

PRIMEROS PASOS HACIA LA DIVERSIDAD EPISTÉMICA Y DESCOLONIZACIÓN METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ANÁLISIS DE CONTENIDO EN CINCO TESIS DE MAESTRÍA

Kesvan Edwing Aviles Salgado
ISCEEM Tejupilco
kesvan_keas@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo de este artículo es dar a conocer las aportaciones teóricas, epistémicas y metodológicas de cinco tesis de maestría que dan cuenta de los primeros pasos hacia la diversidad epistémica y descolonización metodológica de la investigación cualitativa. Para lograrlo se utilizó la metodología de la investigación documental y análisis de contenido. Se proponen las siguientes categorías de análisis: configuración de lo ya consolidado; horizontalidad y descolonización, tanto en la relación sujeto-objeto y de las metodologías cualitativas, como en el campo y la producción de conocimiento; y la transformación de las miradas y praxis cotidiana. Los aportes encontrados son intentos de voltear la mirada hacia alternativas otras de hacer investigación educativa; cambios que apuesten por una investigación más humanizante y transformadora que necesita el mundo del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

DIVERSIDAD EPISTÉMICA, DESCOLONIZACIÓN METODOLÓGICA, CONFIGURACIÓN, DIÁLOGO

ABSTRACT

The objective of this article is to present the theoretical, epistemic and methodological contributions of five master's theses that give an account of the first steps towards epistemic diversity and methodological decolonization of qualitative research. To achieve this, the methodology of documentary research and content analysis was used. The following categories of analysis are proposed: configuration of what is already consolidated; horizontality and decolonization, both in the subject-object relationship and qualitative methodologies, as well as in the field and the production of knowledge; and the transformation of everyday views and praxis. The contributions found are attempts to turn our gaze toward alternatives for doing educational research; changes that are committed to more humanizing and transformative research that the world of the 21st century needs.

KEYWORDS

EPISTEMIC DIVERSITY, METHODOLOGICAL DECOLONIZATION, CONFIGURATION, DIALOGUE

Introducción

La investigación social surge bajo el influjo del enfoque cientificista-positivista-moderno. La razón, observación y experimentación son las vías fidedignas para hacer ciencia o producir conocimiento válido. De este modo, las conductas humanas son objetivadas a través de la observación externa y el rigor metódico científico de las ciencias naturales; sólo la figura del investigador/a —a través de los métodos positivistas— tiene la facultad de producir conocimiento objetivo-neutral para la comunidad científica, expulsando todos aquellos saberes y conocimientos que se salen de dicha norma.

A propósito de esto, De Sousa Santos (2009) dice: “Las cualidades intrínsecas del objeto son, por así decir, descalificadas y en su lugar pasan a imperar las cantidades en que eventualmente se pueden traducir. Lo que no es cuantificable es científicamente irrelevante” (p. 24). Lo no sujetable al dominio canónico de la medición (metodologías cuantitativas) queda fuera del orden racional-moderno. La subjetividad humana, al no ser sujeta de mensurabilidad, observación y experimentación científica, era poco o nada confiable para ser estudiada y considerada en la búsqueda

da de la verdad. Los métodos científicos de las ciencias naturales eran la única vía portadora de verdades absolutas de las conductas humanas. El resultado era una investigación social despersonalizada.

A pesar de que las metodologías cualitativas y la subjetividad poco a poco han ido ganando terreno en las ciencias sociales para la comprensión-interpretación de las acciones humanas y los significados que las personas atribuyen a sus propios comportamientos (Hernández et al., 2006), siguen ponderando la verticalidad, el extractivismo y el distanciamiento-neutralidad como herencias coloniales del pensamiento moderno-occidental/Norte. En la actualidad, las metodologías cualitativas establecen una relación de sujeto-objeto de estudio (investigación sobre las/os otros); un divorcio indiscutible entre la/el que posee-produce conocimiento científico (investigador/a) y las/os que sólo comparten información (informantes).

Dicho paradigma tradicional, menciona Marín (2007), “sigue siendo muy fuerte, ya que muchos actores sociales todavía lo usan y lo guían” (p. 41). Muchas/os investigadores, e instituciones de formación y de investigación socioeducativa y de divulgación-publicación, con este perfil siguen normando editorialmente la producción de conocimiento bajo sus postulados. Sin embargo, hoy por hoy están siendo cuestionadas por nuevas perspectivas teóricas, epistémicas y metodológicas nacientes en el Sur global (todo lo que quedó fuera del pensamiento occidental/Norte) que abogan por investigaciones que respondan a las necesidades de las poblaciones desfavorecidas y de la Gran Madre Tierra.

Marín (2007) explica, en su texto “La noción de paradigma”, que existen momentos o periodos normales de dominio casi rutinario de los paradigmas y métodos de investigación (ciencia normal), mientras que en momentos extraordinarios, cuando los fenómenos no corresponden con los problemas, soluciones y procedimientos de dicho dominio paradigmático, “se entra en un periodo de crisis, se desconfía, entonces, de los procedimientos normales y se postulan teorías alternativas que permitan resolver, bajo otra visión, las anomalías detectadas”, lo que el autor nombra “ciencia extraordinaria o revolucionaria” (Marín, 2007, p. 37).

La investigación socioeducativa tendría que ser congruente con las necesidades y urgencias sociohistóricas, culturales, filosóficas, pedagógicas y ecológicas-planetarias de la época en que se vive. El paradigma investigativo tradicional —con características verticales, extractivistas y distanciadas-neutrales— en nada abona a la gran desigualdad-fragmentación social y crisis ecológica que se vive en la actualidad: más de la mitad de la población humana vive en pobreza, mientras una minoría acapara la riqueza y depreda en desmedida a la Gran Madre Tierra.

En tales momentos de crisis se vuelve urgente una investigación socioeducativa alternativa que apueste —como medio contrahegemónico— por el diálogo horizontal entre saberes, para pensar juntos caminos más igualitarios, respetuosos y responsables de coexistencia y sostenibilidad entre los seres vivos-no vivos, que invitan a pensar y actuar de manera distinta a las lógicas epistémicas coloniales. A través de vías más justas, democráticas y colaborativas para la comprensión de los fenómenos y problemáticas socioeducativas y transformación de las sociedades y el mundo.

El objetivo de este documento es dar a conocer las aportaciones teóricas, epistémicas y metodológicas de cinco tesis de maestría que dan cuenta de los primeros pasos hacia la diversidad epistémica y la descolonización metodológica de la investigación cualitativa. Los trabajos seleccionados fueron realizados dentro del campo de conocimiento “Formación, Aprendizajes y Saberes Pedagógicos” (FASP), de la Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM división Tejupilco), generación 2020-2022.

Alrededor del mundo y en las últimas décadas se han emprendido investigaciones socioeducativas que han procurado resquebrajar la racionalidad moderna/colonial como epistemología hegemónica. Los paradigmas en emergencia (como las epistemologías del Sur y las metodologías horizontales) instan por una epistemología que “se construye desde otro lugar, con un lenguaje otro, sostenido en una lógica otra y concebido desde las fronteras del sistema mundo colonial-moderno” (Panotto, 2020, p. 57); lógicas epistémicas descoloniales que tienen como matriz el diálogo y la colaboración (investigación con las/os otros).

En este sentido, como antecedentes de este tipo de investigaciones, tenemos el caso de Pérez (2012), quien en su estudio ofrece una descripción de la investigación de Corona (2007) con grupos de niñas/os culturalmente distintos, que busca analizar las vivencias relatadas por escrito por los niños/as de ambos grupos culturales en un viaje al zoológico, así como el discurso resultante del encuentro y el diálogo entre ellas/os. Asimismo, Kaltmeier (2012) realiza una investigación, junto con colaboradores, que da cuenta de los testimonios de 50 personas originarias sobre las luchas indígenas de sublevación de Saquisilí de 1930 a 2006, a manera de narración o historia colectiva.

Por otro lado, Tuidier (2012) desarrolla una investigación en Ciudad Juárez, a través del análisis crítico del discurso de entrevistas biográficas a trabajadoras migrantes de las maquiladoras textiles, para identificar las relaciones de desigualdad

laboral, explotación, sexismo y feminismo. Por su parte, Suárez (2007) indaga en la escritura individual y colectiva de relatos escritos pedagógicos derivados de las conversaciones y lecturas de experiencias profesionales y escolares entre pares. Su propuesta de “documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, como “modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa” (p. 85), le permite comprender la transformación de las prácticas docentes y el mundo escolar.

La investigación de Hernández (2018), con grupos de estudiantes de 11 a 18 años de edad en condiciones de pobreza de contextos rurales y urbanos marginados de tres municipios del Estado de México, explora el uso de talleres y pláticas como estrategias metodológicas para construir espacios de participación en escuelas públicas en contextos vulnerables. Mientras que Santos (2022) —quien realizó su estudio en Bogotá, Colombia, en el colegio IED La Salle— hace uso de diversas estrategias metodológicas: revisión de documentación, análisis de relatos de docentes y alumnos/as, observación de las prácticas político-pedagógicas y espacios de discusión-acción alternativas, como una manera de articular críticamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje con las necesidades contextuales de las/os alumnos.

Tales pesquisas son testimonio plausible de que la investigación socioeducativa —desde los terrenos del Sur-Horizontal— son una realidad, que responden a la necesidad y urgencia de caminar junto a las/los otros (en comunidad) para la búsqueda de soluciones a la crisis social y ecológica actual.

A lo largo del documento se presentan cuatro apartados. El primero refiere a la metodología usada, en este caso, la investigación documental y el análisis de contenido. El segundo contempla los hallazgos de la revisión de las cinco tesis de maestría la cual, y los divide en cuatro categorías de análisis de los aportes realizados en torno a lo teórico, epistémico y metodológico desde el Sur-Horizontal como perspectiva de investigación: configuración de lo ya consolidado; horizontalidad y descolonización en la relación sujeto-objeto y de las metodologías cualitativas; horizontalidad y descolonización en el campo y la producción de conocimiento; y la transformación de las miradas y praxis cotidiana. El tercero, aborda la discusión que el investigador hace con respecto a los resultados del análisis de contenido, su posicionamiento y diálogo con referentes teóricos. Finalmente, el quinto hace alusión a las ideas conclusivas de la pesquisa.

Método

Para fines de esta investigación se tomó en cuenta la metodología de la investigación documental que, según Galeano (2012) “supone la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes de investigación, (...) con el fin de contextualizarlos, y ‘estar al día’ sobre lo que circula en el medio académico con relación al tema que se pretende estudiar” (p. 113), en este caso, la revisión de cinco tesis de posgrado (maestría) con perspectiva del Sur-Horizontal las cuales se titulan: “Las relaciones pedagógicas entre docentes y niños de preescolar en la enseñanza virtual” (Cruz, 2022); “Poder en la organización escolar y autonomía de los profesores de educación física de secundaria. Tensiones en la práctica docente” (Aviles, 2022); “El aprendizaje de las matemáticas en niños de segundo grado de educación primaria” (Hernández, 2022); “La expresión del sentipensar de las educadoras de preescolar en su práctica docente” (Vargas, 2023); y “Miradas de las educadoras sobre las interacciones pedagógicas con niños de preescolar desde la virtualidad” (Maya, 2024).

El análisis de contenido se convirtió en la técnica de investigación para la observación y análisis de los documentos seleccionados. Navarro y Díaz la definen como “un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un metatexto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada” (citados por Galeano, 2012, p. 126), considerando el método intertextual/extratextual e intensivo, es decir, en el análisis de un cuerpo textual pequeño y las relaciones establecidas dentro y entre los textos y sus contextos de producción.

Las cinco tesis de maestría (de quienes han obtenido el grado hasta el momento) se derivan de los diálogos, discusiones, debates, tutorías y asesorías de investigación educativa realizados dentro del campo de conocimiento “Formación, Aprendizajes y Saberes Pedagógicos” (nueve maestrantes y cuatro académicos) de la maestría en investigación de la educación de ISCCEM Tejupilco, generación 2020-2022, de la cual he sido maestrante. De igual forma, mi tesis también estuvo sujeta a revisión para fines de esta pesquisa, bajo vigilancia epistémica de la relación sujeto investigador-objeto de estudio. Es importante mencionar que se solicitó el permiso a las/los compañeros para revisar sus tesis y se les envió una copia del escrito final para su valoración y sugerencias-observaciones al mismo.

Resultados

La configuración de lo ya consolidado

Se encontró que todas las investigaciones partieron de lo establecido y consolidado en el paradigma cualitativo-interpretativo y las metodologías de la etnografía (Hernández, 2022; Cruz, 2022; Vargas, 2023; Maya, 2024), y biográfico-narrativo (Aviles, 2022), para puentear o engarzarse a los paradigmas emergentes de las epistemologías del Sur y las metodologías horizontales como perspectiva metodológica.

La categoría de *configuración* que propone De la Garza (2000) estuvo presente en el apartado epistémico de las tesis, lo que coadyuvó para dar fuerza retórica a las intenciones descritas, dada la insuficiente experiencia investigativa reconocida de todas/os los integrantes del campo de conocimiento en los terrenos teóricos y epistémico-metodológicos del Sur-Horizontal. De la Garza (2000) define configuración como el “contorno del objeto (límite entre sistema y no sistema), de esta manera no denota una forma de relación sino un conjunto de relaciones que definen a un objeto” (citado por Aviles, 2022, p. 78); fuera de los márgenes de un objeto o estructura hay un sinfín de posibilidades, alternativas y realidades no exploradas, por lo tanto, cuando dicho objeto apertura y amplía sus fronteras para abarcar lo no dado e indeterminado potencializa la movilidad de la estructura, en congruencia con la dinámica y complejidad de la realidad.

De tal suerte, siguiendo con De la Garza (2000), en una estructura existen relaciones fuertes y relaciones débiles. Las primeras resultan ser el basamento que sigue manteniéndose firme a través del tiempo, mientras que las segundas son todos aquellos elementos de la estructura que no dan respuesta a los cuestionamientos o problemáticas actuales. En otros términos, existen elementos del paradigma tradicional y sus metodologías que aún son congruentes con los sucesos y emergencias de la actualidad, mientras que hay otras que son inmiscibles para las problemáticas actuales.

Las relaciones fuertes del paradigma cualitativo-interpretativo fueron respetadas, sin embargo, las relaciones débiles fueron transmutadas, enlazándose al paradigma de las epistemologías del Sur y las metodologías horizontales. En términos generales, la configuración permite renombrar, rejerarquizar, resemantizar y rearticular (movilizar) el objeto con otros o nuevos objetos. Vargas (2023) nombra a este proceso configurativo como “mudanza horizontal” (p. 67), utilizando la metáfora de las cigarras, insectos que mudan su piel para renovarse manteniendo su composición corporal.

Horizontalidad y descolonización en la relación sujeto-objeto y las metodologías cualitativas

Se identificó en el análisis de contenido que es indispensable —en una perspectiva del Sur-Horizontal— horizontalizar la relación entre investigador e investigados como camino configurativo descolonizador. Movilizar el poder (equilibrar) entre los que colaboran en la investigación, para que estén en condiciones equitativas o justas, no sólo para contar-se, sino también para producir conocimiento y transformar-se juntos. La horizontalidad conlleva un doble esfuerzo, por un lado, la/el investigador transforma su participación a colaborador y el colaborador a co-investigador. Por otro lado, también exige una labor de convencimiento y responsabilidad para lograr una investigación colaborativa.

Desde luego que todas/os, al ser sujetos colaboradores en la investigación, tienen las mismas posibilidades de producir conocimiento, dado que comienza a construirse desde el encuentro y diálogo con las/os otros (docentes, alumnas/os, padres/madres de familia). Para volver esto posible se decidió renombrar dicha relación y quitar las etiquetas coloniales de informantes clave, investigados u objetos de estudio de la investigación tradicional, por la de sujetos colaboradores (Cruz, 2022; Hernández, 2022; Vargas, 2023; Maya, 2024), sujetos dialógicos, caminantes horizontales o sujetos productores de conocimiento colectivo válido (Aviles, 2022).

Se mantuvo una comunicación continúa, compartiendo los avances de la investigación y las inquietudes que surgían para recibir sugerencias e ideas entre todas/os. Incluso, se usó la primera persona del singular (yo) y plural (nosotros) como estilo de escritura, para reconocer que su trabajo era un constructo polifónico y en el que su implicación estaba presente. De igual forma, la relación permeada en las investigaciones no sólo fue de sujetas/os colaboradores; también se gestó una amistad. Vargas (2023) lo explica en el siguiente relato: “Los diálogos sentipensantes dejaron mucho más que una investigación, mucho más que conclusiones, dejaron reflexiones, nuevos lazos de amistad entre pláticas, desahogos, reflexiones, risas, entre caminatas, ricos platillos y cafés” (p. 162).

Ahora bien, Ortiz y Arias (2019) mencionan que el renombrar es el primer paso para la descolonización de las metodologías tradicionales. Se decidió transformar las categorías de “metodología” a “camino descolonial-horizontal” (Aviles, 2022); “trabajo de campo” a “espacio de encuentro” (Aviles, 2022) y “hacer colaborativo” (Vargas, 2023); las “técnicas e instrumentos de investigación” a “acciones y medios descoloniales-horizontales” (Aviles, 2022), “haceres en el proceder horizontal” (Hernández, 2022), “quehaceres investigativos descoloniales” (Cruz, 2022),

“acciones colaborativas” (Vargas, 2023) y “acciones metodológicas horizontales” (Maya, 2024).

Cuatro investigaciones hicieron uso de la etnografía educativa-virtual y una lo biográfico-narrativo como base metodológica cualitativa (la gran mayoría llevó a cabo encuentros semipresenciales en virtualidad, por la pandemia de COVID-19, y presencialidad con medidas de cuidado) y mudaron hacia la etnografía horizontal-virtual y narrativa dialógica como caminos descoloniales-horizontales. Retomaron la observación participante y la entrevista como técnicas e instrumentos de investigación desde lo cualitativo, transitando hacia “observación minga” (Vargas, 2023), “participación observante” (Maya, 2024), “observación horizontal” (Cruz, 2022), “encuentros dialógicos” (Aviles, 2022; Cruz, 2022; Maya, 2024), “diálogos sentipensantes” (Vargas, 2023) y “conversas de aprendizaje” (Hernández, 2022), como acciones descoloniales-horizontales.

En seguida se muestra la significación que algunas/os dieron a las acciones descoloniales-horizontales presentadas. Observación minga “tiene el objetivo de observar, apoyar, colaborar y dar un beneficio mutuo, reflexionar e interpretar entre colaboradoras” (Vargas, 2023, p. 74). A propósito de la participación observante, Maya (2024) sostiene: “nosotros no pretendimos construir conocimiento desde fuera, examinar o hacer descubrimientos sino más bien pusimos por delante la participación que nos permitió estar allí compartiendo..., y conjuntamente mirarnos-reflejarnos en el otro y lo otro” (p. 85).

Para Cruz (2022), los encuentros dialógicos son el “espacio donde conjuntamos las voces entre docentes colaboradores para formar una nueva, esa que surge del diálogo..., para generar un nuevo conocimiento y una nueva voz” (p. 83). Por su parte, los diálogos sentipensantes son la configuración de la entrevista desde un “espacio de escucha muda, en el que nos donamos desde la mente y corazón, en un acto de reciprocidad, de respeto y empatía por los otros” (Vargas, 2023, p. 71).

De igual forma, se utilizaron herramientas como “registro de observación”, “diario del investigador”, “guía de preguntas a registros polifónicos transformativos” (Cruz, 2022), “diario del colaborador” (Cruz, 2022) y “ejes de diálogo” (Aviles, 2022; Maya, 2024), como medios descoloniales-horizontales.

Horizontalidad y descolonización en el campo y producción de conocimiento

Los caminos descoloniales-horizontales necesitan del diálogo, colaboración y amistad con las/os otros para la descolonización de las metodologías cualitativas. Cuando se da apertura al diálogo se permite que “al encontrarnos con el mundo simbólico de los otros, podemos comprender mejor, el mundo simbólico de nosotros..., al caminar por los universos de cultura de los otros, nos permite retornar con una mirada diferente hacia nosotros mismos” (Guerrero, 2010, p. 80). En síntesis, hablamos de reflexividad.

Como lo hace notar Hernández (2022), la reflexividad “está presente en todos los momentos de la investigación, desde la formulación de las preguntas u objetivos hasta la construcción de las consideraciones finales, sin embargo, en el trabajo de campo es donde se concentra una mayor reflexividad” (p. 106). Entonces, en el encuentro con las/os colaboradores, la reflexividad se puede dar en tres niveles según lo analizado:

1) Rememorativa. Cuando al contar-se traen al presente memorias que los hacen revivir y resignificar reflexivamente el pasado desde las condiciones de lo actual y proyección a futuro (Aviles, 2022; Hernández, 2022).

2) Dialógica. En el intercambio de saberes, experiencias y sentires surge un espejo o encuentro y desencuentro de voces y miradas, lo que permitió repensar-se, reflexionar-se y transformar-se juntos (Aviles, 2022; Hernández, 2022; Cruz, 2022; Vargas, 2023; Maya, 2024); “me hiciste recordar cuando yo estaba en una situación parecida” o “yo lo viví de otra manera” (Hernández, 2012, p. 107).

3) Emancipadora. Esos tránsitos que van teniendo las/os sujetos colaboradores de la manera en cómo pensaban el tema de estudio, y a sí mismos, en las primeras experiencias dialógicas y cómo culminaron pensando y actuando de forma distinta (Cruz, 2022; Aviles, 2022).

Ahora bien, la amistad se analiza desde dos aristas: como compromiso político investigativo, resultante de la horizontalidad, y como proceder metodológico. Vidales (2013) invita a pensar la amistad como posibilidad de “un encuentro entre sujetos en el cual la investigación se vuelve un bien común..., se entiende a la amistad como un fecundo camino metodológico de investigación” (citado por Aviles, 2022, p. 89); la amistad generó las condiciones para propiciar mayor confianza a lo largo de los espacios de encuentro.

No es lo mismo donar-se o mostrar-se frente a la figura vertical de una/un investigador a la de una/un amigo-colaborador, en este caso se volvió más un encuentro

entre amigas/os que mostraron y contaron sus experiencias y sentipensares en un clima de respeto, confianza y colaboración. Sobre esto, Aviles (2022) expone que la amistad coadyuva “para que el intercambio de relatos no sea forzado, mecánico, omitiendo ciertos pasajes, marcas o epifanías y relatando sólo por compromiso; sino que sea sincero, abierto y con las condiciones para la igualdad discursiva” (p. 89).

Es importante enfatizar que la amistad no surgió en los primeros encuentros, se generó poco a poco, generándose un ambiente investigativo ameno, humilde, recíproco e igualitario, sin tantos formalismos que volvieran distante la relación. Inclusive hubo quienes volvieron de los encuentros momentos de convivencia, las/los investigadores se dejaron observar y escuchar, interactuaron y compartieron.

Por otra parte, a propósito del análisis, sistematización y categorización cualitativa de las metodologías etnográfica y biográfico-narrativa — como labor concedida a la/el investigador (como sujeto cognoscente) desde la investigación tradicional que le adjudican el poder de hablar desde sus propios términos, tratar la información extraída de las/os informantes clave y construir conocimiento válido—, las/los docentes investigadores hicieron énfasis en que no analizaron e interpretaron la información recabada del campo, sino que dieron continuidad a un proceso de construcción de conocimiento que inició en el encuentro con las/os colaboradores, por lo que consideraron realizar un análisis e interpretación horizontal (sin la presencia física de las/los sujetos colaboradores, pero sí la de sus voces derivadas de los encuentros).

Este quehacer investigativo, detallan los trabajos, se habría deseado que fuera un proceso de mayor participación presencial o virtual entre las/os sujetos colaboradores, desafortunadamente lo impidieron las exigencias laborales de las/los mismos, así como los tiempos y metas determinadas de la institución de posgrado para la conclusión de los apartados de la investigación. Sin embargo, eso no detuvo la intención de sustentar y proceder desde el Sur-Horizontal en las pesquisas. Para volver esto posible, Corona (2019) recomienda:

Proponemos una investigación conectada que pueda ayudar a entender los hechos sociales más allá de las miradas monoculturales de un solo investigador, para contribuir a un nuevo conocimiento en el que cada uno sea reconocido como legítimo. En este caso analizar se refiere a conectar las múltiples relaciones entre las distintas interpretaciones. (citado por Vargas, 2023, p. 77)

Las/los investigadores reconocieron, respetaron y transcribieron todas las voces, gestos, silencios y sentires, tal y como se expresaron desde el uso de grabadoras de voz y video (con el consentimiento previo de todas/os). Se dio lectura, identificación, codificación y sistematización de puntos de encuentro y desencuentro como “patrones, recurrencias, vacíos, tendencias, convergencias, contradicciones” (Galeano, 2012, p. 118), con respecto a las preguntas y objetivos de investigación en la revisión de grabaciones, observaciones y notas. De igual forma, hicieron posible, en la lectura cuidadosa, la identificación de la tercera voz, esa “interpretación que emergió en el diálogo entre saberes, conocimientos y culturas entre los sujetos dialógicos, no desde el lugar y significación exclusiva del investigador sino desde la de todos” (Aviles, 2022, p. 105).

Asimismo, se procuró tener un cuidado ético de que los sentidos y significados (reflexividades), emergidos del encuentro (diálogos, registros polifónicos, notas en diarios del colaborador, etc.) como tercera voz, dialogaran con las voces de la teoría y, además, en la construcción de las categorías o construcción de las respuestas a las preguntas de investigación, evitando la monologicidad de las/los investigadores.

El equilibrio de voces, explica Aviles (2022), fue primordial para evitar que una voz se impusiera o se sobrepusiera a las otras (voces de la teoría, voces de las/los colaboradores, voces de los diálogos entre miembros del campo del conocimiento FASP, implicación de la/el investigador, voces de los distintos géneros de conocimiento). Procuraron establecer un tejido de voces, como una especie de trenza entre las distintas voces que dialogan sobre el fenómeno educativo estudiado (Aviles, 2022; Maya, 2024).

La interpretación de las/os investigadores existió en todo momento, pero se volvió crucial el proceso de intervención-distanciamiento en la doble vigilancia epistemológica, algo que también explica Hernández (2018): “doble vigilancia epistemológica apostando en el sentido de ser a la vez juez y parte del proceso de construcción de conocimiento, apostando a la posibilidad de la no división tajante entre estos roles” (p. 11).

No es posible que la interpretación de las/los investigadores se alejara por completo en este proceso de análisis, sistematización y categorización, puesto que su implicación siempre estuvo presente, los acompañó en todo momento e incluso fue recurso metodológico y parte de la motivación de no claudicar en el proceso (lo manifiestan en las investigaciones). La/el investigador se encuentra implicado al fenómeno educativo que indaga, porque lo que cuenta con tiene que ver totalmente con ella o él, con su vida e historia.

Transformación de las miradas y la praxis cotidiana

La finalidad de todas las investigaciones no sólo radicó en la comprensión del fenómeno educativo, sino también en la transformación. Las investigaciones socioeducativas desde el Sur-Horizontal, para dar cuenta de las transformaciones a nivel de la praxis —según estudios revisados como precedentes (Pérez, 2012; Kaltmeier, 2012; Tuidier, 2012; Suárez, 2007; Hernández, 2018; Santos, 2022)—, requieren de mayor tiempo en comparación de la transformación de las miradas (en el pensar-se); incluso el estudio de Santos (2022), desde su enfoque epistémico descolonial-horizontal, es una primera fase de la investigación que se consideró para largo plazo.

Las investigaciones se abocaron en exclusiva a identificar y mostrar la transformación a nivel subjetivo, las reflexividades en sus diferentes niveles. Sin embargo, explican las/los investigadores, eso no quiere decir que no hayan sucedido transformaciones a nivel de praxis cotidiana en las/los sujetos colaboradores, pero las pesquisas no pudieron dar cuenta de ello en el informe.

La reflexividad fue analizada en un primer momento desde lo cualitativo, la cual según De la Cuesta-Benjumea (2011) “desafía las ideas de objetividad y distanciamiento tan apreciadas en paradigma positivista, expresa la conciencia del investigador, habla de su conexión con la situación de investigación” (citado por Maya, 2024, p. 92). En ése, la/el investigador reflexiona y se autorreflexiona durante el proceso investigativo, por tanto, es el único en posibilidad de transformar-se. Mientras que, desde el Sur-Horizontal, se propicia una reflexividad conjunta y recíproca —mediada por el diálogo horizontal— entre las/los sujetos colaboradores, todas/os tienen la posibilidad de pensar-se y transformar-se.

Las y los docentes investigadores dejaron atrás el pensamiento ensimismado y se abrieron a la otredad (alteridad), “la apertura al otro y el deseo de conocerlo también implica entrar a un proceso de reconocerse a sí” (Corona y Kaltmeier, 2012; citado por Hernández, 2022, p. 84). También modificaron sus senti-pensamientos sobre los temas de estudio, repensaron sus prácticas docentes, cuestionaron las lógicas coloniales y tuvieron ideas distintas de su tarea educadora.

Cabe hacer énfasis en que las investigaciones presentadas siguieron los caminos descoloniales-horizontales (diálogo y colaboración) en mayor medida en los espacios de encuentro con las otros. El resto de quehaceres fueron responsabilidad exclusiva de las/los docentes investigadores; no existió la colaboración. Sin embargo, mantuvieron una vigilancia epistémica en la búsqueda de congruencia de principio a fin con la postura asumida y se preocuparon porque los sujetos

colaboradores conocieran la intencionalidad, avances, inquietudes y destinos de las pesquisas y compartieran sugerencias o aportes a las mismas.

Discusión

El pensamiento occidental se rehusó a “relacionarse con todos esos otros mundos” (Escobar, 2019, p. 52), ya que, autodefinidos como cultura superior, el diálogo con las/los otros no tenía sentido. Con De Sousa Santos se comprende que la realidad al ser dinámica e inestable no pueden definirse de una vez y para siempre a través de verdades universales, por lo tanto, no hay sabidurías ni ignorancias generales, “el principio de incompletud de todos los saberes es condición de la posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento” (citado por Aviles, 2022, p. 82).

Nadie descubre, transmite, enseña y aprende verdades, porque la verdad, dice Galeano, “no existe, la verdad es el resultado de una cantidad de verdades contradictorias entre sí, que son tan contradictorias como nosotros mismos” (Canal Marce Andrés, 2020, 1:15-1:20), lo que para unos es verdad para otros es una mentira y viceversa, por esta razón todos tienen algo que vale la pena decir y escuchar. Las respuestas o soluciones del ayer tal vez ya no resuelven las preguntas y problemáticas del hoy y mañana. Los conocimientos y sabidurías en el mundo, más que jerarquizarse y aislarse, tendrían que ponerse en relación. La ecología de saberes es una manera de coexistir no sólo entre las personas sino también con todo lo existente, una manera de aprender de la diversidad (De Sousa, 2009).

Además, con el pensamiento occidental/Norte se hereda la investigación distanciada, extractivista y vertical, una investigación de y sobre los otros; en ella se hizo latente el principio de no contaminación de la investigación por parte del investigador (neutralidad), puesto que al interactuar en y con las/los investigados se corría el riesgo de direccionar las respuestas y comportamientos hacia los intereses o fines indagatorios (sesgar).

Bourdieu sostiene que “las metodologías científicas ofrecen la posibilidad de ‘objetivar el sujeto que objetiva’” (citado por Kaltmeier, 2012, p. 33), una doble objetivación tanto del investigador en su no intervención y el investigado, al ser visto como objeto de estudio. De ahí entonces, entre menos implicación e interacción tuviera el investigador con el objeto de estudio, mayor veracidad, validez y confiabilidad del estudio.

Bajo este dilema, el diálogo horizontal, la colaboración y la transformación tendrían que fungir como elementos indisociables de la ontología humana y la investigación socioeducativa. Los pensamientos del Sur convocan a una investigación desde abajo y desde adentro de las/los que vivimos las luchas y problemáticas socioeducativas y ecológicas, una investigación con las/los otros para mudar el sentido que guarda la relación de investigador/a-investigadas/os, por una relación de sujeto-sujeto.

Las epistemologías del Sur y las metodologías horizontales buscan que las investigaciones no tengan meramente el objetivo de la comprensión de los hechos sociales, sino además la transformación social. En la medida en que la teoría crítica occidental se ha quedado a ras de la comprensión de las problemáticas sociales, resultaría mejor que más sujetas/os se sumaran a la transformación socioeducativa, lo que lleva a un camino epistémico más humanizante, democrático y justo.

Por supuesto, no se trata de dar voz a las/los que no tienen voz, ni visibilizar a las/los borrados del mapa o los nadie, sino de abrirse paso a dialogar con la pluralidad de sentidos existentes. Cuanto epistemicidio, genocidio y ecocidio se hubiera frenado si, en la condición humana, el diálogo-colaboración-transformación fuera prioridad antes que la capacidad aniquiladora (esto ante los miles de actos violentos en la historia de la humanidad).

Grosfoguel (2019) opina que “los descoloniales unen la crítica epistémica y la producción de conocimientos con un compromiso político activista por la transformación del mundo” (p. 76). Las investigaciones y el conocimiento deben construirse desde y para las luchas sociales, en este caso en lo educativo; las luchas se producen en el mundo escolar, en las prácticas docentes cotidianas y en la relación cercana con la comunidad.

Desde las propuestas documentadas se insiste que las metodologías cualitativas tienen características colonizadoras del saber por la despersonalización imperante; el investigador mantiene un control mayúsculo y directividad protagónica (existe una amplia brecha que los separa). En las mudanzas horizontales (configuración de lo cualitativo) documentadas se pretende el diálogo con la tradición investigativa y las epistemes alternativas y emergentes del Sur-Horizontal, como maneras alternativas de pensar, sentir, relacionarse, accionar y producir conocimiento socioeducativo.

Para ello fue indispensable desnaturalizar y descolonizar algunos principios teóricos, epistémicos y metodológicos de la investigación y las metodologías cualitativas (verticalidad, extractivismo, cosificación, monocultura e individualismo),

mismos que ya no son prudentes con las necesidades actuales urgentes en el mundo del siglo XXI (solidaridad, sostenibilidad, diálogo, colaboración, comunión y transformación).

“Por todo esto, una descolonización del saber debe ir de la mano de una descolonización epistemológica” (Panotto, 2020, p. 51). Por ello se requirió una configuración de la investigación cualitativa: renombrar, rejerarquizar, resemantizar y rearticular como elementos que propicien pensar horizontes alternos de la investigación educativa. Se pensó e intervino muy similar a la metodología-pedagogía zapatista que explica Walsh (2020) de “caminar y preguntar. Preguntando se camina” (p. 166); se hace camino al andar junto a las/los colaboradores, negociando en todo momento entre todas/os.

En el encuentro con las/los otros se tuvo como principios del Sur-Horizontal el asunto de la “igualdad discursiva” (Corona citado por Aviles, 2022) y “autoría entre voces” (Pérez, 2012), la primera como la posibilidad de que todas/os tuvieran las mismas posibilidades de contar-se en los espacios de encuentro y, la segunda, como el respeto y reconocimiento de todas las voces que participaron en la construcción del conocimiento; “la autoría de la investigación empieza así a realizarse a varias voces” (Corona citado por Aviles, 2022, p. 81).

De tal manera, el anonimato perdió significatividad para dar a conocer las voces participantes en la producción de conocimiento (bajo la autorización de todas y todos); se aceptó que la investigación es un proceso-producto de una polifonía de voces. La lógica académica en las instituciones de posgrado sólo permite la aparición legal del investigador/a inicial como autor/a de la investigación (tesis); se da por sentado que el investigador/a es el único productor del texto y conocimiento.

Kaltmeier (2012) explica que “las voces subalternas son expropiadas de sus derechos intelectuales, cuando mucho aparecen en las ‘palabras de agradecimiento’” (p. 51). En las investigaciones revisadas se hace mención, a lo largo de los escritos, de las/los sujetos colaboradores, no sólo en los agradecimientos, también en el quehacer del trayecto metodológico, en la categorización y en la comunicación de los resultados de la investigación.

Las propuestas teóricas, epistémicas y metodológicas de las cinco tesis de maestría dadas a conocer en este estudio fueron más que metodologías, técnicas e instrumentos de investigación, porque conllevaron un compromiso político en la búsqueda de la transformación de la investigación y del ser junto a las/los otros, así como forjar vínculos de amistad colectiva. Pinto y Ribes comentan que la amistad “es un ejercicio constante de autotransformación en presencia del otro, una

creación compartida de sí mismo, en donde las identidades se construyen en tanto se implican y se afectan” (citados por Hernández, 2022, p. 85); las amistades generadas en las investigaciones provocaron espacios de alteridad para remirar-se y repensar-se junto a las/los otros. ¡Iguales y distintos a la vez!

Conclusiones

Las investigaciones analizadas no son caminos únicos o guías para seguir, son tan sólo pasos o algunos de tantos rumbos que hay que explorar hacia la diversidad epistémica y descolonización de las metodologías occidentales en la investigación socioeducativa, de esa racionalidad que se asumió como superior al resto del mundo.

Las aportaciones teóricas, epistémicas y metodológicas desde la postura del Sur-Horizontal son pretextos y provocaciones para seguir cuestionando la colonialidad de la investigación cualitativa tradicional, pensar y repensar las alternativas en la investigación educativa y, sobre todo, encauzar junto a las/los otros sentidos de existencia que lleven a una vida en armonía con todo lo existente. Las epistemologías del Sur y metodologías horizontales promueven una crítica transformativa hacia las lógicas epistémicas y coloniales occidentales/modernas que han demostrado no hacer extensivo al resto del mundo los principios de libertad, justicia e igualdad con la que forjaron la modernidad.

La diversidad y la alternativa deben ser escuchadas y tomadas en cuenta, dialogar con la pluralidad epistémica y, a través de ese diálogo, generar conocimientos, soluciones, políticas y modelos de existencia sostenibles hacia el equilibrio social y ecológico antes de que se vuelva irreparable la crisis en progreso. Investigaciones con y para las/los docentes, alumnos/as y padres/madres de familia, desde abajo y desde dentro, demostrando que todas/os tienen algo valioso que decir y mostrar desde sus trincheras y cotidianidad.

Las investigaciones presentadas no se liberaron por completo de las etiquetas o rasgos coloniales de la investigación occidental, pero sí hicieron latente el esfuerzo en comunidad de avanzar hacia la descolonización metodológica y volver de la investigación una experiencia más humana. Quedó pendiente la colaboración junto a los sujetos colaboradores de principio a fin, desde el planteamiento y construcción del objeto de estudio hasta el informe de resultados y defensa de la investigación.

Referencias

Aviles, K. E.

(2022). *Poder en la organización escolar y autonomía de los profesores de educación física de secundaria. tensiones en la práctica docente* [tesis de maestría]. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Canal Marce Andres

(02 de abril de 2020). *Nuestra Visión de Educación descrita por Eduardo Galeano* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=zNVhJsuVk_k

Cruz, R.

(2022). *Las relaciones pedagógicas entre docentes y niños de preescolar en la enseñanza virtual* [Tesis de maestría]. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

De la Garza, E.

(2000). Subjetividad, Cultura y Estructura. *UDCSH/UAM, División de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(24). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>

Escobar, A.

(2019). Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: la diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En J. Tobar (comp.), *Diversidad epistémica y pensamiento crítico* (pp. 41-64). Editorial Universidad del Cauca.

Galeano, M. E.

(2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carreta editores.

Grosfoguel, R.

(2019). De la crítica poscolonial a la crítica decolonial: similitudes y diferencias entre las dos perspectivas. En J. Tobar (comp.). *Diversidad epistémica y pensamiento crítico* (pp. 65-78). Editorial Universidad del Cauca.

Hernández, G. E.

(2018, 7 a 9 de noviembre). *Horizontalidad en la investigación educativa: perspectivas de estudio de la desigualdad con jóvenes* [ponencia]. VI Encuentro latinoamericano de metodologías de las Ciencias Sociales, Universidad de Cuenca, Ecuador. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12658/ev.12658.pdf

Hernández, R., C. Fernández-Callado y P. Baptista

(2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill

Hernández, V.

(2022). *El aprendizaje de las matemáticas en niños de segundo grado de educación primaria* [Tesis de maestría]. ISCEEM.

Kaltmeier, O.

(2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En S. Corona y O. Kaltmeier (coords.). *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.

Marín, L. F.

(2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento* 50(26), 34-45. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/n50/n50a04.pdf>

- Maya, J. L.**
(2024). *Miradas de las educadoras sobre las interacciones pedagógicas con niños de preescolar desde la virtualidad* [Tesis de maestría]. ISCEEM Tejupilco.
- Ortiz, A. y Arias M. I.**
(2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 1-20. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Panotto, N.**
(2020). Descolonizar el saber: el pensamiento-otro como estrategia epistémica sociopolítica. En J. C. Losacco (comp.), *Pensar distinto, pensar (des)colonial* (pp. 45-82). Fundación editorial El perro y la rana.
- Pérez, R.**
(2012). Entre voces: una metodología horizontal de autoría para el estudio de la comunicación entrecultural. En S. Corona y O. Kaltmeier (coords.). *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Santos, C. R.**
(2022). Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales. Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. *Revista Andina de Educación*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.1.8>
- Santos, B.**
(2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI/CLACSO.
- Suárez, D. H.**
(2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdllick. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-110). Noveduc.
- Tuider, E.**
(2012). Contando historias/narraciones en un contexto poscolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeier (coords.). *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Vargas, M. R.**
(2023). *La expresión del sentipensar de las educadoras de preescolar en su práctica docente* [Tesis de maestría]. ISCEEM.
- Walsh, C.**
(2020). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En J. C. Losacco (comp.). *Pensar distinto, pensar (des)colonial* (pp. 139-178). Fundación editorial El perro y la rana.