.
 - Ver las realidades dinámicamente, que significa ver y aceptar los continuos cambios, los procesos en constante movimiento y reconocer las dinámicas que actúan en ellos, como por ejemplo la historia, el uso del conocimiento científico con sus respectivas raíces epistemológicas, el conocimiento tradicional, los límites.
 - Finalmente ver las realidades con respeto, como una condición imprescindible, que consiste básicamente en el respeto a los otros y sus obras, respeto a la naturaleza no antrópica y respeto al futuro de lo uno y lo otro.

Una primera visión de este pensamiento nos remite a que no se trata de la construcción de un paradigma metodológico, sino de una aproximación humanista a la construcción del conocimiento. Con esta propuesta de una visión ambiental compleja, Carrizosa llama la atención sobre procesos tradicionalmente expulsados por la ciencia.

Enrique Leff (2000) por su lado, aborda el tema otra vez de un modo diferente, partiendo del hecho que a la crisis civilizatoria no se le podrá dar una solución satisfactoria tomando medidas instrumentalistas ya que el problema es mucho más profundo, se encuentra en el mismo sistema de conocimiento occidental, en los valores y comportamientos que ha posibilitado al crear las ba-

ses de la actual racionalidad social. Plantea la complejidad ambiental como un proceso de deconstrucción y reconstrucción del pensamiento que tiene que llevar a una transformación del mismo conocimiento y a un cambio de la mentalidad.

Con esta línea de argumentación cuestiona las bases mismas de aquella epistemología y racionalidad que han posibilitado este mundo, considerando que son los diferentes tipos de conocimiento los que van generando diferentes tipos de realidades. Se trata de deconstruir estructuras de pensamiento profundamente arraigadas, para luego reconstruirlas.

Leff por lo tanto se refiere a la *complejidad* también como la expresión de la crisis de la civilización (Leff, 2000, p.8), y se enfrenta al reto de la construcción del concepto de *saber ambiental*, siendo esto una estrategia de política ambiental a través del poder del saber, un saber que “rompe la dicotomía entre sujeto y objeto del conocimiento para reconocer las potencialidades de lo real y para incorporar valores e identidades en el saber” (Leff, 2000, p.28). Para reconocer las potencialidades de lo real es necesario ser capaz de captar los diferentes niveles de complejización del mundo, que según Leff son los siguientes.

- La complejización de lo real, que implica ver lo que hasta ahora era invisible dentro del conocimiento simplificador, por ejemplo los potenciales de la naturaleza, los problemas que genera la aplicación de conocimientos fraccionados y entender las dimensiones de la entropía.
- La complejización del conocimiento, que exige reconocer el ‘desconocimiento del conocimiento’ como causa de la crisis ambiental y que por lo tanto exige una profunda revisión e innovación.
- La complejización de la producción, que significa por un lado reconocer el crítico estado actual de la economización

de la vida, olvidando al ser como ente privilegiado y por el otro lado, implica internalizar en la producción las 'externalidades' no económicas de ésta.

- La complejización del tiempo donde llama la atención sobre los entrecruzamientos de diferentes tipos de tiempos (físico, biológico, social o cósmico).
- La complejización de las identidades, que implica un posicionamiento claro del sujeto colectivo en el mundo a través de un proceso de reapropiación del mundo.
- La complejización de las interpretaciones, que consiste en utilizar la hermenéutica ambiental como un instrumento tanto capaz de ver la multiplicidad de sentidos de lo real como de señalar lo oculto o silenciado.
- La complejización del ser, que debe ser capaz de construir su verdad desde un campo de diferencias y autonomías.

Se puede decir finalmente que la propuesta de Leff, respecto a la complejidad ambiental consiste en generar una sensibilidad y la capacidad de ver cómo se van complejizando las más diversas áreas de la vida, en el sentido de entender la multiplicidad de relaciones posibles existentes, para así poder percibir el mundo de una manera más abierta y ser capaz de construir un conocimiento diferente, un conocimiento que se ajuste más a la realidad y a sus necesidades. Y es aquí donde entra a actuar su concepto de *saber ambiental*.

En una crítica y creación dentro de esta corriente, nuestra propuesta, parte de considerar que, hasta ahora, uno de los obstáculos que tienen nuestras formas de aproximarnos a la realidad, aun la dialéctica, es que el mundo se ha concebido por elementos de carácter dicotómico, elementos de diferente naturaleza, pero en el fondo, elementos que deben ser analizados, es decir desa-

gregar la realidad, pero, además separarla en niveles, aun cuando dichos niveles se conciban interactuando. Desde nuestra perspectiva las concepciones de totalidad se ven limitadas por este pensamiento, donde se proponen relaciones entre la totalidad y las partes, en lugar de la comprensión de la totalidad.

De ahí que propone una concepción de *totalidad*, donde cada proceso es una totalidad en sí mismo, pues su existencia depende de la historia y contexto de otros procesos con los que se relaciona y no de partes que lo componen. En efecto, el proceso es una totalidad, la distinción entre *esencia* y *apariencia* carece de sentido, la “apariencia” se traduce así en naturaleza del proceso, al igual que la “esencia”. De la misma manera, la división en niveles de la realidad carece de sentido ontológico, aunque no epistemológico. Entonces, podemos preguntarnos, ¿cuándo se produce conocimiento? Así concebido es un proceso de naturaleza humana que permite a los seres humanos relacionarse con la realidad con el propósito de satisfacer sus necesidades. Esto es, no es el humano ante el mundo, sino en el mundo.

Por lo tanto, toda *producción de conocimiento* puede ser entendida como el proceso por el cual el sujeto establece una relación activa con la realidad por medio de la que satisface necesidades de transformar para conservar y reproducir la vida no sólo humana, sino el proceso vivo, así como satisfacer necesidades de las emociones y los sentimientos.

En otras palabras, el ser humano es en tanto que se organiza con otros para satisfacer sus necesidades; esto lo hace básicamente comunitario; en una permanente relación con los otros (que no son sólo los humanos); y con una gran plasticidad en estas relaciones, de ahí que todo conocimiento es a través de la transformación, las formas específicas en que el ser humano se organiza y por lo tanto, se modifica a sí mismo y al medio ambiente. Dicha

transformación hace de él un ser histórico; hay en su propuesta una diferencia sustancial con relación a las anteriores, se pone en juego no sólo la producción de conocimiento científico, sino todo aquél que comprendiendo y construyendo la realidad forma parte de la cultura.

El ser socio-histórico, que es el ser humano tiene por tanto, una capacidad creadora, pero también desarrolla el pensamiento crítico que le permite deshacerse de aquellas transformaciones que resultan nocivas a la propia satisfacción de sus necesidades vitales, es decir, tal y como las entiende en ese momento histórico de manera que queda incluido el mantenimiento y transformación de las formas de poder.

De ahí que se afirme: hay en el ser humano una capacidad natural de comprender la realidad en general; capacidad que puede ser enajenada por la satisfacción de necesidades de un grupo respecto a otro, pero también por su propia concepción de la realidad, es decir, sus cosmovisiones.

La creación y transformación de la realidad por el ser humano, son pues un sólo proceso que involucran la identificación de necesidades y la construcción de métodos para su satisfacción, y por lo mismo, trae consigo la posibilidad de conocerse a sí mismo y al mundo circundante, de ahí que el método (como concepción de la realidad) influye de manera determinante el conocimiento y transformación; esto es, se produce como parcialidades de la realidad dadas ciertas concepciones culturales e históricas o como totalidad, en virtud de los problemas y necesidades planteados. En otras palabras, el tipo de conceptos y el conjunto de operaciones prácticas que le permiten satisfacer las necesidades hace que el ser humano imprima la realidad como un conjunto de atributos que reflejan las características histórico-comunitarias-ecosistémicas de su tiempo y conforman la cultura.

De ahí que para que un proceso sea considerado desde esta perspectiva de investigación, no es suficiente que sea una actividad práctica sino, deberá ser crítica y creadora.

En efecto, simultáneo a la actividad práctica o aún sin ella, existe un proceso de producción “espiritual”, donde además de los aspectos “objetivos” que son definidos por la satisfacción de la necesidad material, participan en él los procesos intelectuales-subjetivos que van conformando el significado y los símbolos (lenguajes, mitos, creencias o ideologías) que construyen la concepción de la realidad que a su vez retroalimentan la forma de actuar frente al mundo.

Esta capacidad creadora del ser humano permite una aproximación cognoscente a la realidad constituyéndose en un modo de apropiación de ésta. Así la realidad puede ser transformada en la medida en que somos capaces de imaginarla, y en la medida en que la creamos y comprendemos que esa realidad es producida por nosotros. Es necesario tener una concepción de la realidad, pero ello no sería suficiente, es también indispensable identificar los problemas, esto es las necesidades no satisfechas o satisfechas insuficientemente, inoportunamente, inadecuadamente de cualquiera de los tres órdenes de necesidades ya mencionadas más arriba.

En efecto, las distintas formas en que el ser humano se ha apropiado y recreado de la realidad son de diversa naturaleza y constituyen las distintas culturas; incluyendo la fragmentación del conocimiento; ejemplos de ello se pueden encontrar en muchas culturas y pasan incluso por la división social del trabajo. La conciencia del ser humano, es decir su conocimiento aún respecto de la realidad que transforma no es siempre sobre la totalidad; sino que es producto del momento histórico-social, de la concepción dominante, pero también y de manera importante

de los ecosistemas en que las culturas se asentaron. Por lo menos esto fue así hasta la aparición de la era industrial. Entonces, el conocimiento de la totalidad concreta, esto es, la apropiación cognitiva de la realidad pasa necesariamente por la apropiación del propio concepto de *totalidad* y por la posibilidad de establecer las relaciones entre procesos de diferente naturaleza, incluso de diferente espacio y tiempo; lo que contradice todos los principios de la causalidad, de la concepción funcionalista y estructuralista, y aún algunos de la dialéctica histórica.

El proceso investigativo no puede entenderse sólo como transmisión de conocimiento, ni como arreglo de experiencias lógico-intelectuales; se requiere de ambientes que permitan a los seres humanos identificar sus necesidades y ello no es posible sin tomar en cuenta las relaciones de todos los procesos, incluyendo la emotividad, sensibilidad, y los valores éticos y estéticos.

En efecto, cada proceso en el universo es producto de una historia o evolución de contextos y procesos, y de las posibilidades de existencia en el contexto actual. Lo que quiere decir que el conocimiento y la transformación serán siempre procesos perfectibles o como fue dicho antes, *productos histórico sociales*.

La unidad de actuación cognitiva-transformadora en relación con la naturaleza, con otros seres humanos y consigo mismo, es la explicación histórico-socio-natural que constituye lo ambiental. Ya que la propia transformación de la naturaleza y la creación de la realidad humano social persiguen la realización de fines e intereses, dentro de un conjunto determinado de relaciones entre procesos de naturaleza cultural, económica y natural; cada proceso del conocimiento humano sensible o racional, y cada modo de asimilación de la realidad es una actividad basada, pues lo que se considera resolución a los problemas, es sólo un punto de la transformación. Sólo así es posible conocer la natu-

raleza de los procesos, es decir hacer investigación, se trata de la apropiación que permite la categoría de *proceso*, entendido como el resultado de las múltiples influencias de otros procesos y sus influencias sobre la realidad; esto permite a los seres humanos construir sistemas para “arreglar” conceptualmente la realidad y poder transformarla.

Por tanto, la naturaleza de la actividad concreta que el ser humano realiza para conocer el mundo produce resultados diferentes. Puede establecerse una relación fragmentaria, utilitaria, inmediata y de sentido común que les permite adaptarse a su tiempo e incluso familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no proporciona una comprensión de los procesos y la realidad.

Conocimiento y transformación son un modo específico de ser del ser humano, el cual reconoce la existencia humana como proceso de crítica-creadora, de sí mismo y de la realidad; comprende y explica por ello la totalidad.

De ahí que podamos afirmar la especificidad humana de la creación, pero también de reproducción de los diversos modos de apropiación de la realidad, en una coexistencia de viejas y nuevas propuestas, es decir, creación y reproducción de concepciones que le imprimen al proceso de conocimiento un sentido profundamente humano. A partir de esto es que podemos penetrar la investigación, como búsqueda de solución a los problemas de la humanidad, es decir, a la satisfacción de las necesidades de los seres humanos y por ello, al abordaje de soluciones a la crisis actual.

El conocimiento es pues, producto de la interacción del ser humano con su mundo material y espiritual, el ser humano es un ser comunitario-natural y con ello aludimos a la forma concreta en que el ser humano se adapta a la naturaleza; de ahí que el ser humano conoce para transformar y transformando es como co-

noce, construyendo así sistemas de creencias y símbolos a los que llamamos *cultura*. A dicho sistema de símbolos pertenecen también los paradigmas de la ciencia. En efecto el conocimiento es una actividad que transforma la realidad, la concreta y la pensada.

Algunas conclusiones

Entender, aceptar y asimilar la complejidad, en su sentido amplio de interrelaciones, incertidumbres o propiedades emergentes, implica un gran reto, ya que, en sí, va en contra de todas las aspiraciones de los seres humanos, desde que éste tiene uso de razón.

Como bien lo señala Eliade (1996), el ser humano siempre ha tratado de alejar el caos (lo ininteligible), estableciendo un centro del orden, en este caso alrededor de lo sagrado, siendo el resto del mundo el caos. Lo sagrado se expresa a través de símbolos y explicaciones del mundo que lo hacen inteligible y cualquier destrucción de éstos equivale a una regresión al caos.

El ser humano a lo largo de la historia ha vivido muchas destrucciones y regresiones, pero también ha vuelto a construir nuevas explicaciones del mundo para eliminar, o, mejor dicho, mantener alejado al caos. La última gran construcción de explicación del mundo es la ciencia, que ha resultado ser un instrumento muy poderoso para escapar (en un principio) al caos, a la incertidumbre. Por lo tanto, es entendible por qué la complejidad es un tema más bien marginal dentro de las ciencias (igual que lo ambiental). Ahora bien, si la crisis civilizatoria es vista como una consecuencia del tipo de pensamiento dominante, fundado sobre la ciencia clásica, la complejidad resulta ser un instrumento valioso para cuestionarlo y proponer otras perspectivas.

El medio natural y la crisis civilizatoria han demostrado claramente que son sistemas abiertos, que tienen una infinitud de

interrelaciones y grandes capacidades para generar propiedades emergentes.

La pregunta que se plantea aquí, por lo tanto, es para qué se quiere el conocimiento. Se utiliza el conocimiento para un simple ejercicio intelectual, dentro del cual se buscan cada vez retos más complicados y completos, o es el conocimiento un instrumento para incidir en la realidad y para tratar de buscar soluciones alternativas a los problemas, estando conscientes del momento histórico. Si es el último el caso, es imposible excluir el contexto histórico, político, económico y sociocultural, y menos desconocer el poder en el saber, reflejado en diferentes tipos de epistemologías, ya que si no se hacen estos tipos de reflexiones se puede caer fácilmente dentro del mismo discurso pretendiendo ser crítico sin serlo. Estas reflexiones harán difícil seguir creyendo que la racionalidad instrumental y el mundo mecanicista puedan ser instrumentos suficientes del pensamiento, para enfrentar la crisis civilizatoria. Se trata pues de cambiar nuestras formas de pensar el mundo, pensarnos en el mundo y ser en el mundo, y esto necesariamente nos remite a revisar las posibilidades de educar a los seres humanos, para construir nuevas culturas, recuperar viejas culturas, todas arraigadas en el territorio y la vida.

Referencias

- Bunge, Mario. (1980). *Causalidad*. EUDEBA: Buenos Aires.
- Carrizosa Umaña, Julio. (2001). ¿Qué es ambientalismo? La visión ambiental compleja, Ed. PNUMA, IDEA, CEREC: Bogotá.
- Eliade, Mercia. (1996). *De lo sagrado y lo profano*, Ed. Labor S.A.: Colombia.
- Hegel, G. W. (2020). *La ciencia de la lógica*. Ed. Herder: México.

- Kosik, Karel. (1963). *Dialéctica de lo Concreto. Col. teoría y praxis*. Ed. Grijalbo: México.
- Leff, Enrique. (1994). *Ecología y capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. Ed. S XXI/UNAM: México.
- Leff, Enrique. (1998). *El saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Ed. Siglo XXI, PNUMA: México.
- Leff, Enrique. (2000). Pensar la complejidad ambiental, En: Leff, Enrique (coord.), *La complejidad ambiental*, Ed. Siglo XXI, PNUMA: México.
- Márquez, Viviane. (1981). *Apuntes del curso Paradigma Estructural-Funcionalista*. CIIS: México.
- Morin, Edgar. (1973). *Paradigma perdido*. Ed. Kairós: México.
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa: Barcelona.
- Piaget, Jean. (1985). *Psicología y epistemología*. Ed. Planeta de Agostini: Barcelona.
- Wagensberg, Jorge. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Tusquets Editores: Barcelona.

Reseñas

Liliana Lira López

Es Doctora en Educación por la Universidad la Salle. Tiene experiencia como docente y asesora de tesis de maestría, doctorado y posdoctorado en educación, así como Coordinando equipos de investigación. Ha dirigido instituciones y programas de formación docente e investigación educativa en instituciones del sistema público y privado. Autora, coautora de libros, capítulos, artículos y ponencias. Actualmente es docente e investigadora en la UPN unidad 145 Zapopan, Jal. Fue Coordinadora Académica del Doctorado en Investigación Educativa Aplicada en el ISIDM y en el Doctorado en Educación, así como encargada del área de investigación en la Universidad Marista de Guadalajara. Sus líneas de trabajo e investigación son formación docente, de investigadores, pedagogías emergentes o alternativas, gestión pedagógica y Convivencia escolar. Colabora en el área 3 de la investigación de la investigación educativa del COMIE. Miembro de la Red de Posgrados en Educación, A.C y de varios comités de evaluación.

Sarah Corona Berkin

Se doctoró en Comunicación en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica en 1988. Es una figura importante en el campo de

la comunicación en México y América Latina. Se especializa en la comunicación en imágenes en distintos grupos sociales, la educación indígena, la interculturalidad y las metodologías decoloniales. Ha sido profesora en prestigiosas universidades de México, Estados Unidos y Alemania. Actualmente es profesora en la Universidad de Guadalajara y miembro emérito del Sistema Nacional de Investigadores. Es autora de numerosos libros y artículos académicos, muchos de ellos diseñados para la capacitación de adultos en educación para los medios. Ha recibido diversos reconocimientos por su trabajo, como el “Premio a la Vinculación Universidad-Sociedad” otorgado por la Universidad de Guadalajara. Directora del Maria Sibylla Merian Center for Advanced Latin American Studies (CALAS), del 2017- Línea de trabajo: Producción horizontal de conocimiento.

Lya Sañudo Guerra

Cuenta con el Doctorado en Educación Superior en la Universidad de Guadalajara y el Posdoctorado en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ha trabajado en dos líneas de investigación desde 1990: la Investigación de la investigación educativa y la significación de la práctica educativa. Pertenece al SNI, Nivel I y está certificada en Social & Behavioral Research por el Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program).

Ha coordinado investigaciones financiadas por Fondos Mixtos Gobierno del estado de Jalisco y Fondos Sectoriales SEP- Conacyt e INEE- Conacyt. Coordinó el Estado de Conocimiento del Área 3 Investigación de la Investigación Educativa auspiciado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), hasta febrero de 2023.

Sus contribuciones se encuentran en diversas revistas y memorias nacionales e internacionales. Conferencista en Estados Unidos, Nicaragua, Perú, Argentina, Colombia y España. Miembro de varios Comités Editoriales de Revistas.

Gunther Dietz

Cuenta con Estudios de Antropología Social, Antropología de América, Filosofía y Filología Hispánica en las Universidades de Gotinga y Hamburgo (Alemania), Magister Artium (M.A.) y Doctor (Dr.phil.) en Antropología por la Universidad de Hamburgo (Alemania). Miembro del SNI, del COMIE, de la Academia Mexicana de Ciencias y de la International Association for Intercultural Education (IAIE); miembro fundador de la Red de Formación en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL); y director de AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana.

Docente en la Maestría y el Doctorado en Investigación Educativa (Universidad Veracruzana), en el Doctorado en Investigación Educativa (Universidad Autónoma de Tlaxcala), en el Magister en Desarrollo Cognitivo (Universidad Diego Portales), en el Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena (Colombia) y en la Licenciatura en Educación Intercultural (Instituto Superior Intercultural Ayuuk).

Trabajos de campo etnográficos sobre artesanías e “indigenismo” así como sobre comunidades indígenas y movimientos étnicos en Michoacán (México) y sobre colectivos inmigrantes, organizaciones no-gubernamentales, movimientos sociales, multiculturalismo y educación intercultural en Hamburgo (Alemania), en Andalucía (España) y en Veracruz (México). Recientemente concluyó el proyecto de investigación “Diálogo de saberes,

haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz” (InterSaberes) patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Felipe Reyes Escutia

Biólogo por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestro en Educación ambiental por la Universidad de Guadalajara y Doctor en Ecología y medio ambiente por la Universidad Autónoma de Madrid.

Investigador y coordinador del Laboratorio Procesos Bioculturales, Educación y Sustentabilidad, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Investigador *Adhonorem* del Centro de Pensamiento Ambiental, Universidad Nacional de Colombia. Consejero editorial de la Revista Mexicana de Educación ambiental *Jandiekua*.

Dirige las líneas de investigación-formación-vinculación:

Pluriversalidad, Interculturalidad y transformación educativa y civilizatoria.

Procesos bioculturales, buen vivir y sustentabilidad comunitaria.

Paisajes y horizontes transmodernos para la Universidad.

Miembro del Comité ciudadano por la defensa del Territorio. Miembro fundador de la Red Ecología política del Sureste de México. Participa en procesos de construcción comunitaria en Chiapas desde 1991.

Miembro fundador y Presidente de la Academia Nacional de Educación Ambiental 2015-2018; Presidente de la Sociedad Académica por el Pensamiento Complejo, 2019-2023.

Martha Patricia Macías Morales

Es Doctora en Educación, Licenciada en Educación Preescolar, Maestra en Educación, tiene un Diplomado Enfoque Organizacional en las Funciones de Dirección y Gestión Educativa, realizó una Especialidad en Metodología Interpretativa en la Investigación Educativa. Ha colaborado para la Alfabetización y Regularización en educación primaria para niños de la calle, como Instructora y Tallerista en Cursos Estatales, Participante en diversas Investigaciones Educativas en educación básica, Ponente en diversos eventos académicos y redes de investigación educativa en la SEJ y COMIE y como coautora en capítulos de libros. Ha dirigido tesis de grado de licenciatura y maestría en educación. Actualmente continúa como Educadora, Asesora en la Escuela Normal para Educadoras (ENEG) y en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)

Alberto Daniel Hernández Ramírez

Licenciado en sociología y Maestrante en Psicología con Orientación en Psicología Social por parte de la Universidad de Guadalajara. De 2018 a 2023 se desempeñó como Coordinador de la Dirección de Educación Indígena. Sus líneas de investigación son sobre la interculturalidad, intersubjetividades y procesos identitarios.

Actualmente es asesor en la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ). Es responsable del proyecto educativo “Manifiesto Wixárika” que se lleva a cabo con docentes y supervisores wixaritari en coordinación con la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

Alejandro Rodríguez García

Psicólogo egresado del ITESO con más de cuatro décadas de servicio en el sector público y experiencia en orientación e intervención psicopedagógica en escuelas públicas y en investigación educativa. Con estudios de posgrado en Psicología Educativa en UdG y en Investigación Educativa en Cips (SEJ). Docente e investigador en Cips atendiendo dos campos de interés: *Literacidad* en posgrado y *Comprensión matemática* en educación secundaria. Recibió la medalla al mérito Ramón García Ruiz por parte de la Sección 47 del Sindicato de Trabajadores de la Educación. Ha participado en programas de posgrado y eventualmente ha tenido bajo su responsabilidad la conducción de tesis de maestría en investigación educativa. Ha colaborado en cinco tesis doctorales en aspectos metodológicos relativos a los modelos cuantitativos aplicados al análisis de datos. Actualmente promotor del proyecto institucional de Cips sobre *Roles de género en la escuela primaria* y del *Modelo de producción académica en colaboración*.

Ruth Catalina Perales Ponce

Doctora en Investigación Educativa Aplicada y Maestra en Ciencias de la Educación por el ISIDM. Licenciada en Educación Primaria por la ByCENJ. Ha coordinado investigaciones estatales y nacionales. Sus líneas de investigación son la formación de investigadores, investigación de la investigación educativa y responsabilidad social de las cuales cuenta con una producción que consiste en la coordinación de dos libros, autora y coautora de doce capítulos de libros, ocho artículos y coeditora de la Revista de la Red de Posgrados en Educación. Evaluadora de revistas nacionales e internacionales. Se desempeñó como investigadora en Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa y en el

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaría de Educación Jalisco. Actualmente Asesora del doctorado en educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y fue secretaria ejecutiva de la Red de Posgrados en Educación, A. C.

Rocío del Carmen Arreola Flores

Doctora en investigación educativa aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), maestría en ciencias de la educación por el mismo instituto, licenciatura en educación preescolar por la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENEG) y cuenta con un posdoctorado en Investigación cualitativa la Universidad Barceló de Buenos Aires Argentina y una pasantía internacional en producción científica por la misma universidad.

Actualmente es profesora en doctorados en UMG y CEPC Universidad, profesor de asignatura en licenciatura en la Universidad Panamericana. Supervisora de Zona escolar en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

Ha participado en congresos nacionales e internacionales desde el año 2010 en la línea de investigación educación inclusiva, pedagogía hospitalaria. Cuenta con publicaciones en capítulos de libros. Actualmente investiga la práctica docente en preescolar con niños diagnosticados con autismo.

Iris Marisol Segura Vaca

Doctora en Investigación Educativa Aplicada por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), Maestra en Educación en Intervención en la Práctica Educativa MEIPE, Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Actualmente supervisora de zona escolar 33 de primaria estatal, secretaria de la carrera de las maestras y maestros de la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y miembro del seminario permanente de investigación RECREA. Cuenta con diversas ponencias, publicación u artículos de libros sobre las líneas de investigación sobre liderazgo y gestión, comunidades de aprendizaje y práctica docente

Gabino Cárdenas Olivares

Investigador educativo, profesor en la Universidad de Guadalajara por 39 años y Director de instituciones educativas durante 28 años, Posdoctorado en Currículo, Discurso y Formación de Investigadores, en la RISEI. Doctorado en Educación, por la Universidad La Salle de Guadalajara; Maestría en Educación por la UNIVA y licenciatura en Filosofía por la UNAM. Miembro de la Red Internacional Sobre Enseñanza de la Investigación, de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación de Posgrados en Educación, del Comité Internacional de Expertos del College Board, del Consejo Técnico Ciudadano del SIMEJORA en Jalisco, del Seminario Permanente de Investigación Recrea y del Fractal Iberoamericano de Educación. Fundador de la Asociación Jalisciense de Instituciones de Educación Media Superior. Conferencista en congresos realizados en distintos países. Cuenta con pu-

blicaciones en revistas nacionales e internacionales y ha participado como autor de capítulos en cerca de una veintena de libros.

Ana Giselle Torres Lira

Es licenciada en Cultura Física y Deportes, Maestra en Gestión y Desarrollo Social, Candidata a Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y especialista en Metodología Interpretativa en la Investigación Educativa por el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS). En su juventud temprana fue seleccionada nacional de taekwondo, posterior a su retiro deportivo fue entrenadora y ahora se desempeña como docente-investigadora. Su trabajo se ha centrado en temas como la cultura, el cuerpo, el género, la sociología de las emociones y los sentidos, la cultura para la paz y los procesos pedagógicos emergentes. Su posicionamiento como investigadora gira en torno a la producción de conocimiento crítico y situado. Ha sido invitada a participar en eventos académicos, ha publicado artículos, libros y capítulos de libro. Pertenece al equipo docente del CIPS de la Secretaría de Educación Jalisco.

Guillermo Pech Torres

Doctorante en Educación y Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara. Químico por la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente es Coordinador del Centro de Innovación Digital Didáctico- Docente (CIDDD) en el Centro Universitario de los Valles para la Universidad de Guadalajara. Es Coordinador del Comité de Cultura y Educación en Ecosistemas Maker para la Red LaTe Mx, Asesor en el Seminario Permanente de Investigación Educativa Recrea Jalisco para la

CEMEJ y formador en áreas STEAM para el Sistema Público en Jalisco, México.

Bajo la mirada de la #CienciaCreativa, sus líneas de interés se relacionan a la formación de Vocaciones Científicas Tempranas, los Usos Creativos de la Tecnología, Enseñanza de la Química, el Desarrollo de Competencias del Siglo XXI, la Realidad Aumentada, la Robótica Educativa, la Cultura Maker y la Educación STEAM. . Actualmente es colaborador en la Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco en temas de Investigación y Tecnología Educativa y en la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario Valles como docente.

Adriana Graziette Mesa Pérez

Doctora en Desarrollo de la Educación por la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP). Maestra en Ciencias de la Educación con opción terminal en Sociología por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (2015) y Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente – Universidad Jesuita de Guadalajara (2007). Cuenta con experiencia laboral en docencia a nivel primaria y superior, así como en organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil dedicadas a la atención de niñas y niños en situación de calle. Fue Coordinadora de Formación Continua durante 4 años y actualmente funge como Coordinadora de Titulación en la UPN 142; también se desempeña como docente, tutora académica, asesora de prácticas profesionales, investigadora y directora de tesis en las Licenciaturas en Intervención Educativa y Pedagogía. Participa activamente en el Seminario de Investigación organizado por la CEMEJ a través del

proyecto de RECREA. Sus líneas de investigación son: la sociología de la educación, identidades y subjetividades en la formación inicial de profesionales de la educación, espacios públicos y urbanos como escenarios de intervención, la perspectiva de género, la Hermenéutica Analógica como metodología de investigación y el uso de las TIC, TAC Y TEP en el ámbito de la educación superior.

Ligia García Béjar

Es Doctora en Comunicación y Maestra en por la Universidad de los Andes de Chile. Maestra en Radio, Televisión y Cine por *University of North Texas* y tiene certificación en *Hispanic Marketing Communication* por *Florida State University*. Licenciada Pedagogía, con Especialidad en Antropología y Ética y en Competencias Didácticas por la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. Actualmente es Secretaria de Investigación en la Escuela de Pedagogía y Psicología de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. Es asociada titular en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa e Investigadora Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadores del Conahcyt. Fue coordinadora del Proyecto “Programa de liderazgo en educación del carácter para escuelas públicas mexicanas” financiado por la *Templeton World Charity Foundation*. Sus líneas de investigación se orientan a los estudios de audiencias digitales y los usos de internet en niños, adolescentes y jóvenes, así como el estudio de las trayectorias académicas y de investigación en universidades particulares.

Daniela Salgado Gutiérrez

Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Panamericana, campus Guadalajara. Estudió el Máster en Matrimonio Familia de la Universidad de Navarra y también el doctorado en educación. Colaboró en la Secretaría de Educación de Querétaro, donde colaboró desarrollando e impartiendo programas de formación integral para padres de familia, docentes y alumnos; así como colaborando en el desarrollo de contenido y co-conducción del programa de radio “Cultivando Valores”. Es Decana de la Escuela de Pedagogía y Psicología de la Universidad Panamericana, campus Guadalajara. Sus líneas de investigación son Educación del carácter y de la ciudadanía, Las relaciones familiares y la Filosofía de la Educación. Es miembro del grupo internacional de investigación de Educación del Carácter y ciudadanía de la Universidad de Navarra. Del 2019-2024 dirigió un proyecto internacional sobre Liderazgo y Educación del Carácter, financiado por la *Templeton World Charity Foundation*. Es miembro del comité editorial de la revista *Educationis Momentum* de la Universidad Católica de Perú; del Consejo estatal de la asociación “Mexicanos Primero”, capítulo Jalisco y del Consejo Superior de dos escuelas privadas de mujeres.

Carlos Razo Horta (QEPD)

Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica. ESIME IPN.

Maestría en Teoría del Control en la Sección de graduados de la ESIME - IPN,

Profesor-investigador en la ESIME – IPN. Doctor en Pedagogía Crítica y Educación Popular del Instituto McLaren de Pedagogía Crítica. Profesor de matemáticas, en la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesor de Modelos Matemáticos aplicados a las

Ciencias Sociales en el Doctorado en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Maestro del campo epistemológico de las Maestrías de formación ambiental en Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Fundador y Rector de la Universidad Tierra Fértil para el Buen Vivir, en Cuernavaca Morelos.

Publicaciones nacionales e internacionales, entre ellas guion original de los Prototipos de Libros de Texto de Educación Ambiental para Educación Básica (PNUMA/UNESCO-UACM) 2008

Rosa María Romero Cuevas

Discípula y compañera de Carlos Razo Horta de 1976 a 2023. Es educadora ambiental desde 1984. Licenciada en Psicología por la UAEM. Psicóloga en Hospital Psiquiátrico de la SSA

Especialista en Educación Ambiental por la Universidad Federal de Mato Grosso Brasil.

Maestra en Educación por el Centro Universitario Tijuana. Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana. Profesora del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana. Fundó Maestrías en Educación Ambiental en: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de la Ciudad de México Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

Profesora de la Maestría y del Doctorado en Educación de la Universidad de Tijuana y es docente del Doctorado del Instituto McLaren de Pedagogía Crítica de Ensenada B.C.

Conferencista nacional e internacional y autora de libros y artículos en materia de educación, educación ambiental, en revistas y libros nacionales e internacionales.

Jesús Olivares Lepe

Doctor en Metodología de la Enseñanza, Maestro en Políticas Públicas de Gobiernos Locales, Licenciado en Trabajo Social. Actualmente coordinador y académico de la Lic. En Pedagogía en UPN Zapopan y miembro del seminario permanente de investigación RECREA. Cuenta con diversas ponencias, publicación u artículos de libros sobre las líneas de investigación interculturalidad y procesos de formación profesional.

Ernesto Roque Rodríguez

Doctor en Gestión de la Educación Superior, Maestro y Licenciado en Economía por la Universidad de Guadalajara (UDG). Profesor investigador adscrito a la Universidad de Guadalajara (UDG), Campus Lagos de Moreno, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel candidato. Ha sido profesor de licenciatura y maestría desde la el 2005, impartiendo asignaturas de economía en modalidades presenciales, semipresenciales y a distancia. Director y asesor de tesis en la UNIVA y UDG. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Valencia España y en la Universidad de Montreal en Canadá. Consultor en R advisers.

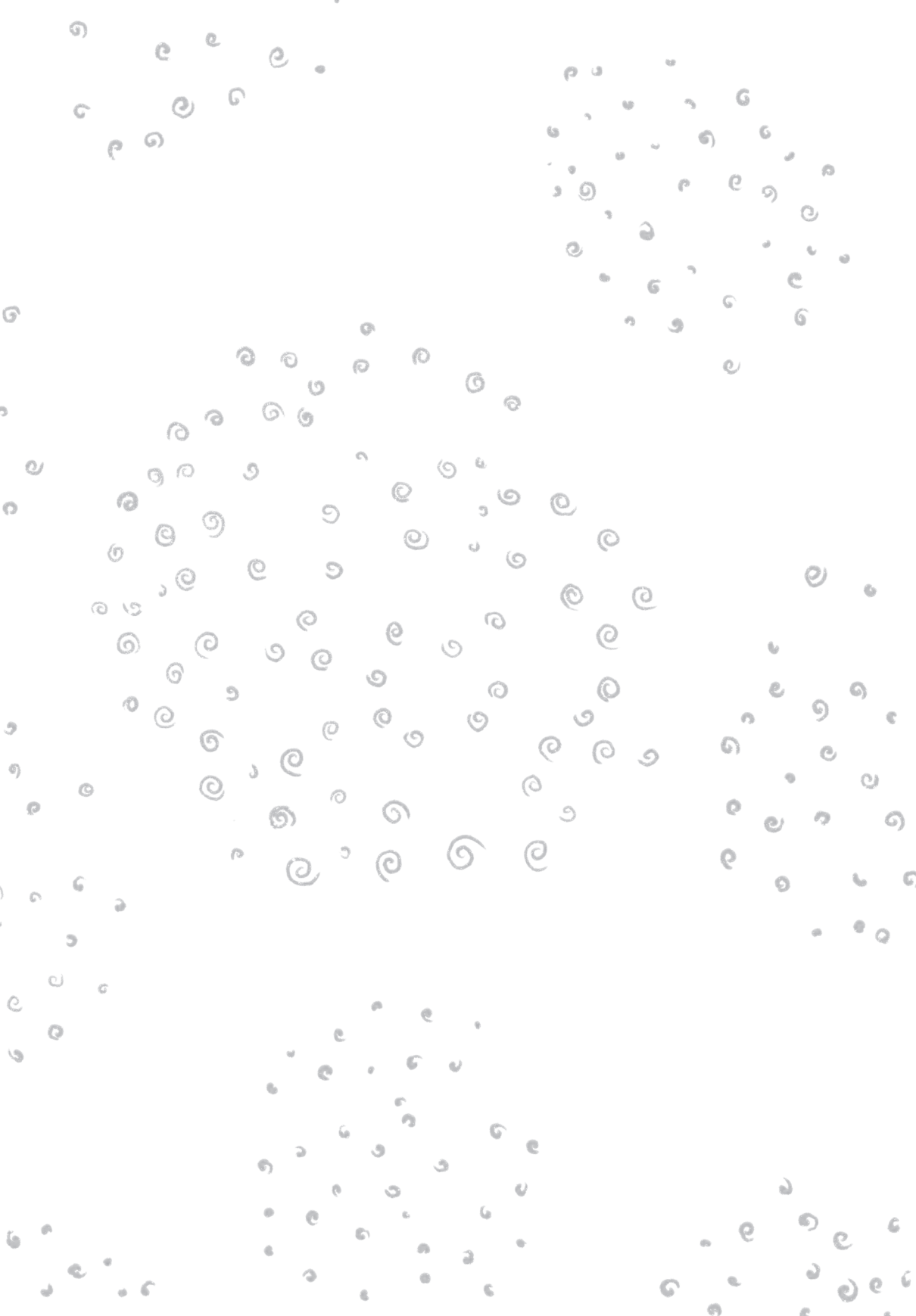
César Augusto Ricardi Morgavi

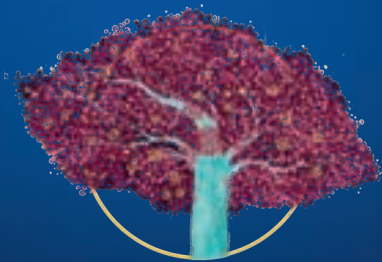
Doctor en Sociología (Universidad de Barcelona, España) y en Ciencias Sociales (Universidad de Guadalajara, México). Docente

e investigador del Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas y director honorífico del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Jurídicas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Entre sus temas de investigación se cuentan la desigualdad educativa, de oportunidades y de resultados, la movilidad de clase social, las desigualdades digitales y tecnológicas, la política de desarrollo social y los regímenes de bienestar social y prosperidad. Entre sus publicaciones se cuentan <https://goo.su/ofGz> (POSO), <https://goo.su/ImChc3> (Espiral), <https://goo.su/hzOqh65> (Legislativa de Estudios Sociales), <https://goo.su/B0zWUR> (CEED-UdeG), entre otras.

Sandra Cristina Machuca Flores

Doctorante en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara,(DGES) cuenta con la Licenciatura en Educación Primaria Instituto Normal Nueva Galicia, acreditó la licenciatura en educación preescolar acuerdo 586 CENEVAL Maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). Cuenta con Diplomados en “La Asesoría Técnica Pedagógica” en ENSJ Escuela Normal Superior de Jalisco. Evaluadora certificada por parte del INEE Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Ejerció la docencia a nivel primaria durante 14 años. Ha participado en diferentes investigaciones de la SEJ, y en diferentes congresos, capítulos de libro, además de participar en los Estados del Conocimiento del COMIE Jalisco. Pertenece a la Comisión Estatal Para la Mejora Continua de Jalisco CEMEJ como asesora-investigadora.





Recrea
Educación para refundar 2040

 **CEMEJ**
Comisión Estatal para
la Mejora Continua en Jalisco

 **Educación**

