



Revista CoPaLa. Construyendo Paz

Latinoamericana

E-ISSN: 2500-8870

copalarevista@gmail.com

Red Construyendo Paz Latinoamericana

Colombia

Hernández-Flores, Gloria Elvira

La investigación educativa como encuentro epistémico: Una experiencia desde el campo  
escolar y la juventud

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 10, julio-diciembre, 2020, pp.

1-18

Red Construyendo Paz Latinoamericana

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170997009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ENCUENTRO EPISTÉMICO: UNA EXPERIENCIA DESDE EL CAMPO ESCOLAR Y LA JUVENTUD

*Educational research as an epistemic encounter: an experience from the school field and youth*

Gloria Elvira Hernández-Flores \*

Recibido:21 de mayo 2020. Aceptado: 30 de junio de 2020. Publicado: 01 de julio 2020.

Forma de citar este artículo en APA:

Hernández-Flores, G. E., (2020, julio-diciembre). La investigación educativa como encuentro epistémico: una experiencia desde el campo escolar y la juventud. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 10 (año 5), pp. 1-18. DOI:10.35600.25008870.2020.10.0168, Recuperado desde: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/7>

## Resumen

El texto tiene como propósito abrir reflexiones a partir de la experiencia en investigación educativa en torno a otros modos de construir conocimiento que rebase nociones y prácticas que fortalecen la desigualdad epistémica y con ello la injusticia cognitiva. Recupera un diálogo con la investigación cualitativa y se dirige hacia metodologías dialógicas e interculturales con el referente en estudios con jóvenes de sectores precarizados de la zona conurbada de la ciudad de México. Reformula nociones como la noción de ciencia, perspectiva teórico-metodológica y tecnologías de investigación. Concluye que la producción de conocimientos es un proceso dialógico, situado en el que se encuentran lógicas diversos cuyo reconocimiento impide una inequidad epistémica. Se ubica en la línea temática Métodos, metodologías, paradigmas y epistemes emergentes.

## Palabras clave

Investigación, educación, juventud, tecnologías

\* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Especialización en políticas públicas para la promoción de la igualdad en América Latina y el Caribe (CLACSO). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Ecatepec. Profesora de la FES Acatlán/UNAM. Ha impartido conferencias en eventos nacionales e internacionales en una diversidad de universidades e instancias de gobierno. Ha dado cursos de licenciatura, maestría y doctorado en diversas universidades y dirigido tesis. Sus líneas de investigación son la educación con personas jóvenes y adultas; las políticas educativas y la escuela, y cultura escrita. Es autora de diversos libros, capítulos de libros y artículos en países como Inglaterra, Colombia, Chile, México. gloriadf\_2004@yahoo.com.mx

## Abstract

The purpose of the text is to open reflections based on the experience in educational research about other ways of constructing knowledge that goes beyond notions and practices that strengthen epistemic inequality and with it cognitive injustice. It recovers a dialogue with qualitative research and is directed towards dialogical and intercultural methodologies with the benchmark in studies with young people from precarious sectors of the metropolitan area of Mexico City. It reformulates notions such as the notion of science, theoretical methodological perspective and research technologies. It concludes that the production of knowledge is a dialogical process, situated in which different logics are found, the recognition of which prevents epistemic inequity. It is located in the thematic line Methods, methodologies, paradigms and emerging epistemologies.

## Keywords

Research, education, youth, technologies

# Introducción

El artículo surge de investigaciones desarrolladas en la zona norte del estado de México que tienen como propósito la transformación de las condiciones de accesibilidad del derecho a la educación de jóvenes de sectores populares. Estos proyectos se desarrollan en las escuelas y con los jóvenes a través de metodologías que permiten visibilizar otros modos de concebir la realidad, las formas convencionales e impuestas en la cultura escolar, así como las posibilidades que se pueden construir entre ambas. Las metodologías desarrolladas se inscriben y dialogan con el paradigma cualitativo y recupera elementos de los estudios culturales, epistemologías emergentes, la educación popular y las metodologías dialógicas y horizontales (Erickson, 1997; Weber, 1969; Santos, 2012; Corona y Kaltmeier, 2012; Gorbach y Rufer, 2016; Fals Borda, 2015, Torres, 2015).

A partir de esta experiencia desarrollada por más de una década en el campo de escuela y juventud, surgen premisas básicas desde las cuales adquieren sentido los otros momentos del proceso investigativo por ello son expuestas en el primer apartado. El segundo se refiere a la necesidad de explicitar no sólo la perspectiva teórico metodológica, sino el proceso de su construcción a través del cual se desarrolla la investigación y lo define no sólo como una adscripción, sino como un posicionamiento ético, político y cultural y que tiene consecuencias tanto en el devenir de la investigación, como en las relaciones humanas que se gestan con los sujetos participantes del proyecto en cuestión; considera a las metodologías como lógicas de construcción envueltas en racionalidades y emociones que ya Weber anticipa (1969) y que Fals Borda reconfigura a partir de las sociologías sentipensantes (2015) y usos de la teoría como configuración. El cuarto apartado aborda las tecnologías que condensan su uso a partir del hacer con el otro.

En conjunto estos apartados pretenden aportar a debates desde una perspectiva que contribuya para rebasar conceptos y prácticas a través de la construcción de otras coordenadas de lectura de la investigación educativa construidas desde la la experiencia de investigación como un encuentro epistémico.

## Premisas básicas

El trabajo de investigación con la educación con las personas jóvenes y adultas a quienes se les ha conculado su derecho a la educación en México llevó a situar lo básico no como lo mínimo, sino en el sentido de ser fundamental, en este caso, para dar sentido a la investigación educativa, así como a los momentos y componentes constitutivos. Surgidos de estos encuentros con las personas en diferentes proyectos de

investigación, entendemos que construir conocimiento es un espacio no sólo para comprender al otro, sino para comprendernos con los otros en la construcción de conocimiento mediados por problemas de investigación en contextos específicos y situaciones concretas. Por ello este apartado expone las premisas fundamentales que se construyeron en el estudio del campo escuela y juventud.

La primera premisa, refiere a que investigar las interacciones que se generan entre la escuela y la juventud en un proceso investigativo, los procesos de poder que se ponen en juego, los encuentros y desencuentros de sentido resultan ámbitos ineludibles en la dimensión social e histórica de estudio. Pero también es ineludible una transformación en los propios procesos y recursos de investigación, es decir, la dimensión epistemológica, teórica y tecnológica demanda la realización de rupturas diversas en los ámbitos antes señalados y de manera paralela la construcción de alternativas tecnológicas. No es posible desarrollar una perspectiva que se direcciona a mejorar las condiciones para el pleno ejercicio del derecho a la educación con una perspectiva teórico-metodológica que fortalece una injusticia social y cognitiva. Existe una relación entre los propósitos, los campos de estudio y los procesos y recursos para abordarlos y generar conocimientos en la construcción de un posicionamiento epistemológico.

Por otro lado, conviene insistir que la investigación educativa es tanto humana, situada y contextualizada. En el primer caso abre caminos para reconocernos desde la racionalidad que ponemos en juego, pero también desde el plano afectivo que también participa en esta construcción. En tanto humana alude a las posibilidades y límites del ser humano, pero también a la inscripción de las ciencias humanas que fueron excluidas de las ciencias sociales y las naturales no sólo en una división cartesiana, sino en una desacreditación de los procesos, conocimientos y sentidos sociales de sus procesos y productos (Santos, 2012). En el tiempo actual es imperativo recordarnos que Weber planteaba ya una reflexión en torno a la necesidad de que las ciencias comprensivas consideren que la “evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional o de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística” (1969, p. 7 y 8) y con ello, que este proceso en la comprensión de sentido no es absoluto y considera que para comprenderlos endopáiticamente se requiere susceptibilidad. En suma, plantea la incompletud de la razón y la precariedad de la comprensión que permite reflexionar una apertura en este proceso de las ciencias sociales que se abren a las humanas. La susceptibilidad, sin embargo, si bien implica apertura, es mucho más que ello, en este texto juega más bien la intersubjetividad, la interculturalidad y el diálogo como elementos centrales de la comprensión y del proceso hermenéutico y comprensivo que desde luego requieren susceptibilidad, pero también es necesario reconocer que se trata de un encuentro en el que se juegan relaciones de poder. Con estos planteamientos se abre la investigación a otra articulación científica y posicionamientos epistemológicos que plantean a la ciencia que subyace en los

procesos de investigación educativa como un proceso de construcción de conocimiento que replantea la relación sujeto-sujeto, una realidad en movimiento y recursos, como la metodología, la teoría y las tecnologías. En segundo lugar, en términos del carácter situado de la investigación educativa es necesario voltear la mirada a los estudios feministas que con Haraway (1995) plantean la “objetividad encarnada” que supone una radical oposición con los estudios que vacían de poder, humanidad, socialidad y cultura el proceso de construcción de conocimiento. Esta mirada implica una postura y una propuesta, sin ser, por supuesto, una receta, abre camino para pensarnos de manera encarnada, no se trata sólo de emociones, y racionalidades sino implica avanzar a considerar los cuerpos, a saber y sentir cómo se construye conocimiento con y desde los cuerpos. Por su parte la geografía también nos ayuda a avanzar para considerar las territorialidades y las temporalidades (Lindón, 2000), no sólo en tanto tiempo medido cronológicamente y el espacio medido por metros cuadrados, sino en términos de las relaciones que los sujetos entablan con ellas. Por ello el contexto se trama desde contextos, diversas textualidades, que constituyen lo que Marc y Picard denominan el campo social (1992) y agregamos el espacio encarnado, situado que permite acercarnos a la construcción de un proceso muy complejo para la investigación educativa.

Otra complejidad es reconocer las subjetividades sociales (Touraine, 2005) que nos desafían para contar con recursos teórico metodológicos que permitan el estudio de sujetos inscritos en estructuras sociales. Como suele señalarse, ni sujetos sin estructura, ni estructuras sin sujetos. La propuesta a la que acudimos fue la teoría de la estructuración (Giddens, 1998) que nos permite mirar los procesos de agencialidad y recursos, y Bourdieu que habilita para considerar los campos de interacción desde los capitales y el habitus (Bourdieu Wacquant, 2005). En centro fue la noción de agencialidad situada, contextualizada, encarnada.

En suma, reconocer la investigación como situada y contextualizada tiene dos elementos: por un lado, un carácter que implica visibilizar el “desde”, la postura, el posicionamiento del lugar que se reflexiona y se construye para mirar y mirarnos en las realidades que se investigan y, por otro lado, la exigencia de contextualizar y situar el campo que se estudia; entre estos elementos hay interacciones complejas que no siempre se reconocen en el proceso de investigación.

La segunda premisa que deriva de este primer planteamiento tiene que ver con la interculturalidad e intersubjetividad insertas en el proceso de investigación. La intersubjetividad no sólo coloca a la subjetividad inscrita ineludiblemente en la construcción de conocimientos sino la intersubjetividad como espacio de diálogo, que se coloca como otra dimensión del encuentro entre subjetividades desde las cuales se trama el encuentro epistemológico si se acepta que no sólo se conoce el exterior, sino una misma. Del mismo modo, es un encuentro de universos simbólicos que se topan para encontrarse y desencontrarse y que reconoce sentidos,

significados que cara a cara construyen el conocimiento, una copresencia que aporta de una manera bidireccional la trama de la investigación educativa.

Así, la tercera premisa reitera que también se trata de una posibilidad para la reflexión en torno a las posturas propias ya que abre espacio para repensarnos en la práctica de investigación educativa; en ese sentido es participativa, implicada, vivida. La participación tiene que ver con el reconocimiento en torno a formar parte de un proceso de construcción de conocimientos en una interacción horizontal en el sentido de horizonte (Corona y Kaltmeier, 2012), posibilidad de trans/formarnos en la práctica de investigación; entendida así la participación reconfigura la relación sujetos de investigación mediados por un problema de estudio. Es implicada en la medida que es una “toma de conciencia intelectual y afectiva” (Taracena, 2002) del lugar que se ocupa en el proceso de investigación. Pero es implicada también en el sentido de que la problematización, que es leída como desestabilización y cuestionamiento (Sánchez, 1993) se dirige a nuestros propios preceptos, a nuestro “desde” el cual participamos en el proceso, se orienta a cuestionar nuestra relación con el problema (Haber, 2011) y no sólo al problema de estudio mismo. Es, como se ha dicho, una práctica bidireccional entre campo y sujetos de investigación y se entabla como práctica epistémica de encuentro que abre diálogos en la línea que une al campo y sujetos de investigación incluido el yo investigadora.

Es por ello que lleva implícita la construcción de un posicionamiento ético, político, estético y ético, se trata de la construcción de un encuentro en alteridad, de re-conocimiento -como valoración y vuelta a conocer- que demanda abrir la reflexión en torno al otro y así misma. El trabajo de investigación en el campo estudio de la juventud y la escuela permite abrir diversas reflexiones, una de ellas la construcción de conocimiento como proceso de producción y formación que se realiza a través de juegos de poder y disputas de sentido. En este proceso se ponen en juego imaginarios, perspectivas, interacciones, una multiplicidad de registros de la vida que se imponen en el momento mismo de generar conocimientos.

### **En torno a la construcción de la perspectiva teórico metodológica**

Para abordar este proceso de construcción es indispensable acotar lo que se entiende por perspectiva teórico-metodológica. La perspectiva, es el resultado de un proceso de construcción como del lugar desde donde se mira, es por ello un posicionamiento en un lugar habitado por decisiones acordes con las exigencias del problema de estudio y por ende, si bien es definido, es flexible, aunque no laxo; es un punto de partida que se mejora en el proceso mismo abierto a la contingencias de un proyecto de investigación, es decir, se proyecta, pero no se confina a un lugar dado, es constituido por movimiento de la propia realidad con sujetos de estudio en una práctica epistémica. Así, la perspectiva es el producto de la construcción de un lugar habitado para participar, comprender interpretar.

Por otra parte, es necesario considerar a la teoría en el debate de las ciencias humanas, sociales y naturales a la luz de la oposición con el positivismo y de la reflexión en torno a los usos que de esta se hacen (Buenfil, 2005). Como lo menciona Weber no nos movemos en una ciencia positiva en busca de leyes, sino en una ciencia comprensiva en busca de significados (1969), con este cambio de mirada la teoría se nutre de la categoría de configuración que implica considerarla no como un conjunto de leyes con carácter prescriptivo, sino con un discurso científico, histórico y encarnado cuya formulación no es unívoca, sino contingente. De manera puntual, la teoría desde la configuración se entiende como una conceptualización abierta que permite admitir conceptos teóricos y otros del lenguaje común, pero también en cuanto a niveles de claridad de los significados, y en las relaciones en la red, en cuanto ir de las más precisas como la deducción hasta la deducción pasado por vínculos conceptuales propios del razonamiento cotidiano con componentes interpretativas y de argumentación, nos permitiría dar cuenta más cabal de una realidad dada-dándose y de articulaciones con sujetos en formación (De la Garza, s/f, p.7).

Así comprendida, la teoría es un lugar abierto antes que un marco cerrado que permite que la realidad le pregunta a la teoría y no sea ésta sólo su enunciación. Solemos plantear la pregunta aparentemente simple en el transcurso de la investigación ¿me alcanzas teoría para comprender e interpretar y con ello apuntar hacia transformaciones de la realidad? Acudimos no sólo a su apertura hacia otras rationalidades conceptuales, sino a su doble carácter como posibilidad y límite, es decir, histórico. En este sentido una premisa de la investigación participativa en la perspectiva popular es que:

No se trata de “aplicar” teorías surgidas para dar respuesta a otras realidades, sino de generar categorías apropiadas a la comprensión de las realidades de estudio, basadas tanto en el aporte del conocimiento especializado como en el de la sabiduría popular y la imaginación creadora de los investigadores (Torres, 2015, p. 13).

La metodología, por su parte es concebida no como un camino a seguir sino la lógica de construcción de problemas educativos y su abordaje, impone adscripciones disciplinarias y paradigmáticas en las que encuentran disputas por el método (De la Garza, 2012) con base en las perspectivas hegemónicas y alternativas emergentes. Sin embargo, también incorpora otros elementos que tienen que ver con elementos señalados en el apartado de premisas, así como toma de decisiones de sujetos participantes e implicados que permitan una mejor comprensión, interacción y producción de conocimientos.

Así en el estudio de la juventud y la educación particularmente la que se da en la escuela, la perspectiva sociocultural permitió reconsiderar la educación y a la juventud desde su componente constitutivo cultural. La no sedimentación, pero si la continuidad resignificada de la escuela heredera de la modernidad, los parámetros, ritos, mitos fundacionales y símbolos (Mèlich, 1996; Duschatsky, 1999) que constituyen la cultura escolar

permitieron avanzar a otros modos de enunciación de lo construido en los proyectos de investigación con jóvenes estudiantes en escuelas de sectores ubicados física y simbólicamente en espacios precarizados (Valenzuela, 2015) del sistema educativo estatal. Por su parte, la perspectiva sociocultural abrió la mirada al reconocimiento de la arbitrariedad inscrita en la enunciación de lo que es ser joven (Bourdieu, 1984) en diferentes culturas y contextos en el sentido señalado anteriormente, con esa apertura el encuentro con jóvenes estigmatizados de comunidades rurales y de barrios urbano marginados permitió avanzar en otras conceptualizaciones que no fueran la que impedían una comprensión desde otras coordenadas de lectura. De esta manera antes que ver en ellos y ellas indisciplina, rezago, edades atípicas, se problematizamos el lugar desde donde se leía, los “desde” hegemónicos a partir de los cuales se enuncia al otro que cuestiona, simula, replantea, resiste o se apropiá de los cánones culturales en que se reproduce la escuela y sus códigos y recursos de poder.

Al mirar aquellos conceptos en el contexto teórico e histórico (Freire, 1994) en los que adquieren sentido fue posible abrir otras formas de enunciación que permiten configurar otras teorías para plantear una categoría teórica central: el des- orden educativo. Sin poder profundizar en el cúmulo de categorías construidas a lo largo de más de una década en este campo educativo, coloco esta como ejemplo para hacer visible el carácter potenciador de la teoría que se mueve entre la lógica de sujetos participantes en los estudios y la perspectiva crítica que posibilita, en este ejemplo, cuestionar los elementos fundantes que sostienen una cultura escolar desde la cual se define al “indisciplinado”, al que “abandona” la escuela, en fin al “desertor”, como si se tratara de una traición al salir de la escuela, como quien abandona las filas de un ejército. El des- orden educativo es concebido como una interacción educativa que cuestiona el orden establecido por la modernidad en el que se definen perfiles que a la larga se convierten en ideales para comprender la construcción de la demanda educativa, las estancias y los procesos exclusores que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación de esta población. El diálogo con jóvenes estudiantes, a través de las tecnologías que se exponen en el siguiente apartado, permitió cuestionar los modos y usos de la enunciación de esta población. En los encuentros con ellos se ubicaron nociones perdurables como “ser alguien en la vida” y todo el cúmulo de concepciones y esperanzas que ello envuelve, el contacto como docente de telesecundaria con fines de investigación durante seis años, permitió conocer no únicamente lo que saben, sino las maneras en que llegan a saberlo, sobre sí, la educación, la escuela, sus procesos y conocimientos alternos que construyen en las prácticas laborales que desarrollan a la par de sus estudios secundarios y de educación medio superior.

De esta manera, la perspectiva teórico metodológica es un posicionamiento que habilita no sólo la comprensión de otro, sino al de sí misma como investigadora; permite asimismo trans/formar subjetividades y espacios de estudio que permiten sostener a la investigación como un encuentro de formación y producción.

## Tecnologías de investigación

El momento de definición y construcción de lo que tradicionalmente se llama técnicas de investigación es muy relevante, pues constituyen mediadores de relación en el campo y con los sujetos de investigación. Muchos debates se abren en esta dimensión de la investigación. Uno de ellos se refiere a aceptarla no únicamente como el uso de técnicas que pueden ser la observación participante, la entrevista o la encuesta o su conjunción. La diferenciación entre técnica e instrumentos aparece apenas como una separación elemental que sin embargo se confunden. Pero más allá de esta diferencia importa tratar el sentido de las técnicas para obtener datos y documentar las preguntas de investigación con lo que se abre una discusión importante, el propio tema de los datos, las formas de obtenerlos y los usos en la investigación educativa. Como se sabe, el dato es una construcción que se inscribe en la perspectiva de investigación, las preguntas y los propósitos, pero lo más importante es que el dato construido en el campo representa una parte ética y política que no justifica la “recogida de datos” al margen de la participación explícita de los sujetos. No es suficiente exponer los propósitos o solicitar autorización, sino que implica una relación ética para la introducirse en las vidas privadas con un propósito público que muchas veces se instala en las instituciones de la educación superior, se expone y se publica. Posturas críticas denominan a esta interacción en “extractivista” (Rufer, 2017; Gorbach, 2015), en la que el uso de poder para sacar datos y hacerlos producir con otras ganancias utilizando unilateralmente a los sujetos como fuentes de información o como informantes claves refuerza la injusticia cognitiva cuando no se humaniza el vínculo epistémico y se despoja al sujeto empírico, del sujeto epistémico (Santos, 2012).

Por otro lado, el llamado trabajo de campo o en el campo ha de revisarse a la luz del papel y las formas en que nos situamos en él, los procesos de elección de este y los “criterios de selección de sujetos” con perfiles ajustados a lo que se busca, si bien se perfila una población de interés, su selección ha de estar abierta a lo que se pueda encontrar en el sentido contingente antes señalado. Si bien se acepta que no es posible hacerse nativo (Geertz, 1997) o que no es necesario ser el César para comprender al César (Weber, 1969), también lo es que el acercamiento con fines de construcción de conocimiento establece un vínculo afectivo, ético, político e intercultural. De tal manera que, al estar en las comunidades de estudio se negocian, clarifican y comprometen las estancias en las que es tan difícil entrar como salir dejando no sólo propuestas, sino la posibilidad de su construcción.

En este sentido hay múltiples aprendizajes de la educación popular que trabaja con sujetos y en el campo a través de proyectos que se han concretado desde perspectivas como la investigación acción e investigación participativa. Torres señala que la investigación desde la educación popular no trata tanto de delimitar problemas de investigación, como de atender su solución, que el conocimiento sea “útil para alguien, sea la industria, el gobierno o grupos específicos: ello implica una negociación continua con otros actores <<no

académicos>>” (2015, p. 16). Cambia así el problema de estudio y su intención y por ello las metodologías y tecnologías para abordarlo también se transforman.

En el caso de los proyectos de investigación que dan sustento a este artículo pasaron desde la escuela telesecundaria como escuelas de educación media superior o preparatoria en México todas ellas públicas y de zonas urbano marginales o rurales. Fue importante que los propósitos siempre se centran en generar condiciones para el ejercicio pleno del derecho a la educación de estudiantes de estas escuelas. Las investigaciones cambiaron su objetivo y se propusieron, efectivamente, incidir en la solución de problemas por parte de las comunidades, en líneas arriba se destaca que la transformación está en el hacer, pero también en la subjetividad que mira esta posibilidad. Así, favorecer estrategias docentes en la telesecundaria, contribuir en la gestión, analizar las interacciones que se construyen en las escuelas y mejorar el encuentro con la letra escrita en la escuela preparatoria, representan los objetivos de los proyectos abren debates y posibilidades del sentido social comunitario y personal de la investigación realizada en una institución de posgrado como es este caso.

Múltiples los cambios en esta perspectiva, de un lado el sentido de la investigación académica de una institución de educación superior y su contacto con las problemáticas educativas de la entidad, el estado de México. Si bien no podemos afirmar que sólo resuelve problemas, pues se ha caído en nuestro contexto en una investigación que brinda recetas al margen de los sujetos de estudio, sí existe un compromiso social con los problemas educativos al mirarlos no solo como objetos de estudio, sino como campos de participación e incidencia. Ello cambia el sentido social de la investigación. También se transforman los valores que la sustentan pues respeto, responsabilidad y compromiso constituyen elementos clave de los proyectos de investigación. En referencia a la negociación con agentes “no académicos” es un espacio de conflicto constante, ya que los proyectos mueven inercias y eso se hace en diálogo, es decir, entre el encuentro de “logos en oposición. Esto implica que en la conversación participan dos o más sujetos a partir de la propia palabra y razón” (Corona, 2012, p. 13), pero implica también mover relaciones de poder en las que la propia palabra y razón sustentaban una práctica docente con rasgos de autoritarismo y simulación que no fue fácil trabajar ya que se anclaba en códigos de la cultura escolar que no reconocen otras formas de interacción que no sea vertical y transmisión unilateral de contenidos, o bien el seguimiento del libro de texto como receta al margen de los contextos, sin embargo siempre hubo personas de la comunidad escolar y social interesadas gracias a las cuales los proyectos fueron posibles.

Con ello se abre otro elemento central de la multiplicidad señalada antes: el inédito viable. Freire (1976) contribuye a través de esta categoría a pensar la investigación como una condición de posibilidad que reconoce los “situaciones límite”, es decir, el estado que guarda el derecho a la educación de estos grupos, es decir, jóvenes en condición de precarización, y la generación de condiciones para hacerlo posible. Entendimos

también que la viabilidad se construye y que es inédito para ciertas miradas que un grupo de jóvenes campesinos y de sectores urbano marginales tuviera propuestas y participaciones significativas para revertir su condición de “atrasados”, “rezagados” escolares.

Un elemento más tiene que ver con la propia concepción de sujeto y comunidad que contiene un proyecto de investigación y que se traduce en tecnologías, es decir, las lógicas en que se crean y utilizan las técnicas de investigación. En materia de estudiantes jóvenes hemos asistido a concepciones que los definen desde el déficit (Duschatzky, 1999) y como sujetos siempre carenciados (Hernández, 2007) jóvenes problema, indisciplinados que no acatan las normatividades escolares. La ruptura con estos conceptos, la negociación con actores escolares como supervisores, directivos, docentes, padres y madres de familia y estudiantes representó un campo complejo y posible al mismo tiempo para mostrar la manera que la transformación es posible.

Así, las tecnologías se desmarcan de la racionalidad técnico instrumental que la identifica con instrumento y cálculo (Barbero, 2006) para abrir este campo no neutro, que mueve un pensar y añadimos una interacción con fines de aporte y no sólo de recoger datos, un espacio para la participación y el encuentro, por ello son dialógicas, envuelven tensiones, acuerdos y desacuerdos. No se obvia el nivel técnico, sino se nombra desde otros logos. En esta medida enseguida desarrollo cuatro tecnologías trabajadas.

#### *Acompañamiento*

Refiere a la creación de un espacio de interacción constante con docentes, en este caso el trabajo se desarrolló a lo largo de seis años en la práctica docente con fines de generación de conocimiento que inciden en las problemáticas educativas. Incorpora un hacer con otros, en este caso los docentes, directivos, estudiantes con quienes presentamos líneas y pautas generales del proyecto y fue con ellos con quienes se concretó y obtuvo contenido.

Este trabajo se desarrolló en telesecundarias rurales y urbano marginales en la zona norte del estado de México, en ellas, un solo docente trabaja todas las asignaturas en contraste con la secundaria general en donde cada asignatura tiene un docente diferente. Adicionalmente, esta modalidad de telesecundaria se gesta en 1968 para poblaciones rurales, tienen una larga vida de poco más de medio siglo tiempo en el que durante algunos ciclos escolares se sostuvieron bajos resultados en pruebas estandarizadas a pesar de tener un modelo educativo innovador que ofrece otros elementos para su mejor implantación. El proceso de gentrificación de la zona conurbada fomentó la urbanización marginal de esta modalidad en municipios del estado de México donde se encuentran estas telesecundarias.

Así, el proyecto denominado “Formación en la ciencia y la cultura escrita” permitió el desarrollo de estrategias de manera conjunta que centraron la mirada en una necesidad de docentes, las estrategias de enseñanzas y aprendizajes. En este ámbito se centró el proyecto abriendo enlaces con las instancias comunitarias sus espacios y aportes como es el caso de la biblioteca comunitaria del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), el uso de instalaciones del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para apoyar de manera gratuita y colaborativa actividades con estudiantes.

Las estrategias de esta tecnología se centraron en: un ingreso respetuoso a la comunidad y a la escuela; presentación de los proyectos a comunidad escolar; toma de acuerdos conjuntos; observación permanente del trabajo; participación paulatina en las clases que inició, como decía con observación, hasta llegar a participar de lleno en las clases; apertura de espacios de formación con docentes, denominados institucionalmente Talleres generales de actualización, es decir, aprovechamos y negociamos las actividades institucionales pero se modificó su contenido desde el proyecto; vínculos diversos con la comunidad; elaboración conjunta de principios de gestión escolar para mejorar el acceso y la asequibilidad de jóvenes en condición de pobreza a su derecho a la educación en este caso, secundaria; desarrollo de actividades acordadas con la comunidad como encuentro de estudiantes con especialista en diferentes asignaturas; análisis conjunto de resultados para la mejora.

En esta experiencia fueron amplios los logros a través del diseño colaborativo de actividades vinculadas con los aprendizajes de contenidos escolares de estudiantes a partir de sus intereses, necesidades, conocimientos y expectativas. Un elemento central fue considerar a las escuelas también como un espacio de “acogida” (Duch, 1997) que no centra la mirada sólo en lo académico y reconoce que el vínculo pedagógico se gesta humanamente y con ética. Ello hizo posible más que recabar datos, construir alternativas que, si bien se acercaron a los propósitos inicialmente planteados, los rebasaron. Esta tecnología también permitió la comprensión, la interpretación, pero la ruta para llegar a ello es distinta, se centró en la acción, en la interacción colaborativa que contribuyó para construir trans/formaciones viables, espacios de conformación y producción de aprendizajes.

Así, mediante la tecnología de acompañamiento docente se logró un acercamiento mayor, amigable, diversas conversaciones que no fueron interrogatorios sino diálogos narrativos que permitieron no sólo mejorar los índices de aprovechamiento escolar, sino las relaciones con la comunidad a través de la organización de una diversidad de actividades.

### Encuentros

En otro proyecto realizado con un colectivo institucional a través de un proyecto denominado “Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio en tres municipios del estado de México”, trabajamos a través de Encuentros con estudiantes de educación media superior que requirieron establecer negociaciones con autoridades del sistema educativo, de las comunidades y las escuelas. Se conceptualizó el Encuentro como una tecnología que abre un espacio de conversación con jóvenes estigmatizados como indisciplinados en la cultura escolar para abrir discusiones. Una vez acordados con autoridades y comunidad escolar se presentó el proyecto se hicieron adecuaciones con base en las propuestas, sugerencias y necesidades. El proceso seguido fue apostar a la imagen como otro registro de la vida de estudiantes, por lo que realizamos un cartel que convocara a través de la imagen y el título, se denominó Nuestras voces en la escuela; se añadió a dicha convocatoria preguntas generadoras de diálogo que construimos en colectivo; se le dio un carácter abierto y voluntario, pero con énfasis en un grupo singular, aquel colectivo de estudiantes que las escuela califican como indisciplinados y que no son tomados en cuenta más que para enviarlos a la dirección, ser expulsados temporalmente o castigados de diferente forma. Así, la asistencia fue nutrida en el caso de la zona norte más de cien estudiantes y autoridades escolares como supervisores, directivos y docentes. Sin lugar a equivocarme afirmo que es una de las experiencias más enriquecedoras de la investigación desarrollada, la toma de la palabra, la disposición al diálogo, el derecho a la expresión, a diferir, las propuestas, representan apenas algunas de las aportaciones para la trans/formación escolar a partir de las voces de estos estudiantes. Fueron concebidos como un diálogo con los jóvenes con el propósito de transformar la escuela a partir de sus voces en vivo, elemento muy importante pues el énfasis, la argumentación, las experiencias, las diferencias y no sólo las coincidencias, el tono, y los cuerpos ofrecieron una riqueza para proponer a autoridades -que asistieron y, como un supervisor señaló, no creían lo que estaban viviendo- es decir, el inédito viable, pues era inédito que un grupo de personas no deseadas en las escuelas, tuvieran interés en tomar la palabra y hacer propuestas con sentido de viabilidad.

Por ello entendimos estos espacios como verdaderas interacciones dialógicas, que desde la perspectiva freireana (1976) permitieran el encuentro o desencuentro de las lógicas con las que se piensa la exclusión, la escuela y a los excluidos. Permitieron escuchar de viva voz los argumentos, motivos, deseos, propuestas y problemáticas en la mirada de los jóvenes dan cuenta de la exclusión educativa. Asimismo, permitió confrontar ideas, explayarse y conocer con mayor detalle sus razones, deseos, motivos y experiencias, problemáticas y propuestas en torno a la escuela. La sistematización de lo nombrado en los encuentros permitió identificar cinco ámbitos de transformación: Pedagógico: formas y prácticas de enseñar, aprender y evaluar; Infraestructural: condiciones materiales y uso de infraestructura; Incorporación y uso de nuevas tecnologías; Identidades como sujeto juvenil y como sujeto educativo; Interacciones de poder: jóvenes, docentes y

directivos; Derecho y compromiso a participar; Gestión escolar: organización y normatividad. Debido a que participaron autoridades fueron elementos a tomarse en cuenta en reuniones de Consejos Técnico regionales para la mejora de la gestión escolar.

### Talleres

Esta técnica se ubica en un proyecto con jóvenes de educación media superior que estudia las interacciones principalmente de jóvenes de sectores marginales de la zona norte del estado de México, se denomina “Interacciones educativas para la construcción de escuelas equitativas y participativas con jóvenes en el norte y sur del estado de México: poder, comunidad y alfabetismos emergentes”. En el caso de la zona norte se trabajó con estudiantes de secundaria y educación media superior. Me referiré, por espacio, sólo a la experiencia en educación media superior.

Como propuesta para investigar en interacción con los grupos, el taller es concebido como una perspectiva de acción participativa que recupera las tensiones entre teoría/práctica. Se define como un espacio epistémico que afronta la articulación teoría y práctica desde un hacer artesanal a partir de acciones e interacciones en contextos específicos. La definición de un taller como tecnología deriva de la educación popular que lo conceptualiza como un,

[...] dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (Cano, 2012, p. 33).

De manera particular se trabajó un taller denominado mejorando nuestras lecturas y escrituras, la perspectiva retomada de freire permitió no convertir el espacio en una clase de ortografía, sino mirar cómo a través de la cultura escrita es posible leer el mundo (Freire, ) nuestro mundo. A petición de la dirección y docentes, una vez presentado el proyecto, se demandó que se trabajara esta área que presenta problemas en el aprovechamiento escolar de jóvenes en la escuela. Así se convocó a un grupo de veinte jóvenes que dos veces por semana nos reunimos para ejercer y ejercitarse la letra escrita a través de la lectura y escritura. El programa del taller de 25 horas permitió iniciar con una visión crítica de un artículo periodístico que hablaba sobre este grupo etario en relación con el amor y la falta de compromiso ante el matrimonio. La lectura el grupo, la discusión respecto al contenido, el reconocer el género que se estaba trabajando, es decir, un artículo periodístico y desde luego su contenido despertó gran interés por parte del grupo para debatir otros artículos y

películas; asimismo, escribir y compartir lo escrito en grupo y de manera individual y conversar con el grupo. De esta manera se comprende que escribir con los convencionalismos permite que se lea lo que se quiere comunicar, que la lectura en voz alta compartida también lo demanda y que la expresión escrita es también un derecho que debemos ejercer.

En suma, el taller permite hacer con bases teóricas, participar desde una diversidad de lugares y aportar, como lo señaló Héctor un estudiante que puede haber espacios en los que se expresan, propone, aprenden y enseñan.

### *Entre/vistas narrativas*

La entrevista está validada como una de las técnicas usuales en la investigación de corte cualitativo, sin embargo, interesa modificar su concepto y su uso. Más allá de un interrogatorio, previo guión estructurado o no, se elabora al margen de los sujetos o con suposiciones sobre ellos y ellas. Si bien, las prenociaciones siempre existen, el riesgo es no concientizar que se vuelven prejuicios desde los cuales interpretamos o pretendemos la comprensión de sus acciones y discursos. Por ello les nombro entre/vistas que tiene que ver con mirarnos entre una diversidad de visiones del mundo que en un diálogo narrativo permite como lo señala Bolívar, construir el relato de la experiencia (2001), del diálogo acerca de ellas para construir otras coordenadas de lectura de las experiencias escolares. Situarnos entre estas visiones, entre/vistas narrativas para construir de manera conjunta comprensión e interpretación de las interacciones en la escuela.

Uno de los elementos centrales fue la construcción de ejes de diálogo a través de los cuales se dispararon otras temáticas no pensadas pero que emergen a través de la apertura de estos espacios. Se trabajó con la experiencia escolar a través de una rotación de la toma de la palabra que me incluía, de mostrar el lugar desde el que se habla de conocer nuestros argumentos de nuestro actuar en relación con las interacciones que día a día se construyen y en atención a las esperanzas y deseos de lo que quisiéramos vivir. Así, nos encontramos, cara a cara, palabra y palabra, experiencia y experiencia para comprendernos en una interacción conflictiva en el marco de la cultura escolar y sus condiciones posibilidad.

### **Conclusiones**

La investigación educativa en cuanto encuentro epistémico abre otras posibilidades de diálogo ya que permite direccionar la propia problematización no sólo hacia un sujeto y problema exterior a sujeto investigador y a un campo de estudio, por el contrario, es bidireccional en la medida que es una posibilidad de reflexionar y comprendernos en copresencia, en diálogo con el otro. Con ello se abre una relación diferente entre sujetos de la investigación. Supone así un proceso de formación producción de conocimientos el que el encuentro es un espacio de tensiones, de diálogo de encuentros y desencuentros para construir conocimientos.

Implica la reflexión acerca del posicionamiento que se construye, las relaciones de poder que lo habitan y las disputas por el sentido que encarnan en el proceso de investigación. Se define como una praxis ética, política y estética en la media que hace visible que no se trata de un proceso neutro, sino que se ponen en juego relaciones de poder, de sentido, mediadas por racionalidades, contextos, situaciones, cuerpos y afectos. Asimismo, abre la posibilidad de construir espacios de encuentros, reformula las tecnologías y las transforma en mediadoras de sentido y no sólo en instrumentos para la recogida de datos.

La investigación es así, una oportunidad para encontrarnos con el otro y con nosotras mismas, para dialogar, construir, para soñar, para hacer viable que otra forma de estar en las escuelas es posible, que el derecho a la educación también lo es.

### Referencias bibliográficas

Barbero, J. (2006) La razón técnica desafía a la razón escolar. En Norodowsky, M., Ospina, H., Martínez, A. (compiladores) La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2NADORO-1.PDF>

Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). La investigación biográfico narrativa en educación. Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. (1984). La “juventud” no es más que una palabra. En Bourdieu, p. Sociología y cultura. México: Grijalbo/CNCA.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Argentina: Siglo XXI.

Buenfil, R. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa, en Jiménez, M., Los usos de la teoría en la investigación. México: Seminario de Análisis del Discurso, Plaza y Valdés.

Cano, A. (julio-diciembre de 2012). La metodología de taller en los espacios de educación popular. Recuperado de <file:///C:/Users/PAVILION/Downloads/2223Texto%20del%20art%C3%ADculo-3626-1-10-20130522.pdf>

Corona, S., Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias sociales y Culturales. México: Gedisa. Biblioteca de educación.

De la Garza, E. (S/f). La epistemología crítica y el concepto de configuración. Alternativas a la estructura y función estándar de la Teoría. Recuperado de <http://sgpwe.itz.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf>

De la Garza, E. (2012) Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales. México: FCE/UAM.

Duch, L. (1997) La educación y la crisis de la modernidad. España: Paidós.

Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires, Barcelona, México: Piadós

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Compilador) La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. España: Piadós/M.E.C.

Fals, O. (2015). Una sociología sentipensante para América Latina. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>

Freire, P. (1976). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.

Geertz, C. (1997) La interpretación de las culturas. España. Gedisa.

Giddens. A. (2006). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Argentina. Amorrortu/editores.

Gorbach, F.; Rufer, M. (Coordinadores) (2016). (IN) Disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura.

Haber, A. (2011) Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada. En Revista chilena de antropología, Núm 23, primer semestre. Pp. 9-50.

Haraway, D. (1995). Ciencia, *cyborgs* y mujeres. *La invención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Hernández, G. (2007). Políticas educativas para población en estado de pobreza. México: CREFAL.

Lindón, A. (2000). Del campo de la vida cotidiana y su espacio-temporalidad (Una presentación). En Lindón, A. (Coordinadora) La vida cotidiana y su espacio-temporalidad. México: Anthropos. Pp. 7-18.

Marc, E.; Picard, E. (1992). La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. España. Paidós.

Mèlich, J. (1996). Antropología simbólica y acción educativa. España: Paidós.

Sánchez, R. (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13206108.pdf>

Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur. México: CLACSO/Siglo XXI.

Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. En Perfiles Latinoamericanos. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Sede México. No.21, diciembre, México. Pp.117-133.

Torres, A. (2015). La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. Recuperado de <http://www.ceal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto164.pdf>

Toutaine, A. (2005) Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. España, Paidós.

Valenzuela, J. M. (2015). Remolinos de viento: juvenicidio e identidades desacreditadas. En J.M. Valenzuela (Coord.), Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. Barcelona & México: NED Ediciones/El Colegio de la Frontera Norte/ITESO.

WEBER, Max. La sociología comprensiva. En Mardones y Ursúa (1988) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.