

EXPERIENCIAS Y DEBATES EN LA RECUPERACIÓN DEL DATO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**Enrique Mejía Reyes
Rubén Madrigal Segura,
Blanca Estela Galicia Rosales
Juan Martínez Flores
Mario Sánchez Valencia,
Mario Salvador Jiménez Rodríguez**

Rubén Madrigal Segura
Coordinador

Experiencias y debates en la recuperación del dato en la investigación educativa

Rubén Madrigal Segura
Coordinador



Seminario Permanente

***Discusiones teóricas,
metodológicas y prácticas
en investigación educativa***



*Experiencias y debates en la recuperación del dato
en la investigación educativa*, Rubén Madrigal Segura (coord.).
México: Editora Nómada, 1era edición, junio de 2021.

[Metodología — Educación — Trabajo de campo
Referente empírico — Hermenéutica — Enfoque cualitativo]
Dewey: 370.1 - Filosofía y teoría de la educación
Thema: JNA - Filosofía y teoría de la educación

D.R. © 2021, Rubén Madrigal Segura
D.R. © 2021, Los autores

ISBN: 978-607-8820-00-9
DOI: <https://doi.org/10.47377/expydeb>

*Este libro fue sometido a un proceso de revisión por pares, bajo la modalidad
doble ciego, por lo que el dictamen de aceptación cumple con los criterios
de calidad científica y de evaluación.*

Tamazunchale 529
Fracc. Buenos Aires,
Monterrey, NL, 64800

www.editoranomada.mx
contacto@editoranomada.mx

Imagen de portada: Pixabay
Edición y cuidado: Katia Ibarra y coordinador



ÍNDICE

Introducción	7
--------------	---

PARTE I

La investigación educativa y la experiencia con la recuperación del dato

Notas de investigación educativa: la experiencia, la metodología y el referente empírico <i>Enrique Mejía Reyes</i>	17
---	----

Trayectorias académicas: la recolección de datos en la entrevista narrativa <i>Rubén Madrigal Segura</i>	39
--	----

Vivencias, experiencias y acontecimientos en la conformación del referente empírico: una reflexión metodológica <i>Blanca Estela Galicia Rosales</i>	65
---	----

PARTE II

Perspectivas en la interpretación de los datos del trabajo de campo

El investigador novel ante la ineditud interpretativa de los datos etnográficos <i>Juan Martínez Flores</i>	89
---	----

Interpretación de la información empírica en investigación educativa con enfoque cualitativo <i>Mario Sánchez Valencia</i>	109
Subjetivación de la cibercultura en la práctica docente del nivel medio superior: el dato hermenéutico y su interpretación <i>Mario Salvador Jiménez Rodríguez</i>	133
Acerca de los autores	157

INTRODUCCIÓN

Rubén Madrigal Segura

La investigación educativa de corte cualitativa en muchos de los centros de formación en nuestro país tiene adeudos con los estudiantes y con la investigación misma. La forma en que nos legaron los procesos de investigación ha estado en el ojo del huracán de muchas comunidades académicas; sin embargo, existen académicos que se resisten a cambiar su concepción de la investigación y otros intentan separarse de la manera en que fueron formados. Ese péndulo entre cambiar o no también presenta sus matices, no se percibe como blanco o negro.

La presente contribución de los miembros del *Seminario Permanente Discusiones teóricas, metodológicas y prácticas en investigación educativa* es un esfuerzo colectivo, además de reconocer que surge de necesidades profesionales personales, como una posibilidad para romper con los moldes establecidos en nuestra formación como investigadores educativos. Lo dicho anteriormente no significa que a través de la formación, que nos marca como investigadores, nos quedemos paralizados. Por el contrario, hemos decidido aprovechar las circunstancias para transformar nuestra realidad como investigadores.

Las circunstancias son, en primer lugar, la afición a la lectura y de forma precisa con la de autores clásicos: Sócrates, Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, por mencionar algunos. La segunda, que hemos construido un espacio –el *Seminario Permanente* mencionado en el párrafo anterior– de interlocución entre varios colegas de la misma institución y hemos realizado esfuerzos por incorporar a nuestros alumnos que nos brindan su confianza. Tercero, la anuencia de nuestras autoridades del Instituto para realizar dichos eventos académicos como parte de nuestra formación continua. Cuarto, tal vez la más significativa, que nos atrae la escritura porque en ella nos vamos constituyendo como sujetos que se atreven a pensar.

Conviene aclarar que nuestra experiencia en investigación educativa se vuelve más rica al realizar investigación, docencia en maestría y doctorado, así como con la difusión de los productos de investigación. Por otro lado, el *Seminario Permanente* posibilita re-conocerlos en la escucha, no sólo del otro, sino de uno mismo. Dicho de esa manera, el Seminario Permanente se convierte en un espacio y lugar para atrevernos a pensar en lo relacionado con lo teórico, metodológico y la práctica de la investigación educativa.

Lo que nos ha orillado a dialogar con autores y entre nosotros, lo que entendemos por el referente empírico, es abrir campos de observación y reflexión. Los campos de observación son los autores relacionados con las disciplinas de las ciencias de la educación, además, de lo epistemológico y metodológico. Lo anterior nos permite contar con herramientas para intentar comprender lo que sucede al interior de las escuelas en materia educativa.

Por todo lo anterior, vale la pena hacer algunas precisiones. Primero, por *referente empírico* estamos entendiendo el trabajo que hace el investigador para recuperar la información de los sujetos clave de su investigación. Nosotros no hemos desechado la idea de trabajo de campo porque nuestro trabajo, en su gran mayoría, no va al campo de los hechos como lo hacían los antiguos trabajos

etnográficos. Mejor dicho, debemos buscar nuevas formas de nombrar aquellas actividades que realizamos en el proceso de investigación.

Segundo, los campos de observación son como la analogía que recupera Umberto Eco sobre pararnos en los hombros de gigantes para ver el horizonte que nos marca el rumbo de la investigación educativa. Allí se hace una bifurcación para continuar siguiendo la huella que nos otorgue una posicionalidad teórica, metodológica y práctica en los procesos de investigación. En este trabajo vamos a dialogar con lo encontrado en dos veredas. La primera de ellas refiere al referente teórico; la segunda, al levantamiento del dato recuperado con el acercamiento al referente empírico.

Por lo tanto, el presente trabajo se diferencia de otras propuestas que tratan el análisis de datos cualitativos como el de Gibbs (2012) donde nos propone la manera de seleccionar herramientas técnicas para el análisis de la información recabada en el trabajo empírico o de campo y la manera de interpretarlos. Por el mismo sentido, se encuentra la propuesta de Rapley (2014) sobre el análisis del discurso haciendo énfasis en lo que denomina “métodos” tradicionales de recolección de datos que son la entrevista y grupo de discusión. Nuestra propuesta se centra en la manera en que se recogen los datos en la práctica concreta de la investigación educativa: no son prescripciones, sino vivencias y experiencias. También se diferencia del trabajo de Denzin y Lincoln sobre métodos de recolección y análisis de datos, editado por Gedisa en el volumen IV, que como buen manual de metodología ofrece un menú de propuestas.

Una aclaración sobre este libro, no es un manual de investigación educativa. Precisamente la diferencia con otras propuestas es que los autores de los capítulos nos dan a conocer sus vivencias, experiencias en dos ejes articuladores de los trabajos. El primero de los ejes se denomina “La investigación educativa y la experiencia con la recuperación del dato”, donde se presentan tres trabajos relacionados con la manera particular de cada uno de los autores de recuperar

la información con el referente empírico, también denominado por algunos como trabajo de campo.

Los trabajos desarrollados en el segundo eje que recibe por nombre “Perspectiva en la interpretación de los datos del trabajo de campo”, va un paso más delante de una de las actividades fundamentales de una investigación con referente empírico, la recuperación del dato, entendiendo a éste como la información necesaria para la investigación. La expresión “un paso adelante” se justifica porque después de obtener la información se debe hacer todo un ejercicio de organización, análisis e interpretación.

Hacer camino en la primera vereda es polemizar si las teorías están constituidas y son inamovibles. O reconocer que el uso de categorías y conceptos son desplazados desde otras geocalizaciones con cautela para el uso en otros lugares que se intentan utilizar sin haber sido creadas para ese contexto cultural, social e ideológico. Lo que posibilita pensar en su resignificación.

En el primer capítulo, Enrique Mejía Reyes habla de su experiencia en la investigación educativa, como acontecimiento que, al ir tras esa huella o “vestigio”, lo transforma. Considera que la investigación educativa es un oficio que se va aprendiendo con los demás, es allí donde se genera la experiencia como acontecimiento y como práctica reflexiva. El autor se plantea un objetivo el cual es discutir las directrices que están atravesadas por criterios del orden epistemológico, axiológico, metodológico e instrumental. El escrito lo resuelve en seis apartados.

El segundo capítulo, de la autoría de Rubén Madrigal Segura, se plantea ¿cómo romper los parámetros establecidos para documentar las experiencias al recuperar el dato del trabajo de investigación sobre trayectorias académicas con referente empírico? Es decir, nuestra formación como investigadores no se generó en las mejores condiciones para ello. Se posiciona en la posmodernidad reconociendo que los discursos universales no responden a las necesidades

de investigación en las Ciencias de la Educación. Considera que la posmodernidad otorga una mejor respuesta que la modernidad cuando se busca la identidad en las trayectorias académicas. Por lo tanto, la crisis de la modernidad es la crisis de sus enfoques metodológicos, epistemológicos y ontológicos. El enfoque de investigación del que habla es el biográfico-narrativo. El capítulo se encuentra estructurado en siete apartados.

En el tercer capítulo, la autora Blanca Estela Galicia Rosales plantea sus vivencias, experiencias y acontecimientos con el referente empírico. Para ello, la autora desarrolla cuatro apartados en los cuales da cuenta de su forma singular de trabajo con lo que denomina referente empírico. En el primer apartado plantea que, para construir una pregunta de investigación, se hizo una suerte de movimientos de pensamiento entre el disciplinar y el indisciplinar de la investigación. En el segundo apartado discute el proceder metodológico que construye para la investigación alejándose de la prescripción. En el tercer apartado ubica las instituciones donde hace la investigación con el referente empírico. En el cuarto apartado da cuenta de los talleres y las entrevistas realizadas con los sujetos clave y que le permitieron documentar lo acontecido con el referente empírico. La riqueza del apartado se deja ver en la manera en que plantea el surgimiento de ocho ejes de análisis emanados de la información recabada en los dos talleres a través de grabaciones en vídeo. Las entrevistas se recurrieron en grabaciones de audio para su posterior análisis. Con la información se realizaron organizadores gráficos para visibilizar el proceso de análisis y reflexión.

En el cuarto capítulo, Juan Martínez Flores habla sobre sus experiencias de formación con sus alumnos en su papel de investigadores noveles que se enfrentan con las dificultades propias del trabajo de campo. Los estudiantes a que hace alusión son de especialidad, maestría y doctorado. Plantea que el investigador novel es capaz de problematizar y capaz de cambiar los escenarios a través de una vida

académica y que ello le permita la objetividad en los procesos de investigación etnográfica. Los alumnos en formación como investigadores deben enfrentarse a dialogar acerca de la interpretación de la documentación de los datos, información microscópica, recabada en el trabajo de campo. Lo que lleva al investigador novel a presentar lo inédito en el informe de investigación lo que hace ver la manera de comprender e interpretar a la cultura de los sujetos estudiados.

Mario Sánchez Valencia, en el quinto capítulo, reconoce que la investigación educativa con enfoque cualitativo es una actividad compleja donde el proceso de intelección requiere de articular el fenómeno a estudiar, la teoría, lo metodológico, el trabajo de campo, la posicionalidad del investigador y la información empírica. El propósito del escrito es la socialización de una experiencia en torno a la investigación educativa que se visibiliza como una actividad académica: la interpretación de la información empírica recuperada en el trabajo de campo. El autor se plantea ¿cómo se realiza la interpretación de la información empírica en investigación educativa con enfoque cualitativo? La entrada al campo requiere de una planificación flexible que se desprende del proyecto general y que puede sufrir modificaciones sobre la marcha. La permanencia y el retiro del escenario debe ser acorde a los requerimientos de la investigación.

En el último capítulo, Mario Salvador Jiménez Rodríguez hace un recuento de su investigación en cinco apartados. En el primero de ellos habla de lo metodológico a partir de una reflexión filosófica sobre la hermenéutica. En el segundo apartado habla sobre el proceso realizado para la selección de los sujetos participantes en la investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para recabar la información. En el tercer apartado habla del concepto de cibercultura y la hermenéutica en la recuperación del dato. En el cuarto apartado hay una exposición sobre el uso de la triangulación metodológica lo que le permite al autor hacer una interpretación de los datos. Por último, presenta las conclusiones a que llega.

Referencias

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. México: Morata.
- Denzin, N. y Lincon, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa Vol. IV*. España: Gedisa.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. México: Morata.

Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México (ISCEEM), sede Toluca,
a 25 de junio de 2021.

PARTE I

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA EXPERIENCIA CON LA RECUPERACIÓN DEL DATO

NOTAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

LA EXPERIENCIA, LA METODOLOGÍA Y EL REFERENTE EMPÍRICO

Enrique Mejía Reyes

*A Doña Zenaida (†) y Don Juan (†),
quienes me enseñaron a caminar
mis primeros horizontes.*

Introducción

Pensar la investigación como una experiencia requiere de una reflexión de lo que he hecho a lo largo de mi vida porque, además de ser una actividad de corte académico, es también un acontecimiento de co-implicación. Aquí expongo lo he hecho en mi itinerario de investigación, lo que entiendo y lo que me falta respecto a las formas de producir conocimiento educativo. Mi objetivo es reconocer mis posicionamientos y transformaciones de mis nociones y formas de hacer investigación educativa a partir múltiples experiencias con el conocimiento y en la relación del *yo* y el *tú* (Gadamer, 2003) que en algún momento se resquebraja dadas las condiciones de las nuevas formas de entender el oficio investigativo y que encuentro una luz en “el que investiga se investiga”.

Ubico los rasgos básicos de la investigación educativa y del referente empírico dentro del concepto de *experiencia*, entendido éste como una exteriorización/interiorización “de ida” y “de vuelta” (Larrosa, 2006); pero dicho viaje sólo se objetiva en mi itinerario formativo que pareciera iniciar en un observar “todo”; de tal modo, la investigación es posible a través de diacronías y en una reflexión de lo que *soy*. No estoy solo en el mundo, soy a partir de éste que me otorga existencia y se la otorgo, pero no en un solo lugar y espacio planeados con antelación.

Es por eso por lo que la investigación es un oficio que se va aprendiendo a medida que hago camino con los demás, con aquellos que me acompañan en el camino de la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento educativo, pero también con los que me encuentro cada vez que tengo la experiencia del referente empírico.

La investigación educativa

Dentro de las muchas cualidades de la investigación educativa, hay una que es digna de resaltar: la experiencia de quien la lleva a cabo. Por múltiples razones se ha puesto el énfasis en otros aspectos, por cierto, muy acertados, como su sistematicidad, rigor y aportes al conocimiento educativo; aquí no los desconozco, al contrario, hago un diálogo con ellos, pero en relación con la experiencia del referente empírico del investigador.

Entonces, la investigación es toda una experiencia porque no surge ni florece en un escritorio, leyendo manuales o aplicando técnicas; tampoco es una actividad meramente reflexiva o de erudición. La tarea del investigador es semejante a la del artesano, ya que no maneja un método único y universal para acceder y apropiarse de su oficio. En principio, la investigación es, como dice Gadamer (2003), “siempre experiencia de algo que se queda en nada: de algo que no es

como habíamos supuesto” (p. 430), pero ¿de qué?, ¿qué es ese algo? Si soy claro y siguiendo la tradición hegeliana, es preciso referir que la experiencia de ese “algo” necesariamente es un “alguien”.

Es un hecho que, cuando construyo un objeto de conocimiento, parto de ciertas nociones que no necesariamente son las más apropiadas y que la revisión del estado de cuestión y la construcción conceptual ayudan a que dicho objeto sea más sólido; es decir, mi experiencia se va renovando constantemente, porque ahora sé algo diferente que no es como lo había entendido antes.

La investigación no es algo que pasa ante mí, es una experiencia que *me pasa* (Larrosa, 2003, 2006) porque *me altera*, *me modifica* y *me apasiona*. ¿Cómo sucede todo esto? Hay que tomar en cuenta que la palabra “investigación” tiene su origen en la raíz *vestigium*, como la planta del pie que dejaba una huella, lo cual indicaba una trayectoria que alguien había caminado; para saber su paradero habría que seguir esos indicios, ir tras aquellos vestigios. Si me atengo a esta idea primigenia, la investigación sí *me altera* como sujeto de conocimiento y puede apasionar-me.

Lo anterior, porque la investigación la hago *con* los otros, no *sobre* los otros. Mirar qué leen y quiénes son como maestros necesariamente me implica; de ahí que proponga no olvidar la palabra *vestigium*, porque con lo que me he encontrado en el trabajo de campo es con huellas expresadas en palabras extraviadas y prácticas a ras de suelo (De Certeau, 2005) que requieren ser comprendidas. Eso modifica mi objeto de estudio, lo vuelve otro, pero al estar dentro de él, paso de ser un sujeto activo de mi propia experiencia a un sujeto “paciente y pasional”, “la experiencia no se hace, sino que se padece”, dado que soy una superficie de sensibilidad por donde algo “*me pasa*” (Larrosa, 2006, p. 47).

Algunos han dicho que eso implica un emplazamiento, una posición (Cabrera y Carbajal, 2012), lo cual es muy semejante a pararnos en una temporalidad y una espacialidad para iniciar una

construcción objetual. Entonces iniciar un itinerario tiene cruces, desvíos, atajos. En tal caso estoy proponiendo a este oficio como una forma muy particular de experiencia que está lejos de lo abstracto. Buscar dichos vestigios, esas huellas, en principio, puede ser difícil de reconocer, complicado observar a simple vista; tarde o temprano, nos llevarán a un lugar diferente del que inicialmente partimos.

Eso significa consignas, búsquedas, huellas y signos que no están a la vista; por ello, en el campo educativo, es necesario hacer la distinción entre lo aparente y lo latente, lo explícito y lo implícito, lo óntico y lo ontológico, etcétera (Sánchez Puentes, 2014). La realidad por investigar es una construcción hecha por el sujeto y su realidad en relación con otras realidades de otros sujetos que constriñe al objeto de conocimiento; de ahí que sea indebido hablar de métodos o de método de investigación en educación.

Investigar es un verbo, que no se deja someter a la definición actual de eficiencia que debe llegar tarde o temprano a un argumento unívoco y contundente. Así, cuando hablo de investigación educativa me refiero a “un oficio complejo y denso que consiste en *a*) saberes teóricos; *b*) saberes prácticos; *c*) habilidades y destrezas; *d*) valores y convicciones, y *e*) actitudes desarrolladas a lo largo del tiempo” (Sánchez Puentes, 2014, p. 117). Todos ellos en el diálogo del yo y el tú mediante la reflexividad histórica (Gadamer, 2003), lo cual exige, necesariamente, la convicción de una co-presencia.

Es por lo anterior que es más asequible pensar a la investigación en su dimensión metodológica como el espacio de ajuste y deliberación constante, donde la reflexión del sujeto investigador es ineludible. Tan es así que pone en juego sus certezas, su formación y abre la puerta a la incertidumbre. “La metodología es entonces un espacio de análisis y de discusión de las concepciones los valores los fines y las reglas conforme a las cuales se realiza un trabajo de investigación” (Razo, 2000, p. 47).

Pero cuando se construye el referente empírico, tal pareciera que sólo es un ejercicio de preparación y “entrada al campo”, asunto que en sí requiere de un aprendizaje y una negociación. Aquí entiendo por *referente empírico* la instancia donde se conjugan las preguntas y los objetivos de la investigación, además del referente teórico; esta triada, en su conjunto, da como producto un objeto de conocimiento (Buenfil, 2011). Apunto a que uno no va después de otro, tampoco a que sin teoría no puede existir la experiencia con dicho referente; de lo que hablo es de un todo articulado y problemático, lo cual depende de los horizontes de intelección del investigador.

Itinerario de formación

En los años de mi formación inicial, era necesario ir a observar “todo” el trabajo de los docentes en servicio. Cuando escuchaba la consigna de mirar “todo” lo que sucedía en un salón de clases, llegaban múltiples imágenes e ideas a mi mente; esa palabra era un remolino veloz que se hacía añicos en mi cabeza y no lograba atrapar su significado.¹

Estar en un aula observando “todo” es imposible por sus condiciones de posibilidad. Nuestra mirada ya está culturalmente formada, tiene una perspectiva, un horizonte de interpretación (Ferraris, 2000), una forma de mirar. Por aquellos días mi intención era observar “todo”, saber cómo estaban sentados los niños del grupo, qué les decía el maestro, cómo iba vestido (el color de su ropa, los zapatos,

¹ El Plan de estudios de Educación Normal de 1985 contemplaba en el primer semestre la asignatura de *Observación de la práctica educativa I y II* como antecedente de *Introducción a Laboratorio de Docencia y Laboratorio de docencia I, II, III y IV* de las prácticas pedagógicas, y para el tercer y cuarto semestres la asignatura tipo seminario de *Investigación educativa I y II*. En tales casos, la observación del fenómeno educativo en escenarios reales era una consigna. Mientras la primera lo veía como un hecho pedagógico, la investigación lo ve también como un proceso a estudiarse a partir de una teoría.

tipo de piel), lo que escribía en el pizarrón; el tipo de aula (pizarrón, bancas, piso, ventanas y descripción de la comunidad). La idea era introducirnos al mundo de la enseñanza y de la educación. Un mundo tan familiar del que poco a poco debía distanciarme para hacerlo un campo de formación con la finalidad de que en un futuro cercano fuera el camino allanado de mi desarrollo profesional y laboral.

Un acontecimiento que hoy llama mi atención fue la posición de observador; ser visitante de una comunidad distinta a la mía y de una escuela ajena me hizo sentir distante de ese contexto, recuerdo que estaba “fuera de la jugada”. La consigna de la conductora del seminario de *Observación de la práctica educativa* nos transmitió no se estaba haciendo patente; observar “todo”, de ver aquello como un mundo a conocer, se me hizo imposible pero también extraño por el hecho de que la posición que ocupé aquellos días como observador normalista no fue la misma a la de mis tantos años de escolar; no supe en ese momento que nuestra posición en el espacio puede determinar nuestra mirada.

Es un hecho que ese acontecimiento fue conformando un horizonte y referente para mirar la realidad; aun así, lo que estaba observando era una proyección planificada del espacio, “un cuadro que tiene como condición de posibilidad un olvido y un desconocimiento de las prácticas” (De Certeau, 2005, p. 105). Había un mundo por conocer, pero eso no me era del todo cierto, ¿me extrañaba lo familiar? Sí, aunque la distinción entre lo aparente y lo latente, entre lo que mis ojos veían y lo plegado, se hallaba lejos de mi campo perceptivo (Sánchez Puentes, 2012, p. 87), eso estaba muy lejos de mí.

Aquí hay un punto interesante. Generalmente pensamos que no hay tal distinción entre observar y ser observado. Un observador tiene la autorización institucional para mirar lo que hacen otros, pero el observado puede tener ciertas vicisitudes por sentir un ojo que lo persigue. ¿Qué tanto hemos tomado en cuenta esta dicotomía o distancia cuando hacemos trabajo de campo? Es claro, desde mi punto

de vista, que estar con otros implica una co-participación, de ahí que la observación sea de algún modo siempre participante. En aquellos días de practicante no tenía la menor noción de esta pregunta; hoy es una inquietud que trato de llevar siempre, porque siempre va a ser necesario construir mejores formas de entendimiento a partir de una igualdad y reflexión política (Corona, 2012, p. 87).

Pero en aquellos años también algún profesor, Francisco Álvarez Vallejo (oriundo de mi pueblo) nos empezaba a hablar de una dialéctica en la investigación. Sus palabras no las entendí bien, lo que sí sabía era de su militancia político-social, de su compromiso por estar *con* los otros. Francisco sabía que lo educativo tiene que ver más con la apertura al otro donde uno se autorreconoce. Solamente en diálogo es como sabemos de los demás y de uno mismo; es una tecnología que nos ayuda a entendernos con el mundo y con uno mismo. Gracias a las voces de los actores educativos sabemos eso, sabemos que el movimiento de las prácticas y la palabra, “La apertura al otro y el deseo de conocerlo también implica entrar a un proceso de reconocerse a sí. Estos dos movimientos chocan y se entrecruzan para abrir nuevas miradas a lo ajeno y a lo propio” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 17). Esta versión de dialéctica era ya vista desde aquel entonces por él, pero muchos no la veíamos, ¿por qué? Por la idea de que el trabajo de campo es salirse del mundo propio para estar en otro ajeno y extraño al que habría que revisar, observar y darle un orden, un “visto bueno” con un poco o mucho de teoría.

En mis primeras observaciones, ya en mi papel de aprendiz de investigador (épocas de maestría y de doctorado), no tenía muy clara esta noción, lo que me preocupaba era tener la pericia y el ojo bien entrenado para rescatar lo que estuviera acorde al objeto de investigación de la tesis en turno. Los espacios y los tiempos propicios para dicho fin estaban marcados por una metódica que no me permitía conocer la textura de las prácticas. De tal modo, una escuela normal o una escuela primaria, junto con una tímida negociación

de mi parte hacían el “todo” del referente empírico. Estar “fuera de lugar”, en el espacio de los hechos, estuvo imbricado por la relación que establecía con los sujetos que ahí construyen su realidad, pero también por ser la escuela uno de los espacios muy susceptibles a la mirada pública (de padres de familia, del periodista, autoridad educativa y otros agentes sociales).

Es cierto que como investigador me enfrento a la experiencia de ser extraño en la comunidad escolar donde realizo trabajo de campo: puedo ser visto “como intruso, espía o evaluador” (Rockwell, 2003, p. 53). No puedo pasar por alto.

Buscaba el momento ideal, preciso, exacto, el que tuviera un “halo” para que al momento de analizarlo no fuera un hecho más, sino un páramo de ideas que se acomoden perfectamente a los marcos referenciales y objetivos de la investigación. Eso no se despega del todo de mí hoy en día, trato de saber y poner más atención en aquello que en el momento me parece interesante, ¿por qué sucede esto?

Además de recurrir a una vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1998), es necesario ir tras las vetas de las formas y hábitos que he adquirido a lo largo de mi trayectoria escolar. Resolver un problema matemático con un solo procedimiento, leer un cuento al unísono en un salón de clase, responder preguntas con un solo formato y demás ejercicios pedagógicos arraigados en nuestras escuelas, pienso, han fomentado una forma de mirar la realidad. Freire (1980) es muy enfático al decir que una educación que domestica no libera, ata, es lineal y no fomenta el diálogo.

Desde luego que no puedo condensar todas las formas de lo que entiendo por mi oficio en una trayectoria. ¿Dónde estaría la ruptura? En ser consciente de los pasos que doy. Así como hay formas muy arraigadas y que para mí son mera rutina, también hubo hechos que marcaron mi camino: sucesos y personas que se convirtieron en todo un acontecimiento. Hoy en día sé algo que hace años no: cuando hago el referente empírico no estoy con un espíritu puro

(Bachelard, 1997, p. 65), accedo a la realidad con prenociones que necesito objetivar en el camino. Toda experiencia “empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados” (Gadamer, 2003, p. 333).

Investigar, una experiencia “de ida”

Desde mi punto de vista, la investigación educativa es una experiencia que no está en un manual de técnicas para llevarla a cabo, tampoco en un tratado sesudo de las capacidades de pensamiento y las formas de comunicar los hallazgos. Investigar es un interés que sale de mi interior. Parte del ¿qué es esto?, ¿cómo es? Y cuando construyo ese espacio metodológico existe la experiencia reflexiva,

Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro de eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. (Larrosa, 2006, p. 45)

Como dije antes, estar en el campo no significa estar solo, tampoco trazar una línea imaginaria pero férrea entre ese mundo y el propio. Escuchar las tramas de los *otros* respecto a la cultura escrita es por demás inquietante.

Por otro lado, en mi historia de vida me han sido dados conocimientos “a mano” y los tomo como herencia (Schütz, 2008), entre ellos encuentro las normas explícitas e implícitas, formas discursivas, conocimientos válidos y prácticas del mundo de la investigación. Como todo oficio, está imbricado de prácticas del decir y el hacer, transita por el mundo de las prácticas y de los modos de pensar de las personas que, como comunidad, nos autonombramos *investigadores educativos*.

Anteriormente estaba convencido de que se trataba de un asunto extremadamente abstracto, propio de algunas personas con ciertas cualidades. Hoy entiendo que no es así porque al ser una experiencia, es una actitud, una pregunta. Por lo que “Al observar fenómenos, procesos, personas, grupos sociales, etc., hay numerosas teorías –no todas– que sostiene que además de lo fenoménico hay otro orden de carácter explicativo que funda el orden de las apariencias” (Sánchez, 2014, p. 87).

Es entonces cuando observo que la investigación empieza a dejar de ser sólo sentido común. Aquí vale hacer una mención: para comprender los fenómenos regulares, es necesario identificar las formas de vida y los marcos valorativos de la comunidad donde queremos ubicar nuestro objeto de investigación. Sucede que siempre pensamos que nuestras prácticas y representaciones son las mismas a las de los otros, pero no siempre es así. A partir de la significación de esa realidad podemos pasar a observar críticamente. De este modo,

Está, por un lado, la investigación de los fenómenos que se nos presentan como regulares, lo social, que en apariencia permanece idéntico en sí mismo, como eternamente instituido, y por otro lo irregular, el azar, lo cultural que irrumpe modificando, instituyendo para bien o para mal a lo social. (Jiménez, 2012, p. 29)

La experiencia de choque con lo que he escuchado y visto me lleva a reflexionar en que no todo está dicho, porque pensar que ya todo está demarcado, es dejar el estudio de lo educativo a la suerte y entonces podemos caer en un productivismo inútil que incluye la autodomesticación de las formas de investigar, es decir, en escribir por encargo; leer sin estar dialogando con la realidad; y publicar para sobrevivir en la jungla del academicismo. En realidad, la investigación “es una forma de sensación, percepción y creación del mundo de vida” (Jiménez, 2012, p. 33); es *modus vivendi*, un proceso sistemático, coherente y creativo.

Al trabajar asuntos vinculados con las prácticas como formas de subjetivación, necesito asumir una postura metodológica acorde a las exigencias respecto a la emergencia del sujeto educador. He dicho líneas atrás que lo metodológico es un espacio de reflexión y ajuste permanente; pues bien, tal noción requiere de todo un horizonte de vida. Me desvinculo de lo constreñido al mero trabajo de campo; aquí hablo de un asunto más abarcativo y profundo. Hablo de un modo de pensar, sentir y comunicar las maneras de construcción de un objeto de conocimiento. Ahora bien, al referirme a *horizonte de vida*, es necesario aclarar qué entiendo por eso, recorro a Gadamer (1996) quien entendía método no como una manera ajena de hacer uso de una herramienta sino “en su sentido antiguo es la totalidad de estudio, de un campo de cuestiones, de problemas, es el participar en las cosas, [...] presupone que nos encontramos en juego y no en un punto de vista neutral” (p. 34); es estar en el acontecimiento, vivenciar la experiencia del acontecimiento porque eso va determinando mis horizontes.

De tal modo, la investigación educativa es una experiencia que incluye una forma de construir conocimiento *con* los otros y no *de* los otros o *sobre* los otros; conocimiento *con* los maestros educadores tiene tras de sí todo un sentido de implicación en varios niveles y concreción. Al estar *con* los maestros como sujetos que se vinculan con la cultura escrita he tenido tres ejes

- ▶ *Diálogo con los maestros.* Trato de alejarme de las tradiciones verticales que son aquellas en las que el investigador acude a un lugar específico y a un espacio institucional muy acotado. He tratado de recuperar las voces de maestros de diferentes escuelas, tanto dentro como fuera de su centro de trabajo, a través de diálogos cotidianos e informales, con esto quiero decir que el referente empírico no está en un lugar único. Porque cuando nos entrevistamos, fue “ir más allá del sí mismo, de los detalles admirativos e identificatorios [...] Hablando de la

vida o *mostrando vivir*, el entrevistado, en el juego dialécticos con su entrevistador, aportará siempre, aun sin proponérselo, al acervo común” (Arfuch, 2002, pp. 118-119). La intención de esta forma de acercamiento es de un acercamiento mutuo entre sujetos en permanente movimiento.

- *Estancias con los maestros.* En el escenario de su práctica profesional, evitando incurrir en una violencia epistemológica y metodológica. Estar en el mundo de los maestros no significa que legitime u ordene su realidad, sino más bien que la comprenda a partir de criterios que el investigador y el investigado puedan acordar pues, como hemos dicho en anteriores líneas, busco que los maestros sean reivindicados como sujetos que producen a través de sus formas de significación (Bertely, 2000; Geertz, 2003) que, en vez de aspirar a abstracciones universales, ponderen formas de vida hasta ahora no reconocidas.

Investigar las formas de relación que tienen los sujetos con la cultura escrita, ya sean (alumnos, maestros y lectores en ámbitos fuera de la escuela), me ha exigido reconocer los encuentros y desencuentros con mis conocimientos que he acumulado en mi proceso de formación, pero, sobre todo, con los dichos sujetos. Como dicen Razo (2000) y Buenfil (2012), metodológicamente siempre hay un ajuste y un encuadre permanente, y más cuando me encuentro con mis límites como persona.

Así, el referente empírico exige una revisión epistemológica, pero también una axiológica que pone en juegos valoraciones de diversa índole, por ejemplo, la idea de lector, de lo que son los maestros, las políticas respectivas y demás elementos constitutivos de mis investigaciones. Es un hecho que estoy hablando de una perspectiva *en carne viva* relacionada con mi biografía y que a su vez considera los espacios y territorios de los otros porque han impactado a mi forma de ser. El contexto de los otros determina mi contexto.

Horizontalidad

En estos últimos años, me he visto en la necesidad de acudir a la emergencia del estudio de la subjetividad y de los procesos de constitución de los sujetos que hacen posible lo educativo. Es decir, ¿quiénes son?, ¿qué hacen?, ¿cuáles son sus historias como personas?, ¿qué relaciones pedagógicas, afectivas y sociales establecen? Para tal fin, a través de varias décadas, la investigación educativa se ha valido del espectro cualitativo; soy heredero de tal perspectiva.²

Dentro de ese bagaje me pregunto: ¿qué significa “ir al campo”? En mi condición de investigador y de formación, de infraestructura, apoyos humanos, ¿qué tan posible es eso? Tenemos que “la trayectoria de la antropología es la de un grupo de occidentales que decidieron estudiar desde el lugar del otro y fueron descubriendo lo que significa no hablar desde su casa” (García Canclini, 2004, p. 90). Bajo esta lógica, los avances en las ciencias sociales no se pueden negar, pero también surgen críticas ya que los discursos, rituales y objetos exóticos sólo guardan valor siempre y cuando cobran sentido para la teoría occidental.

La idea del reconocimiento ilustrado y la experiencia del *yo* y el *tú* están en crisis. He dicho que investigar es una experiencia de ida y

² Es clásica la alusión que hicieron los antropólogos como Bronislaw Malinowski o Claude Levi-Strauss quienes con sus estudios en lugares no occidentales y muy y lejanos de sus lugares de residencia buscaron saber de la condición humana; y era posible conocerla al no estar “contaminada” de su propia cultura, de su propia gente, su misma cotidianidad. Parece que, en estos casos, el estudio de los significados de una cultura particular puso de relieve la búsqueda incesante de una supuesta objetividad y neutralidad en las ciencias sociales cuando en realidad hoy sabemos que nuestros vínculos no están determinados por una cualidad abstracta, sino por los sentidos que los propios sujetos construyen. También es muy conocido para todos lo hecho por la escuela de Fráncfort acerca de los límites de lo humano respecto a nuestros sistemas y formas de control de la sociedad. A través de los lentes teóricos de la tradición dialéctica, y el psicoanálisis, filósofos como Horkheimer, Adorno, Marcuse y demás, pudieron observar las formas de *desublimación* de un proyecto de modernidad hecho trizas con el paso de los siglos y que después de la segunda guerra mundial (y como muestra de lo que somos capaces de hacer con nuestra autodestrucción) delató que era un ideal imposible.

vuelta (Larrosa, 2006) y que no se investiga si uno no está implicado en el objeto de conocimiento. Pero también hay una tendencia a planificar la investigación y, por supuesto, el referente empírico. ¿Cómo establecer comunidad o comunicación con los que no son como yo?

La respuesta puede ser sólo retórica, aunque mi intención tiene que ser político-práctica, ya que está en juego mi madurez para un constructo de investigación acorde a mis intereses y necesidades axiológicas y ontológicas. Por un lado, entiendo que hay “autonomía de la propia mirada, me refiero a la facultad de expresar el *propio nombre* desde lugares y formas diversas [pero también] los *propios nombres* no se construyen en oposición a las etiquetas hegemónicas, sino que están en diálogo con éstos” (Corona, 2012, págs. 91-92).

En mis estudios de maestría escuché de mi mentor, el maestro Ángel Espinosa, la frase “el que investiga se investiga”; es decir, nuestros intereses de investigación son siempre una confesión de lo que soy como sujeto de conocimiento, en mi caso, lo que soy en tanto esto es una “toma de lugar”. De esta manera, estar *con los otros* es estar *conmigo*, o lo que es lo mismo: hay un vínculo intersubjetivo en el hacer investigativo. Aquí dirían Cabrera y Carbajal (2012): “Toda emergencia de un objeto de estudio es siempre el producto de un arreglo teórico contingente entre distintos ingredientes constitutivos de su identidad, que tienen como lugar de encuentro y desarrollo la subjetividad misma del investigador” (p. 122). Esto adquiere resonancias en mi presente porque “el que investiga se investiga” estuvo siempre acompañado de una ética del cuidado por el *otro*, de un “compartir la palabra” en su sentido político.

Hacia un diálogo: la experiencia “de vuelta”

Como he dicho antes, pasé de querer observar “todo” a entrenar el ojo, a enfocararlo al reino de lo preciso, de lo exacto; en un lugar y en un tiempo previamente diseñados. Lo que no sabía era que estaba

convirtiendo mi mirada cual fuera una lechuza que toma toda la distancia necesaria para atrapar lo que quiere, sin más. Construir así el referente empírico tiene sus dividendos y es todo un reto, no lo dudo. Exige reconocer el terreno, diseñar una estrategia de investigación y de entrar al campo y saber de los pasos de los sujetos, sus ritmos de vida; aquí lo característico es distanciarse, no involucrarse, nunca adentrarse a la subjetividad de ellos; el resultado es un dato.

Este cambio de mirada estuvo muy relacionado con mi biografía. No olvido que en los libros de Ciencias Naturales de mi educación primaria, a partir de la lectura alusiva a los fenómenos naturales, siempre había dos planteamientos: ¿por qué sucede esto?, y ¿a qué se debe? Curiosamente, en los libros de texto de Historia no se nos colocaba en esa situación problematizadora, además la profesora en turno daba todo de sí para que reflexionáramos a partir de un procedimiento científico acorde a nuestro nivel de estudios. ¿Por qué recurro aquí a mi historia de vida? Alfred Schütz fue un estudioso de la fenomenología y la entendió como “una filosofía del hombre en su mundo vital” (2008 p. 127), esto es, el estudio sistemático del “mundo de la vida”, de nuestro mundo de todos los días, pero sobre todo donde mi forma de ser pertenece a ese mundo porque vivo con otros sujetos (p. 128).

Es así como no sólo estoy solo en el mundo. Mucho menos soy un individuo que ocupa un lugar en un mundo cronológico; también mi situación biográfica está llena de experiencias; algunas de ellas las he buscado y otras me llegan de fuera, ahí el ejemplo que he mencionado y qué me implico y me llevo, con el tiempo a formarme una mirada de observador tipo lechuza.

Supe que investigar es producir conocimiento, siempre respetando el punto de vista de los otros, colocándome en su alteridad y en sus circunstancias. Esa relación ética que no se aprende, sino en la experiencia de “lo que nos pasa”, me ha implicado; el echar mano de herramientas para hacer que ese encuentro intersubjetivo “me pase”,

me atravesase y me constituya; ahí no me queda más que padecer la experiencia, dejar que me atravesase, que se me venga; así “me deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2006, p. 47). El asunto no está solamente, me parece, en la apropiación de los postulados teórico-metodológicos de las convenciones actuales de la investigación educativa, sino en lo que me regresa la investigación. Hablo ya del movimiento “de vuelta”.

Son las inercias culturales las que me implican, hacen que, al momento de estar con los otros, sobreponga el concepto hegemónico, la postura e indumentaria “apropiadas” al momento, anticipar la pregunta y el comentario precisos, explicar y decir. Mis ojos están fijados en los labios del estudiante normalista, de la maestra o de aquellos niños que hablan en la clase al momento que mis oídos escuchan con atención sus palabras; anoto, marco. Trato de limpiar el lugar, solamente escuchar mis supuestos, incluso inducirlos y no solamente con mis preguntas y comentarios, también mi forma de observar sólo ve lo que ya tiene previsto desde un día antes o tal vez incluso desde que concebí el proyecto de investigación. Así, “el otro llega a ser un objeto, que es fijado en el discurso en un acto de violencia epistemológica” (Kaltmeier, 2012, p. 47). Estas formas correctas promueven una normalidad en las formas de hacer investigación no sólo en educación, sino en prácticamente todas las áreas del conocimiento, pero las ciencias humanas tienen el compromiso ético de saber que nosotros (los que hacemos investigación) y ellos (los que están ahí en el lugar de los hechos) no somos tan diferentes porque tenemos una voz y una subjetividad propias.

Propongo que nosotros los que somos maestros y que por los caminos tomados en nuestra trayectoria nos dedicamos al oficio de investigar, que eso que por décadas hemos llamado “ir al campo” se vaya re-significando. Es un hecho que el dato representa un asunto ético y político, pues introducirse en la vida escolar e inmiscuirse en los puntos de vista y horizontes de vida de los sujetos representa un

asunto espinoso. Entonces, el hecho de “extraer” datos no tendría que verse como un asunto de poder unilateral, porque el trabajo de campo requiere un estar *con* los otros para hablar *con* los otros y no *de* los otros; como dijo Ángel Espinosa, es “compartir la palabra”.

Bajo la usanza antropológica estamos siempre en diálogo con miembros de la misma tribu, ahí ya hay múltiples implicaciones e identificaciones. ¿Qué posibilidades tiene que un maestro investigue espacios donde él mismo ha estado prácticamente toda su vida? Puedo decir que, junto con la familia, la escuela es un lugar de crianza, dado que ahí no solo vamos a absorber formalidades (aprendizajes clave o como queramos decirle a eso que las reformas que van y viene llaman a los contenidos y fines de la educación). En la escuela, entendida como espacio de socialización, nos apropiamos de rituales, ideas, socializamos cosmovisiones de vida. Y así, “hay otras opiniones que no se expresan porque no tienen un micrófono para hacerlo o lo hacen de vez en cuando provocando efectos de sorpresa totales” (Guattari, 1998, p. 35).

La subjetividad, entendida como formas de ser, de pensar, de sentir con lo demás está atrapada en sí misma, mediatizada por los medios de comunicación masiva objetivados en la prensa, las redes sociales, los discursos homogeneizantes que nos impiden pensar. Visto en el campo educativo, últimamente asistimos a la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje; empresas como Google, YouTube y otras imponen formas nuevas de relación no vistas anteriormente. Millones de estudiantes dejan de verse, mirarse y sentirse para ahora estar solos frente a una pantalla. Soledad parlante frente a una barra brillante y fría. ¿Qué implicaciones pedagógicas tiene tal acontecimiento? ¿Hasta dónde es posible pensar de forma diferente dentro de las *mass media*? Ésos son los retos de la investigación educativa. Porque no solamente trato de reconocer lo que significa ser docente en el presente, sino de encontrar sus posibles vínculos con el poder con el que convive, del que es cómplice o víctima. Tarea nada

sencilla cuando por mucho tiempo he tenido muy enraizada la idea de que la profesión docente es profesión de Estado: los maestros no están en el centro de las políticas y decisiones educativas, pero ¿cómo ir tras las vetas de los significados de los maestros? Dialogando con ellos, en su mundo que de alguna manera también es el mío. No pierdo de vista algo: sus voces forman parte de una polifonía expresiva y también imbricadas de un mundo convulso. Autores como Félix Guattari y Sigmund Bauman me han ayudado a comprender mejor esta última idea.

Mis entrevistas han estado más cercanas a lo que hoy se conoce como “metodologías horizontales” (Corona, 2012), me refiero no tanto a su planeación o búsqueda de los sujetos, sino al encuentro mismo donde surge el diálogo intersubjetivo. En pocas palabras, no sigo generalmente las formalidades de una entrevista donde uno es el que pregunta y del otro lado debe venir, en consecuencia, una respuesta acorde a lo que espero. Debo reconocer que esto sí me ha sucedido; pareciera que anticipaba las respuestas, incluso estaba ansioso por escuchar lo que en mi mente existía de antemano: algo dicho por autores reconocidos, lo que se decía en ponencias o conferencias de otros sujetos dedicados a la investigación; había ocasiones en que trataba de forzar la respuesta de mis entrevistados para así confirmar mis preconcepciones o verdades arraigadas sobre lo que es la formación, la educación o las formas de leer en distintos espacios y condiciones. ¿Qué sucedía en estos casos? La respuesta esperada no llegaba o llegaba muy a costa del otro.

Poco a poco he podido cerciorarme de que dialogar con el *otro* no es un formalismo; tiene que ver con un encuentro de subjetividades, de voluntades, pero también de contrariedades. Trato de interiorizar que una pregunta no requiere una respuesta automática y mecánica; la entrevista no es entrar en la lógica del juego de roles, de causa-efecto/consecuencia. Cuando estoy ahí, con el *otro*, en realidad estamos más de dos. Estoy escuchando un mundo distinto al

mío (otra trayectoria, otra cosmovisión); ésa es la voz del *otro*. Ahí está mi mundo (mi historia que tal pareciera la tengo totalmente dicha, pero que no es así), ésa es mi voz. También ahí, en ese encuentro, hay un *nosotros* (el enfrentamiento de dos puntos distantes que requieren un reconocimiento de lo que se dice y de lo que se escucha; tanto del que entrevista como del entrevistado). De este modo, ¿quién es uno y quién el otro? Cuando Leonor Arfuch nos habla de que en un ejercicio de este tipo hay una mezcla entre lo público y lo privado lo entiendo no sólo como aquello que el interlocutor decide dar a conocer a través de su lenguaje (palabras y cuerpo), sino también como el espacio donde se muestran aspectos públicos / privados de los que ahí dialogan. Me refiero a los usos de las palabras, los gestos, los silencios, las explicitaciones y las evasivas.

Conclusión

La investigación educativa la he tomado como una experiencia que inevitablemente me afecta. No puedo permanecer ajeno a ella. Estar en diálogo con un objeto de conocimiento, *en y a través* de los constructos teórico-metodológicos, requiere de una puesta en marcha de un bagaje cultural intelectual y existencial del sujeto investigador.

Concluyo que, al estar en el trabajo de campo, estoy en condición de diálogo permanente con un grupo de sujetos que decidieron por iniciativa propia acompañarnos en la investigación. Así como lo decía Francisco Álvarez: su vida la tienen a partir de su condición, de sus necesidades, deseos y anhelos; la decisión de dialogar con nosotros en la investigación no es otra cosa más que su disposición de compartir su vida. Cuando observo, escucho, miro, cómo usan el espacio, cómo manipulan los textos y demás prácticas, voy construyendo un referente empírico a partir del constructo teórico-metodológico. Ésa es la “vuelta” de la que habla Jorge Larrosa cuando ve la experiencia

como reflexión, “porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, [...] en lo que soy, lo que yo pienso, en lo que yo quiero, etc.” (Larrosa, 2006, p. 45). De tal modo, el concepto de investigación educativa y del trabajo de campo está estrechamente relacionado con una perspectiva epistémico-ontológica, que se encarna en el referente empírico.

Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1997). *La formación del espíritu científico*. [1ª edición 1938]. México: Siglo XXI.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre el uso de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en la Investigación social*. U.S.A: Editorial Académica Española.
- Bourdieu, P. (1998). *El oficio de sociólogo*. [1ª edición 1968]. México: Siglo XXI.
- Cabrera, D. M. y Carbajal, J. (2012). El emplazamiento analítico. Locus de intelección y subjetividad. En M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 121-137). México: Juan Pablos.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeier (coords.), *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- De Certeau, M. (2005). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ferraris, (2000). *Historia de la hermenéutica*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1996). *El inicio de la filosofía occidental*. Barcelona: Paidós.

- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método*. [Primera edición 1960]. Salamanca: Sígueme.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. México: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Jiménez, M. A. (2012). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos Editores.
- 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*. Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, (18), 43-51. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Razo, A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. Toluca: ISCEEM.
- Rockwell, E. (2003). *La experiencia etnográfica*. México: Paidós.
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: ISSUE-UNAM.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. [1ª ed. 1962]. Buenos Aires: Amorrortu.

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

LA RECOLECCIÓN DE DATOS EN LA ENTREVISTA NARRATIVA

Rubén Madrigal Segura

Introducción

La enseñanza de la investigación en educación, en nuestro país, se ha venido desarrollando a través de propuestas como la de Raúl Rojas (2008), Ricardo Sánchez (2004), Anita Barabtarlo y Zedansky (1995) y César Correa (2019), entre otras. Reconocemos que no son las únicas propuestas, pero su enunciación permite reconocer el esfuerzo al trabajar en ello y que se ha llegado a reconocer que en la formación de nuevos investigadores hay comunidades académicas poco consolidadas en sus procesos formativos, ya que a través de la construcción de tesis se puede notar cierto déficit en la construcción del objeto de conocimiento (Fuentes, 2012).

El vínculo profesor-investigador (Glazman, 2011; Morán, 2011; Porlán, 2011) ha sido debatido por mucho tiempo en los medios académicos tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, las lógicas de trabajo en los posgrados tienen relación directa con su

contexto, sobre todo, con el tipo de sostenimiento de la institución que se trate y de la orientación del mismo a la profesionalización o a la investigación.

El profesor que hace investigación, como tema, lo traigo a colación porque en mayor o menor medida muchos fuimos formados como investigadores, no en las mejores circunstancias académicas y de infraestructura (centro de documentación, centro de cómputo, servicio de Internet, etc.); esto implica, hasta cierto punto, una reproducción de las formas en que fuimos formados para realizar investigación educativa; “por ello, preferimos hablar de formas de razonamiento, en vez de lógica de la razón cognoscitiva” (Zemelman, 1987, p. 134).

La pregunta que me surge en este momento y que va a permitir argumentar el presente escrito es ¿cómo romper los parámetros establecidos para documentar la experiencia al recuperar el *dato* del trabajo de investigación sobre trayectorias académicas con referente empírico? Dicha pregunta es la guía del escrito. Lo que pretendo discutir es el rompimiento de las seguridades y certidumbres como un momento metodológico en la construcción de conocimiento. Es un intento por romper con la negativa a preguntar y quedarnos con las respuestas que otros construyen.

El hilo conductor del cual nos posicionamos para generar nuestra argumentación es la *posmodernidad*, porque reconocemos que los discursos universales no responden a las necesidades actuales de la investigación en las Ciencias de la Educación. La *identidad* en la *posmodernidad* es una respuesta a la crisis de la modernidad y de sus enfoques metodológicos, epistemológicos y ontológicos que son utilizados en la investigación. La posmodernidad la entendemos como una alternativa en la búsqueda de una racionalidad de pequeños relatos en contraparte de los grandes relatos de la modernidad universalista.

El presente capítulo se encuentra estructurado en seis ejes de discusión. En el primero, titulado “Localización discursiva” se presentan las Ciencias de la Educación como el referente desde donde se

habla. En el segundo eje se discute el problema de investigación, el objeto de conocimiento y la relación del investigador con su objeto de conocimiento más allá de la separación sujeto objeto y se titula “El problema, el objeto de conocimiento y la relación con el investigador”. El tercer eje consiste en el enfoque de investigación y allí se discute la denominación de enfoque a la investigación biográfico narrativa en educación. Sobre el cuarto eje se reconoce la experiencia como acontecimiento al enfrentarnos a la entrevista y lleva por nombre “La experiencia en la entrevista narrativa”. Al plantear el quinto eje, “Las coordenadas de sentido” hay un posicionamiento preciso sobre el levantamiento del texto. El sexto eje, “El dato y los campos de observadores” es donde se argumenta el papel de estos en los diferentes momentos de la investigación y su relación con la entrevista narrativa dialógica. Por último, se presentan las conclusiones.

Localización discursiva

El primer ángulo de localización es el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; allí se tienen un programa de maestría en Investigación Educativa y un doctorado basados en las Ciencias de la Educación que obedecen a toda una tradición de pensamiento europeo de corte francófono, que en un ejercicio de multirreferencialidad permite construir un objeto de conocimiento.

La *multirreferencialidad* es una característica de las Ciencias de la Educación; sin embargo, el debate sobre su uso en la investigación educativa se ha minimizado o aplazado. No se trata de ver qué objeto de conocimiento reúne la mayor cantidad de disciplinas. En el mejor de los casos, la multirreferencialidad es la posibilidad de hacer uso de un concepto o categoría y su desplazamiento de una disciplina hacia el objeto de conocimiento en un afán de complementar campos de observación. Los distintos ángulos teóricos disciplinarios que posibilita comprender e interpretar un objeto de conocimiento

no deben verse como sistemas inamovibles; por el contrario, cumplen su cometido en un momento de la investigación.

En lo planteado hasta aquí, la recuperación de nociones teóricas “son referenciales totalmente distintos y que tendríamos interés en postulados como heterogéneos entre ellos” (Ardoino, 1988, p. 8). El lector, ya sea investigador experimentado o novel, requiere hacer una lectura plural y apropiarse del lenguaje de la disciplina de la que proviene la noción teórica, o escuela de pensamiento. Para el presente escrito entendemos como *multirreferencialidad* la articulación de diferentes nociones teóricas recuperadas de diversas disciplinas o escuelas de pensamiento tamizadas en un ejercicio de totalidad articulada. Por lo tanto, se requiere un análisis multirreferencial comprensivo e interpretativo.

Podemos hablar del campo al que se hace alusión al referirnos a las Ciencias de la Educación. Sin duda que dirigimos nuestro pensamiento al saber, prácticas y discursos (Zambrano, 2006). El planteamiento anterior tiene sus raíces en la necesidad de acudir a diferentes disciplinas relacionadas con la educación. A ello no se escapa la posibilidad de proponer su clasificación (Mialaret, 1981) en tres grandes apartados (ver cuadro 1): disciplinas que estudian las condiciones generales de la educación, las que estudian los hechos educativos y las que se encargan de la reflexión.

Cuadro 1. Clasificación de Ciencias de la Educación

<i>NP</i>	<i>Cuadro general</i>	<i>Disciplinas</i>
1	Condiciones generales de estudio	Historia de la educación y pedagogía Sociología de la educación Demografía escolar Economía de la educación Educación comparada
2	Los hechos educativos	Didáctica y teoría de los programas Métodos y técnicas Evaluación
3	La reflexión	Filosofía

Fuente: Elaboración propia a partir de Mialaret (1981).

Sin embargo, existen otro análisis (Pérez, 1978) que intentan hacer una relación entre las Ciencias Humanas y las Ciencias de la Educación, con base en la propuesta de clasificación de las Ciencias Humanas realizada por Piaget con sus cuatro dimensiones: nomotética, histórica, jurídico-normativa y reflexivo-filosófica. La intención no es abundar sobre la clasificación, solamente hacer mención de su existencia, porque hay que poner en el contexto actual todo intento de clasificación.

Otro ángulo de localización es la participación en la Línea de Investigación Currículum e Institución Escolar desde donde hemos trabajado el posgrado: evaluación de un programa doctoral y también las maestrías virtuales. Las experiencias que se adquieren al pertenecer a una línea de investigación enriquece a los involucrados, sobre todo, cuando se debate la idea de consolidar dicha línea a través de las acciones que se emprenden de manera individual.

La participación en la Línea de Investigación de Currículum e Institución Escolar y sobre todo haber realizado una investigación sobre el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, me abrió las puertas para que la Directora General del Instituto me invitara a participar en la Comisión de Evaluación del Programa de Doctorado en el año 2015.

El tercer ángulo de localización tiene que ver con la participación en el Cuerpo Académico (CA) *Subjetividad y práctica docente en contexto de reconfiguración*. Lo hago con la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) *Trayectorias académicas de docentes en ámbitos de investigación*, de donde se desprende la investigación en proceso: *Egresados del doctorado del ISCEEM. Relatos de trayectorias académicas, identidad y subjetividades*. Los retos que enfrentamos al interior del CA son de diferente orden: teórico, metodológico y epistemológico; además, de la articulación de las cuatro líneas participantes en ejes vertebrales de nuestra investigación. Lo que lleva a posicionarse en la posmodernidad, como lo he apuntado más arriba.

Al participar en el Cuerpo Académico y éste se encuentra adscrito a la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa de la UAEMEX (Red Caie), se posibilitan relaciones académicas con los integrantes de dichos cuerpos que, no sólo pertenecen a la Universidad Autónoma del Estado de México, sino también a algunas normales de Toluca y a las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicadas en el Estado de México.

Por otro lado, el rompimiento con el individualismo es fundamental para romper con el aislamiento académico, es decir, se hace necesario recurrir a la idea de tribalismo (Maffesoli, 2004) y ponerlo en contexto y en la actualidad de las circunstancias de la profesión académica. En nuestro caso, el tribalismo es un simbolismo de protección y lucha contra la adversidad, es una forma de constitución de una nueva realidad a partir de lo dado por la administración y las leyes y reglamentos que conforman la normatividad que le corresponde a una institución de corte estatal.

El problema, el objeto de conocimiento y la relación con el investigador

La formación en investigación educativa es lo que tendemos a reproducir de manera inercial en nuestra práctica. La ruptura de nuestra formación escolarizada se comienza a gestar en la medida que comenzamos a cuestionar y a buscar respuestas. Lo anterior es parte de un proyecto individual que se convierte en social al compartirlo con otros, aunque esos procesos no sean lineales. Los intervinientes personales, sociales y laborales determinan la necesidad de fuerza para alcanzar lo trazado en las utopías de los sujetos.

a) *El problema de investigación.* Lo que aprendemos en la escuela sobre investigación educativa, ya sea en la maestría o en el doctorado, y si bien nos va, es a identificar la manera de construir un problema de investigación. En muchos de los casos, ese aprendizaje se basa en

la lectura de manuales de investigación. Para “hablar del problema de investigación es situarse de lleno en el punto de partida del que-hacer científico” (Sánchez, 1993, p. 65); sin embargo, el mismo autor reconoce que el problema de investigación es un producto de la problematización. En ese sentido, al encontrarnos con un problema de investigación, se apela a que existe un sujeto, el investigador que tiene el deseo de apropiarse de un problema de investigación.

A partir de la lógica de investigación “es nuestro principal interés que haya un problema que nos cree a nosotros como investigadores, que nos describa el territorio por donde habremos de caminar hacia la meta” (Haber, 2011, p. 12). A fuerza de escucharlo: *no hay investigación, sino hay un problema que investigar*, lo terminamos creyendo y reproduciendo. Ésa es la fuerza de los discursos que se toman como criterio de verdad, es decir, “la conciencia ortodoxa es la conciencia ordenada en función de *parámetros inamovibles* –como parámetros son inamovibles–, y que ordenan el mundo, conforman al mundo como un espacio y se ubican sin disputa ninguna entre determinados parámetros” (Zemelman, 2006, p. 80).

La creación del investigador se hace al argumentar la existencia de un problema que merece la pena ser investigado. La problematización se hace presente como una alternativa a los manuales de investigación; entonces, se hace necesario saber quiénes han realizado planteamientos para realizar ese proceso. De acuerdo con Orozco (2012), la problematización “se aborda desde tres fuentes teórico-conceptuales: desde una epistemología de corte crítico, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento y desde una lógica (crítica) genealógica” (p. 97). En este caso, esas tres fuentes teóricas-conceptuales son Zemelman, Sánchez Puentes y Foucault. Además, hay que agregar la de Orozco (2012) y la de García-Córdova y García-Córdova (2005).

Los cinco procedimientos para problematizar son un abanico de posibilidades en la construcción argumentada del problema de

investigación. Romper con la formación disciplinada aprendida como investigador novel no es un asunto que se logra fácilmente. Aprender a leer lo que acontece en la educación a partir de problematizar el contexto es aprender a ver el contorno mismo del problema que se encuentra junto a otros, tal vez ya resueltos “las preguntas del investigador involucran además un conocimiento, aunque sea mínimo, del campo problemático y lo que se ha investigado al respecto” (Buenfil, 2012, p. 61).

Cobra relevancia entonces el uso de los antecedentes de la investigación como una posibilidad de construir el estado del arte. Lo anterior le permite al investigador localizar el problema de investigación en tres vertientes, siguiendo a Sánchez (1993): una carencia, necesidad o laguna. Sin embargo, vale la pena utilizar la problematización en otros momentos de la investigación.

Los trabajos antecedentes nos posibilitan valorar en torno a las “carencias” de investigación relacionadas con mi problema de investigación; es decir, si hay trabajos realizados en otros niveles educativos o es un problema emergente. La “necesidad” de investigar un problema se debe a que socialmente se encuentran acontecimientos que se perfilan como problemas sociales, lo que genera en estos momentos la Pandemia de Covid 19 y la ausencia de los procesos áulicos que fueron sustituidos por entornos virtuales, por ejemplo. Las “lagunas” de conocimiento surgen cuando percibimos la existencia de ciertos espacios carentes de información, o el uso de ciertos conceptos “vacíos” relacionados con lo que no es.

El problema de nuestra investigación lo ubicamos en una carencia, debido a que no se han realizado investigaciones para conocer las trayectorias del personal académico del ISCEEM. Por otro lado, recuperamos también al sujeto de investigación, ése que nos permite conocer sus narrativas relacionadas con su trayectoria académica a partir de la obtención del doctorado y desempeñarse como académico en ese tercer nivel de estudios profesionales.

b) *El problema de investigación.* Lo planteado hasta aquí nos lleva a pensar que un planteamiento de un problema de investigación se presenta a través de una síntesis en la formulación de las preguntas de investigación. En la construcción del objeto de conocimiento, siguiendo a Fuentes (2012), reconocemos un déficit en la enseñanza del posgrado, sobre todo en aquellas comunidades poco consolidadas.

Fuentes pone énfasis en cuatro planos de la construcción del objeto de conocimiento: ontoepistémico, teórico-conceptual, metodológico e instrumental. En otras palabras, desde esos cuatro planos, que no voy a discutir, se hace la cimentación para construir el objeto de conocimiento, el cual va más allá de una frase; es más bien un proceso permeado por mediaciones de todo tipo: con el tutor, con el programa de posgrado, con los demás seminarios, con los compañeros de estudio, con los autores que se leen, entre otras mediaciones.

Por lo anterior, puedo sostener en este momento que se cuenta con un objeto de conocimiento cuando tenemos claridad, de manera inicial, de un problema de investigación el cual cuenta por lo menos con una pregunta central, las primeras nociones teórico-categoriales y una postura delineada sobre lo onto-epistémico. Desde luego que esa tríada articulada requiere de otras acciones como pensar la manera de construir campos de observación durante la estancia con el *referente empírico* a partir de las nociones teóricas y de la postura o enfoque de investigación.

c) *El objeto de conocimiento y la relación con el investigador.* El investigador, sea experimentado o novel, siempre se ve en el espejo a la hora de elegir un objeto de conocimiento. En México se recibe la propuesta de Schaff (1971) acerca de la discusión sobre la triada en la construcción del objeto de conocimiento: sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y producto del conocimiento. La discusión que trato de recuperar es sobre el sujeto y objeto de conocimiento. Puesto que existe una razón de fondo relacionada con que el

investigador decida su objeto de conocimiento, hay una implicación subjetiva en la elección.

La relación de conocimiento a la que hemos venido haciendo alusión en dos sentidos. El primero de ellos, con el sujeto en proceso (Ibáñez, 1991) que tiene la idea de romper con el sujeto de conocimiento y objeto de conocimiento. Para ello es necesario recurrir al investigador reflexivo, es decir, se apela a que el investigador reconozca una redistribución de poder en el proceso de investigación con referente empírico. El segundo sentido consiste en que se requiere reconocer en el lenguaje una segunda relación del sujeto con el conocimiento, y sólo a través del lenguaje se podrá clarificar la implicación. La relación de conocimiento entre sujeto y objeto implica reconocerse como forma de razonamiento.

La redistribución de poder en una investigación con trabajo empírico se debe a los juegos del lenguaje. Por una parte, el entrevistador (normalmente el investigador), que sabe preguntar, y por la otra, el entrevistado que sabe responder. Así mismo, “el paso del juego de lenguaje ‘estímulo/respuesta’ al juego de lenguaje ‘conversación’ se efectúa en dos fases” (Ibáñez, 1991, p. 76). La primera de ellas al reconocer múltiples perspectivas como observadores posibles; la segunda, es donde se privilegia la reflexividad de la investigación que se transforma en una conversación donde participan todos los campos de observación posibles. Aplica a lo ontológico, lo teórico conceptual y al referente empírico.

La investigación narrativa en educación cobra relevancia en el reconocimiento del lenguaje expresado en el relato en tanto texto. La conversación realizada entre el investigador y el sujeto de narración genera un rompimiento del orden simbólico entre entrevistador y entrevistado. El uso del lenguaje a la hora de realizar la entrevista cambia el orden simbólico porque el entrevistador se reconoce en el diálogo con el entrevistado y viceversa. Así vista la relación sujeto-objeto es una relación con significado para ambos. Con lo planteado hasta

aquí, se reconoce en el juego del lenguaje un desplazamiento relacionado con la manera de proceder en la investigación narrativa.

La interpretación realizada por el sujeto narrador es fundamental en el proceso mismo de recordar sus trayectorias académicas, lo cual equivale a ingresar al paisaje interior de su pensamiento. No menos importante es lo que hace el investigador al buscar la singularidad de los relatos para comenzar a construir un nuevo relato con su propia trama; es decir, a partir de la interpretación realizada por el investigador de la comprensión que hace el propio narrador de sus trayectorias.

El enfoque de investigación

La investigación biográfico-narrativa se ha utilizado en diversas disciplinas como la historia, la sociología, la psicología y la educación, por lo menos. El aporte de diversos autores permite asegurar “que se haya constituido en un enfoque o perspectiva propia” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 15). Es decir, la investigación biográfico-narrativa se ubica en un espacio de pensamiento más amplio que lo metodológico.

Las narrativas tienen un triple uso o sentido (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). El primero de ellos tiene que ver con el producto de la investigación, escrito o hablado, que se convierte en texto. El segundo sentido consiste en el enfoque de investigación que tiene utilidad para construir y analizar la o las narrativas. El tercer sentido tiene que ver con el uso que se le puede dar, y que se divide en dos vertientes: el análisis de la práctica y el desarrollo de la identidad.

Los sujetos somos naturales en contar relatos. Desde pequeños escuchamos el relato de “la llorona”, “la mano peluda que sale en el baño”, “las brujas”, entre otros relatos contados de manera oral. Hay quienes piensan que vivimos vidas relatadas (Conelly y Clandinin,

1995). En ese sentido, la investigación biográfico-narrativa nos da “para saber que los relatos y narrativas son textos que nos tocan, desde el sentir y pensar” (Chona, 2016, p. 96). Los relatos de los académicos nos permiten identificar no sólo sus emociones, sino también su manera de reflexionar sobre sus trayectorias académicas.

La investigación biográfico-narrativa es un extenso campo de manera de obtener y analizar los relatos contados por el narrador para el investigador narrativo en un diálogo interactivo. En la relación de los académicos con sus pares se hacen presente sus maneras de contar o narrar los sucesos laborales, profesionales y personales; “es entonces, tanto un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 19). El narrador, en este caso el académico, interpreta sus experiencias en forma de relato y en ello se posibilita mirar la forma en que construye su realidad. Es entonces un campo extenso para obtener y analizar relatos:

historias de vida, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. (Bolívar *et al.*, 2001, p. 18)

Para esta investigación se está utilizando la entrevista dialógico-narrativa. La metodología biográfico-narrativa, de acuerdo con Bruner (1988), puede valerse de dos posibilidades en las formas de conocer y pensar. Desde luego, cada una de ellas posee una manera de apropiarse de las experiencias y de la realidad: una consiste en lo paradigmático que busca estandarizar y utiliza categorías. La otra forma o modo es el propiamente narrativo que se apega más a lo interpretativo y reconoce que las acciones de los sujetos son irrepetibles.

El modo elegido para la presente investigación es el narrativo, porque tenemos interés en las experiencias particulares de los académicos que hacen posible visibilizar la singularidad en sus relatos. Los casos particulares para la investigación son los de cinco académicos

que trabajan en un programa doctoral. En ese sentido, “el proceso de análisis narrativo es, entonces, sintetizar un agregado de datos en un conjunto coherente, en lugar de separarlo por categoría” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 110). La memorización de su trayectoria académica permite al investigador-narrador recuperar las voces de los narradores para crear una nueva *trama narrativa*, donde las voces de ambos se hacen visibles.

En ese sentido, se comienza a visibilizar una relación de horizontalidad entre el sujeto (narrador de las narraciones) y el objeto de conocimiento (los relatos de los cinco narradores). Es decir, se rompe con la separación de sujeto de conocimiento y objeto de conocimiento, muy utilizada en la investigación cualitativa. Esa relación la denominamos como *sujetos en construcción*, en la que abundaremos más en el próximo apartado.

La experiencia en la entrevista narrativa

Vale la pena aclarar lo que estamos pensando cuando decimos “experiencia en la recuperación del dato” en la entrevista narrativa; no es la cantidad de veces que se ha enfrentado el investigador con la necesidad de realizar una entrevista. Lo que pretendo decir es que la experiencia tiene una relación directa con el acontecimiento que marca al sujeto. La experiencia nos sitúa en un espacio y en un tiempo. Puede presentarse externa al sujeto, pero también en la forma en que la piensa, y vale la pena pensar en esa distinción.

La experiencia como acontecimiento nos interpela, se refiere en este caso al pensamiento de quien investiga y que es producto del acercamiento a diversas lecturas (Zemelman, 2006; Haber, 2011; Ibáñez, 1991, por mencionar algunos); ello permite hacer una reflexividad sobre lo realizado en otros momentos, en otras investigaciones y, sobre todo, lo enseñado a los alumnos de posgrado.

Es decir, se intenta romper con la forma de “investigación disciplinada” (Haber, 2011, p. 12) que nos legaron como parte de nuestra formación de investigadores.

El rompimiento con las certezas es una tensión latente al dar un giro hacia la problematización como una arista de la crítica, no sólo como el primer momento de una investigación que da como resultado el planteamiento de un problema. La problematización es una herramienta en la forma de razonamiento y de utilidad en todo el proceso de investigación.

También se requiere para pensar el levantamiento del dato, entendiendo como la información de primera mano que requiere la investigación. Es aquí donde se inicia la segunda distinción de la experiencia externa al sujeto que investiga; es decir, la forma de razonamiento es una arista a la hora de levantar las narrativas porque trabajas con tus iguales, tus compañeros de trabajo, tus amigos, tus colegas: con otros humanos.

Primera reflexividad. La realidad del investigador al enfrentarse a la recuperación del dato, lo narrado a través de un relato en una entrevista, tiene que ver con su pensamiento como investigador; es decir, la realidad es la manera de percibir el compromiso ético y profesional para el desarrollo de una de las actividades fundamentales de una investigación junto a otros colegas, los cuales también comparten el estatus de académicos. Porque lo recuperado en la entrevista dialógico-narrativa es información de primera fuente. Mejor dicho, el texto transcrito de la entrevista es una dimensión de la realidad del investigador.

En ese sentido, el confinamiento trae consigo circunstancias no previstas en la investigación, lo que provoca incertidumbre en el desarrollo de la misma. Sin embargo, lo dado por la crisis de salud es también una oportunidad para continuar pensando lo realizado, lo que falta por realizar y lo posible de realizar. Es una nueva realidad que también

reconfigura a los sujetos como académicos. No sólo en la investigación, sino también en la docencia y la difusión de la investigación.

La realidad la vemos en dos planos. En el nivel personal del investigador hemos apuntado algunas notas. El otro plano de la realidad es el que debe leer el investigador en los textos recuperados de las entrevistas. Allí, rememoran sus propias circunstancias que le toca vivir, por lo que encierra una riqueza de primera mano que debe recuperar el investigador, no para buscar regularidades en los textos, sino la singularidad de cada una de esas realidades.

Segunda reflexividad. El sujeto investigador se integra con su objeto de conocimiento, en este caso las trayectorias académicas, porque como sujeto social va constituyéndose en un proceso de interacción con el sujeto entrevistado al romperse el vínculo entre el entrevistador, que supuestamente sabe preguntar, y el entrevistado que sabe responder preguntas. El reto del investigador al realizar una entrevista narrativa es hacerlo de manera dialógica, es decir, romper con el orden simbólico y ponerse en el mismo nivel.

Es aquí donde se presenta un quiebre con la entrevista cualitativa, aunque no necesariamente, porque la tradición en la entrevista a profundidad se ha difundido con parámetros establecidos por los manuales de investigación. Por otro lado, en la investigación cualitativa se hace normal partir de teorías, supuestamente como sistemas de pensamiento cerrados y el posicionamiento asumido en esta investigación de flexibilidad en el uso de la teoría.

Tercera reflexividad. El entrevistado te pone condiciones de temporalidad y espacialidad, es decir, otorga un tiempo para la entrevista y se acuerda un lugar para su realización, por ejemplo: el lunes a partir de las diez agendamos la entrevista. Llega uno de manera puntual y te cancelan por uno u otro motivo. Eso hay que entenderlo como parte del proceso de diálogo, de empatía y de sensibilidad ante las circunstancias del otro.

Lo imprevisible debe pensarse no sólo con las circunstancias de los sujetos, sino también con la emoción, es decir, ¿cuál es la emoción que genera el sujeto entrevistado?, ¿genera emociones? Hay razones para no asistir a la entrevista y habría que pensar lo que le genera la entrevista. Las emociones son hilos de sentido que al convertirlos en herramientas posibilitan la estructuración del pensamiento. El entrevistado es un sujeto que siente, manifiesta temores, vive las sobreexigencias laborales, sufre de ansiedad, entre otras emociones. Lo anterior también se manifiesta en el investigador, es decir, no escapa a las emociones.

La experiencia configura la construcción social de la realidad en dos planos. En el primero, relacionado con el investigador, si éste no es capaz de abrir su pensamiento en el proceso de conocimiento, la experiencia vivida se queda en la anécdota de un trabajo más. La experiencia puede ser una condición de posibilidad para que se cuestionen las relaciones de producción del conocimiento. La experiencia del narrador al relatar su trayectoria académica, la cual es digna de contar porque aparecen acciones dignas de recuperarse para realizar una nueva narrativa.

Las fases de una entrevista dialógico-narrativa son tres. La primera de escritorio, es donde el investigador toma decisiones en torno a la duración de la entrevista y cuántas van a ser por entrevistado. La temporalidad que pretende abarcar en la entrevista, es decir, los relatos deben ser de una parte de sus trayectorias académicas; en este caso es a partir de obtener el grado de doctor y que hayan pasado, por lo menos, seis años con la idea de que ya haya un trayecto que contar. La elaboración de la guía y sobre todo a quienes va a aplicar las entrevistas dialógico-narrativas.

La segunda fase se genera en su desarrollo, es decir, en la realización de la entrevista. El lugar donde se efectúa es fundamental para que no haya interrupciones o distracciones. La guía de la entrevista es muy importante para el desarrollo de la misma, porque no se trata de aplicar las preguntas de la manera en que fueron pensadas, sino

más bien hacer uso de una guía que le permita al investigador cambiar la pregunta de acuerdo al desarrollo de la entrevista.

La tercera fase es la transcripción de la misma y su análisis. Es un proceso arduo en el que se invierte mucho tiempo; ayuda mucho hacer una grabación de la misma con la intención de que sea una transcripción fiel. Después de transcribir, se recomienda regresar al entrevistado para que haga aclaraciones, precisiones o cambie muletillas o algo que no quiera que aparezca. La primera etapa de entrevistas a cinco narradores nos arrojó cuarenta cuartillas para su análisis.

Coordenadas de sentido

La primera coordenada es el modelo de comprensión de los relatos, procesual o de trayectorias; esa manera de ver los relatos consiste en “estudiar las formas del proceso en sí mismo y, a través de cómo un acontecimiento o biografía evoluciona, ver los elementos causales que intervienen en su encadenamiento” (Bolívar *et al.*, 2001, p. 128). Con este modelo se busca privilegiar rupturas, epifanías, conexiones, acontecimientos, entre otros elementos, que permitan leer en el texto las acciones emprendidas por los sujetos al repensar su realidad.

Una segunda coordenada nos lleva a lo referente a la triangulación típica, la cual consiste, en primer lugar, en el uso que se da a la teoría, es decir, tenemos la pretensión de que los conceptos utilizados sean recreados a partir del referente empírico y de la postura interpretativa del investigador. El reto de la investigación es teorizar a partir de la recogida de los datos, es decir, de los textos. En primer lugar, porque los narradores nos hablan por ellos mismos y hacen su propia interpretación al hacer relatos de sus trayectorias académicas. El investigador-narrador interpreta los textos interpretados por otros sujetos, lo cual deja ver una doble interpretación como parte de un mismo proceso de investigación.

Vamos a referirnos a una tercera coordenada de sentido, relacionada con el tipo de análisis narrativo utilizado. Aquí se pueden encontrar dos alternativas. La primera es la de realizar un análisis vertical de los relatos, el cual descartamos en esta investigación. La segunda es hacer un análisis horizontal el cual consideramos que es el idóneo para este trabajo de construcción de una nueva trama narrativa.

La manera de resolver el análisis horizontal es buscando la singularidad en los textos analizados. La idea central del análisis horizontal se aleja de la búsqueda de regularidades; más bien se conforma en la confluencia de temas concurrentes y divergencias en las acciones abiertas o encubiertas en los textos de acuerdo a la visión del investigador en el análisis de los relatos, porque interpretar es darles un nuevo significado a las acciones de las distintas piezas o momentos de los relatos.

La última coordenada tiene relación con la subjetividad vista en dos planos. El primer plano de la subjetividad se encuentra en las transcripciones de las entrevistas narrativas dialógicas convertidas en textos. Allí se hace presente la subjetividad de los narradores al recordar su realidad; reconocer esto es considerar que la subjetividad contribuye a la construcción de la realidad social. Esa realidad social dista mucho de plantearse desde un punto de vista generalizable; mejor dicho, es una colección de rasgos individuales.

La agudeza del investigador le permite reconocer esas subjetividades, en ese sentido es como aparece la intersubjetividad del investigador. De esa manera va identificando la realidad construida en el relato y, esa capacidad del investigador le permite la construcción de una trama narrativa que da cuenta de esas realidades documentadas en los textos.

El dato y los campos de observadores

Lo que sostengo en el presente escrito sobre las nociones teóricas son dos cosas, la temporalidad en su uso en la investigación y, por otro

lado, su uso en el razonamiento que permita al investigador cimentar campos problemáticos en la construcción de observadores. Es claro que no creemos en la teoría como un sistema de pensamiento acabado y aplicado en geografías y tiempos diferentes en su construcción. Los observadores no bastan con los referentes empíricos, hay que hacer un esfuerzo por mirar otros.

Es allí donde aparece la naturaleza del dato en la investigación biográfico narrativa. Vale la pena aclarar que entendemos por dato en este enfoque de investigación. Los relatos producidos en la entrevista dialógico-narrativa, al transcribirse, se convierten en texto, a eso le denominamos *dato de primera fuente*. La construcción de la entrevista se relaciona directamente con las nociones teóricas y con la metodología de las narrativas.

La entrevista dialógico-narrativa es un instrumento donde se posibilitan universos de observación que le permite al investigador recuperar la forma de pensar del narrador; es decir, a través del relato, se visibiliza al sujeto en su realidad. Lo anterior hace que el investigador piense la construcción de la guía del instrumento, con la finalidad de que le permita al narrador reconstruir, reflexionar y rememorar episodios de su trayectoria académica.

En nuestro caso, el instrumento se construyó con base en unos datos generales y cuatro etapas. Los datos generales permiten ver dos cosas, la primera es la manera en que se llega a la docencia; la segunda, la forma en que se adquiere la plaza en el ISCEEM. La primera etapa de los relatos tiene que ver con los estudios de doctorado, sus experiencias, expectativas e influencias. La segunda etapa, como académico dentro del programa doctoral, responde a su manera de adscribirse a una línea de investigación y a un campo del conocimiento, pero sobre todo a su participación en dicho programa. La tercera etapa recoge si ha conformado o participa en algún equipo de trabajo relacionado con la docencia, investigación o difusión de la

investigación. En la cuarta etapa, si ha logrado alguna distinción en PRODEP o en el SNI u otra de tipo estatal o institucional.

Al aplicar las entrevistas surge la necesidad de transcribirlas, lo cual es un trabajo intenso. Posteriormente, si así lo desean los narradores, se les regresa la transcripción para que hagan correcciones, agregados y de esa manera avalen lo dicho en ellas. Luego viene la lectura y análisis detallado para detectar las singularidades, la realidad y los procesos subjetivos del narrador.

Los primeros resultados al hacer el análisis de las entrevistas dialógico-narrativas dan cuenta de la singularidad de los textos. Por lo anterior, recupero, por ejemplo, este fragmento de relato: “había como un círculo de lectura y entonces a cada quien nos tocaba, en cada sesión, platicar de textos que hablaran de planeación de otros Sistemas Educativos”. Eso me interpela como investigador en dos sentidos. Primero, porque recuerdo haber realizado círculos de estudio con mis compañeros de trabajo. El segundo sentido tiene que ver con lo que realizamos actualmente con varios colegas al tratar de institucionalizar un Seminario; a pesar de las adversidades que ello puede traer, son parte de la realidad que vamos construyendo a pesar de las circunstancias laborales y profesionales. Lo anterior, no sólo es una interpelación, sino también va dando identidad al sujeto al trabajar junto a otros, con proyectos que permiten construir utopías, comunidad y realidad.

Sin embargo, existe otro relato que dice: “la idea de culminar el proceso doctoral lo antes posible. Mediante el estudio y la investigación hasta donde me era posible entender y comprender, un andar solitario, donde algunos mentores consideran que ya poseemos ciertos saberes”. La singularidad en la construcción de realidades se hace patente; sin embargo, estos dos colegas, al convertirse en académicos, siguen rutas diferentes. Intercambiaron los papeles de trabajar de manera colegiada a “caminar en solitario” y, de andar en solitario

a trabajar de manera colegiada; ahora construyen otra realidad a partir de la obtención del doctorado.

Otra experiencia que recupero, porque asegura “mi amistad con el Mtro. Ángel siempre será fundamental, como estudiante de maestría aprendí mucho con él en su círculo mensual de estudio en lo que se conocía como ‘Casa del maestro’ aquí en Toluca”. Esa experiencia la continúa trabajando al incorporarse como académico al culminar su doctorado. Ese acontecimiento del trabajo con otros y junto a otros lo sigue fomentando, es decir, lo potencia como una posibilidad de conformar una profesión académica.

Estos tres ejemplos sirven para argumentar lo realizado en el análisis de la transcripción de las entrevistas dialógico-narrativas: la singularidad. El texto transcrito se convierte en un campo de observación metódico que permite identificar la singularidad de cada sujeto narrador. Lo anterior debe hacerse a la luz de las nociones teóricas que le permite al investigador dar contenido a dichas nociones, al desarrollar una nueva narrativa tejiendo las singularidades.

Ahora, hace falta darle nombre a este ejemplo de agrupación singular y de posibilidad de crear una nueva narrativa a partir de las narraciones. La primera versión de un título que agrupa esas discusiones se le denominó “lecturas para comprender las trayectorias académicas”. Esto obedece a que en tres de los textos se encuentran momentos en que las “lecturas” de autores es una manera de enfrentar parte de su formación y de construir su propia realidad a partir de las circunstancias de cada sujeto.

Conclusiones

Realizar la recogida de datos en una investigación educativa de corte cualitativo tiene sus características establecidas en muchos manuales de investigación. Pensar la recogida de datos, no sólo en una

investigación cualitativa que va más allá de los instrumentos utilizados, sino también en la investigación biográfico-narrativa, es atreverse a pensar de una manera diferente los procesos de investigación y su teorización. Lo anterior obliga al uso de la razón para atreverse a pensar haciendo uso del instrumento central: el lenguaje.

Al atreverse a pensar el proceso de investigación, partimos de dos planos. El primero de ellos tiene relación con el plano individual, sobre las lecturas que se realizan, el cómo y para qué se leen. La experiencia de la lectura puede llevarnos por muchas rutas. La que seguimos es la de apropiación crítica como una postura del razonamiento. El segundo plano tiene que ver con la conformación de una “tribu” académica que permita la discusión de lecturas y la construcción de proyectos académicos. Lo anterior nos va dando herramientas que nos permite pensar la educación y sus procesos desde una postura crítica.

La ruptura con formas tradicionales de hacer investigación, en este caso la recuperación del dato en las narrativas, permite al investigador configurarse como sujeto académico que tiene una positividad en torno a pensar la investigación desde sus propias circunstancias laborales y profesionales. Romper con *lo dado* es constituirse como sujeto que abraza una profesión, la académica, aunque se encuentre en ciernes.

Por otro lado, la forma tradicional de hacer investigación es hacerlo en solitario, de manera individual. Ahora transitamos junto a otros, en la búsqueda de coincidencias para trabajar proyectos que nos posibiliten cambiar nuestra realidad en torno a la profesión académica y, por ende, nuestra trayectoria. Esto implica un compromiso consigo mismo y con los proyectos, lo cual nos lleva a reconocer lo personal y lo social como un campo de posibilidades de potenciar nuestras necesidades como sujetos.

Lo planteado hasta aquí tiene la firme intención de continuar con una provocación: ¿qué es lo que merece ser pensado, no sólo de

nuestra formación como investigadores, sino de la misma investigación educativa? De acuerdo a la manera en que cuestionemos nuestras circunstancias en la profesión académica, iremos encontrando las respuestas con otros y junto a otros, y me refiero a los libros y los sujetos con los que interactuamos. Es una forma de razonamiento sin omitir el reconocimiento de la existencia de otras formas de pensar.

Referencias

- Ardoino, J. (1998). Lo multirreferencial en torno a los problemas de investigación. Recuperado de <https://es.slideshare.net/IvettZamudio/lo-multirreferencial-en-torno-a-los-problemas-de-investigacion-ivett>
- Barabtarlo y Zedansky, A. (1995). *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*. México: UNAM / Castellano Editores.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a la pregunta y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-71). México: Juan Pablos.
- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y cols., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Correa, C. (2019). Los itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos y epistémicos en los posgrados en Ciencias de la Educación en Iberoamérica. [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Acapulco, Guerrero, México.
- Chona, J. A. (2016). *Voces de la experiencia: una aproximación narrativa del saber ser de maestros en espacios de autoformación*. [Tesis doctoral]. México: Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/>

- voces-de-la-experiencia-una-aproximacion-narrativa-al-saber-ser-de-maestros-en-espacios-de-autoformacion-95963?c=r3dvll&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_1&as=0
- Fuentes, S. (2012). La construcción del objeto de estudio. Entre la demanda institucional y el oficio de investigar. En M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 219-237). México: Juan Pablos.
- García-Córdova, F. y García-Córdova, L. T. (2005). *La problematización. Etapa determinante de una investigación*. México: ISCEEM. Recuperado de https://dmd.unadmexico.mx/contenidos/DCSA/BLOQUE1/EHM/01/EHTME/recursos/unidad_03/descargables/A02U3Lectura06.pdf
- Glazman, R. (2011). El vínculo docencia-investigación en la universidad pública. En P. Morán (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: UNAM.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, (23), 9-49. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2011.15564>
- Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Chile: Editorial Amerinda.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. España: Ediciones Oikos-Tau.
- Morán, P. (2011). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: UNAM. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/docencia-e-investigacion-en-el-aula-una-relacion-imprescindible.pdf>
- Orozco, B. (2012). Problematización en investigación socioeducativa. En M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 95-119). México: Juan Pablos.
- Pérez, A. I. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*. España: Zero.

- Porlán, R. (2011). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En P. Morán (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: UNAM.
- Rojas Soriano, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM / Plaza y Valdés.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61), 64-78.
- Schaff, A. (1971). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Zambrano, A. (2006). *Contribuciones a la comprensión de la ciencia de la educación en Francia. Conceptos, discursos y temas*. [Tesis doctoral]. Hawái: Atlantic International University.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: IPN / IPECAL.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: IPN.

VIVENCIAS, EXPERIENCIAS Y ACONTECIMIENTOS EN LA CONFORMACIÓN DEL REFERENTE EMPÍRICO

UNA REFLEXIÓN METODOLÓGICA

Blanca Estela Galicia Rosales³

Introducción

El presente capítulo aborda el sinuoso camino recorrido en la investigación: entre lo vivido, lo experimentado y lo acontecido, de modo rizomático, con base en la investigación que realizamos de 2018 a 2020 en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en donde estudiamos el sentido estético-artístico de los docentes de las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México (EBAVM): domicilios y mudanzas, en donde uno de los principales problemas que se vivieron fue la manera en la que se abordaría la indagatoria, las situaciones y posiciones de quienes íbamos a participar en ella.

³ Docente de la Escuela de Bellas Artes de Amecameca y tesista del Programa de Doctorado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Desde esta perspectiva, nos hemos planteado como propósito: dar a conocer los modos en los que fuimos conformando el referente empírico de nuestra investigación desde la mirada de la *reflexión metodológica* de José Antonio Razo Navarro (2000), en donde se pone de manifiesto que la indagatoria y quienes participamos en ella no permanecemos estáticos, sino en constante movimiento, lo cual implica ir mirando las situaciones en emergencia, pensando y tomando decisiones sobre los modos de abordaje en devenir.

Hemos constituido cuatro apartados en los que se manifiestan las maneras en las que fue conformado el referente empírico de la investigación, en el primer apartado, titulado “Los domicilios de nuestra investigación ante latentes mudanzas”, nos referimos a los movimientos que se produjeron para llegar a las preguntas de investigación, los propósitos y el supuesto; en el segundo apartado, “Reflexión metodológica e investigación como acontecimientos”, se da a conocer el plexo en el que brota un proceder metodológico cuya indisciplina hace que el tratamiento del objeto de investigación se mueva de modo libre y con posibilidades de irse constituyendo evitando las prescripciones. En el tercer apartado, “Escuelas de Bellas Artes del Valle de México: Amecameca, Ecatepec, Texcoco 1”, hacemos la ubicación de las instituciones de estudio desde sus singularidades para que, de este modo, se pueda observar la docencia de prácticas artísticas como algo situado, diferente y diverso. En el cuarto apartado, “Los talleres de docentes de arte y entrevistas: el referente empírico”, visibilizamos los modos de proceder desde la reflexión metodológica, con la toma de decisiones a cada momento y la investigación ante un inminente devenir. En las consideraciones finales damos a conocer los aportes de nuestra investigación con relación a las maneras de constituir el referente empírico, estos aparecen a manera de proposiciones que van relacionadas entre sí, dada su naturaleza de complejidad y multirreferencialidad.

Desarrollo

Es importante mencionar que, después de asistir a diversos seminarios que trataban el asunto de la metodología de la investigación y de revisar diversos textos que hacían referencia a las múltiples maneras de realizar procesos de investigación, nos encontramos con posicionamientos metodológicos que eran recopilaciones de procesos que parecían resolver cualquier asunto relacionado con investigación social y, por supuesto, de las ciencias de la educación. Leímos manuales de técnicas de investigación que congregaban una serie de preceptivas que nos hacían imaginar un camino recto que transitaba por varias paradas obligatorias; éstos han dado pie a pensar en una especie de retos superados en el tiempo, en donde un paso debe ser continuado por otros más, perdiendo de vista las relaciones imbricadas y privilegiando sólo las secuencias.

Es importante reconocer que, desde nuestra mirada, la investigación y su abordaje han sido concebidos como creación, es decir, de un modo singularizado para devenir conocimiento, en donde no hay preceptivas que nos hicieran reconocer con certeza el camino que podríamos recorrer en dos años o tal vez más, eso nos dio la oportunidad de pensar en que no bastaba únicamente con el manejo de las referencias teóricas que nos permitieran hacer conceptualizaciones, sino que podría irse abriendo una brecha epistémica para el estudio de los docentes de las EBAVM desde la mirada del sentido estético-artístico.

Fue a partir de lo anterior que reflexionamos acerca de lo que propone Zemelman (2001) cuando dice:

En la medida que estos conceptos nos parezcan rigurosos, muy coherentes porque conforman discursos altamente lógicos y muy persuasivos, muchos de ellos, estamos realmente cobijándonos al interior del discurso sin poder salirnos de él, por lo que no estamos pensando la realidad histórica concreta, sino una realidad inventada. (p. 6)

Desde esta perspectiva, encontramos que no podríamos estudiar una realidad inventada, debido a que la producción del conocimiento que de ahí emana sería ajeno a las realidades del campo; por ello decidimos abordar nuestra investigación desde una realidad rizomática, en donde las relaciones se encuentran enmarañadas y con imposibilidades de transparentarse. Es así como tras varias vivencias, experiencias y acontecimientos, nos hicieron pensar en la diferencia y la multiplicidad como esas posibilidades epistemológico-epistémicas, ontológico-ónticas y axiológicas en donde el sentido estético-artístico de los docentes de las EBAVM se encuentra imbricado.

Los domicilios de nuestra investigación ante latentes mudanzas

Partimos de una primera idea que fue relevante para el inicio del estudio y que brotó como problema detonante; eso significó que podíamos reconocer de dónde venía la principal preocupación que nos motivaba para mirar a los docentes de las EBAVM. Nos preguntábamos de dónde provenían sus posiciones con las cuales se asumían ante prácticas artísticas con las que contribuían a la formación de estudiantes y después de tener acercamientos con autores como Rancière (2014) quien refiere que hay un reparto de la sensibilidad que hace que las manifestaciones en las prácticas artísticas sufran desplazamientos desde la subjetividad hasta la subjetivación y que el disenso es la manera de producir modos críticos desde lo estético-político; para Deleuze (2007), la creación sólo puede darse en las rupturas del mundo de la vida para desplegar nuevos modos de manifestación y por tanto de creación. De aquí nació la idea de sentido estético-artístico como posición desde la cual se crean prácticas de enseñanza y aprendizaje para la producción artística. Para ello, suponíamos que había un modo de ver lo estético-artístico radicado en un primer momento en la subjetividad, pero que éste no

permanecía inamovible, sino que mudaba, debido a las vivencias, experiencias y acontecimientos en la existencia de los sujetos que le permitían ir conformándolo.

Los primeros acercamientos con los docentes sobre el asunto habían ocurrido en conversaciones espontáneas en donde ellos nos compartían lo vivido y experimentado en diversos contextos: familiares, escolares y productivos. Cada docente hizo mención de que sus maneras de hacer en el arte eran las que *verdaderamente* les permitían a los estudiantes crear; esto situó a cada docente ante un modo singular de creación, pero también de asunción de lo estético-artístico.

Entre las proposiciones que nos compartieron los docentes había un amplio abanico de maneras de hacer que cada uno de ellos proponía para lograr que emergieran las obras en cualquiera de las prácticas artísticas; no obstante, comenzamos preguntándonos acerca de la mirada que tenían los docentes de las EBAVM sobre las ideas que llevan a la creación y las maneras de crear en sí mismas; esta situación también la relacionamos con el sentido estético-artístico.

Así nacieron las siguientes preguntas, a manera de domicilio, que nos permitieron en 2018 iniciar la investigación:

- ▶ ¿Cómo se conforma el sentido estético-artístico de los docentes en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México?
- ▶ ¿Cuál es el sentido estético-artístico de los docentes en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México?

Es importante mencionar que estas cuestiones fueron asumidas como orientaciones para dar cuerpo a la investigación y no como preguntas que debieran ser respondidas a cabalidad al final de la investigación, porque nuestra investigación se encontraba en constitución y en devenir (Razo, 2000).

De manera concomitante a las preguntas, emergieron los propósitos de la investigación que manifestaban aquel imaginario de posible llegada, rodeado de incertidumbre de algo que no controlamos y por tanto no sabíamos exactamente cómo podría ser; sin embargo, para nuestra investigación fue importante tener en cuenta la idea de mudanza, lo cual nos hizo patente la existencia de líneas de fuga y desterritorializaciones en un camino rizomático (Deleuze y Guattari, 2002).

De este modo brotaron los siguientes propósitos:

- Reconocer el modo de conformación del sentido estético-artístico de los docentes en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México.
- Conocer el sentido estético-artístico de los docentes en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México.

El supuesto nos permitió manifestar la posición que asumiríamos para iniciar el proceso investigativo, pero no lo tomamos como una respuesta a las preguntas o como un enunciado a comprobar; por el contrario, se había planteado sólo como una manifestación de posibilidad dado el plexo en el que se hallaba el objeto de investigación.

Así, planteamos lo siguiente:

- El sentido estético-artístico de los docentes en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México se va conformando a partir del mundo de la vida y de los acontecimientos.

Las preguntas, los propósitos y el supuesto antes mencionados, fueron referencias iniciales de gran relevancia para la investigación por tres razones primordiales: la primera es que fueron planteadas como proposiciones que nos permitieran la creación de un armazón con el cual pudiéramos comenzar la indagatoria (Buenfil, 2011),

desde esta perspectiva nos posicionamos ante la incertidumbre en el devenir investigativo, en donde las certezas no tienen cabida y por ello con atención ante lo que vaya ocurriendo. Por tanto, no sabemos los lugares que vamos andar en el camino.

La segunda es que las proposiciones presentaban un esfuerzo de intelección *in situ* que emergía de los referentes teóricos consultados, lo cual nos dio la posibilidad de ir conformando ideas y conceptos que se manifestaran en las preguntas, los propósitos y el supuesto, en una continua vigilancia epistemológica hacia la producción del conocimiento (Castañeda, 2020).

La tercera razón tiene que ver con la implicación de quienes investigamos, dado que es aquí en donde se puede mirar cómo es que se llega a la pesquisa ante ciertas circunstancias históricas y sus posibilidades de disertación que se ponen de manifiesto en la manera en la que nos asumimos (Pastrana, 2011).

De este modo, ubicamos las coordenadas de nuestra investigación, a sabiendas de que el camino era desconocido y podríamos enfrentarnos, como dice Rosa Nidia Buenfil (2011): “al encadenamiento ineludible de contingencias (fusión de elementos en unidad de ruptura)” (p. 250); con ello manifestamos que la idea no era el encuentro de esencias, sino el enfrentamiento de emergencias.

Esto implicó pensar en movimientos y relaciones desde la complejidad (Morin, 2004) toda vez que es imposible el estudio de una realidad para volverla explícita, transparente y plana, cuando lo que se nos presenta a cada instante es un plexo de realidades enmarañadas, opacas y plegadas.

No podemos obviar el advenimiento del objeto de investigación desde la multirreferencialidad (Ardoino, 1998); en ese sentido, podemos decir que era sumamente complicado posicionarnos en una sola teoría desde la cual explicaríamos lo que se iba encontrando porque, desde nuestra perspectiva epistemológica-epistémica, ontológica-óptica y axiológica, era necesario considerar argumentos en

disenso que permitieran la conformación de una mirada múltiple y diferente hacia la construcción de conocimiento, de enfoques y de abordajes.

De este modo, decidimos buscar la mirada de sentido de Alfred Schütz (1995), en donde el sentido se encuentra relacionado con la idea de subjetividad y de intersubjetividad, en donde la realidad ubicada en el mundo de la vida no tiene que ver sólo con el sujeto y sus experiencias, sino con el contexto; eso implica, de algún modo, la consideración de las relaciones con el mundo social y el cultural. Esta mirada nos pareció muy interesante dado que implicaba la primera noción que los docentes tuvieron sobre el arte y lo artístico, proveniente de prejuicios, tradiciones y/o costumbres por lo que era necesario no perderlo de vista; sin embargo, en las conversaciones coloquiales con los docentes aparecían manifestaciones en las que nos compartían que con cierta frecuencia, habían tenido conflictos con esas maneras de asumirse ante la vida y buscaron otros modos que tenían que ver con su proceso formativo fuera de esos contextos que contribuyeron a la generación de otros modos de devenir; justo en ese momento nos dimos cuenta de que la idea de Schütz (1995) podía ser amplificada con la argumentación de Gilles Deleuze (1994), quien plantea la siguiente idea:

el sentido no puede consistir evidentemente en lo que hace verdadera o falsa a una proposición, ni en la dimensión en la que estos valores se efectúan. Y, lo que, es más, la designación no podría soportar el peso de la proposición si no es en la medida en que pudiera mostrarse una correspondencia entre las palabras y las cosas o estados de cosas designados [...] (p. 39-40)

Así pues, el concepto de sentido no aparece de modo unilateral anclado únicamente al mundo de la vida, sino que supera las nociones de lenguaje para ir más allá incluso de las palabras, del estado de las cosas; por lo tanto, muy cercano a lo que Deleuze (1994) llama “insentido”; es decir, con imposibilidad de ubicarlo tan sólo en la proposición.

Reflexión metodológica e investigación como acontecimientos

Devenir investigación es un oficio en donde se aplica la metáfora de la trama y urdimbre, según Ricardo Sánchez Puentes (2004), en donde no se trata de ver los hilos de la investigación de modo separado, como el producto emergente de ese tejido. Es interesante este planteamiento porque hace referencia a la imposibilidad de hacer investigación si aplicamos únicamente un proceso analítico que permita ver las partes de un todo de estudio, sino que, en un esfuerzo sintético, podríamos mirar una realidad que aparece desde la complejidad. Esto nos hace pensar que a pesar de las tecnologías aplicadas para visibilizar algo, siempre existen accidentes que hacen que las situaciones se alteren y no conserven el orden imaginado, pues no siempre aparece como un textil ordenado, sino que emerge fruncido, desalineado o roto, es decir, tiene *defectos* que dificultan la elaboración de otras estructuras y aunque muchas veces se prefiere cambiar de tela para producir prendas de buena calidad, lo que no se puede hacer es tratar de invisibilizar la tela que a final de cuentas ahí está.

El proceso anterior nos remite a hablar de lo metodológico como un proceso de trama y urdimbre, pero sin asegurar que lo que de ahí brote, se encuentre libre de accidentes; por ello es necesario ir pensando a cada momento lo que va ocurriendo en el camino, dado que no es posible controlar todo; en este sentido, uno de los planteamientos que hace María Eugenia Borsani (2014) es ir poniendo atención en esos accidentes e ir tomando nota de ellos para que *a posteriori*, se dé cuenta de ello. Esta posición se justifica dado que al no poder controlar todo lo que habíamos diseñado en una investigación, pero, que de cualquier modo aparece, entonces es necesario manifestarlo, haciendo de este modo un proceso ético de la investigación que nos permita ir desmantelando la idea de que los diseños

y la aplicación ceñida a ellos es una señal de control del estado de las cosas y las situaciones.

Dada la naturaleza compleja y multirreferencial de la investigación, decidimos hacer un abordaje desde la *reflexión metodológica* (Razo, 2000), porque desde ahí se planteaba un panorama que enfatizaba la necesidad de darse cuenta de que hay posibilidades de hacer un proceso constitutivo; es decir, ir caminando y en ese andar poner atención en las emergencias e ir tomando decisiones para proceder desde las necesidades de la indagatoria, sin recurrir a las regulaciones que lo único que hacen es marcar los límites y los alcances de la investigación.

Nos parece importante apuntalar la *reflexión metodológica* con una aportación de Figari (2018), quien propone el *conocimiento situado* como aquel que logra salir del lenguaje para colocarse como experiencia entre el que investiga y el *otro*, en una suerte de vínculo erótico-afectivo que constituye una línea estética en tanto creación. Esta idea nos permite pensar que, debido a las singularidades que nacen de los vínculos entre quienes participan en la investigación –que dicho sea de paso, se encuentran en la incertidumbre–, es esa la razón por la que un proceder secuencial no es posible, ya que no podíamos saber cómo serían las relaciones hasta que las vivimos, experimentamos y acontecemos.

Por eso, cuando Razo (2000) argumenta que la investigación y sus procederes reflexivos en devenir son posibles sin menoscabo de la cientificidad para la producción de conocimiento, y hace énfasis en que, a pesar de que no se manifiesta en la perspectiva de decir –lo que debe hacerse paso a paso–, sí puede ser una opción ante los modos otros de indagación. Y lo manifiesta así:

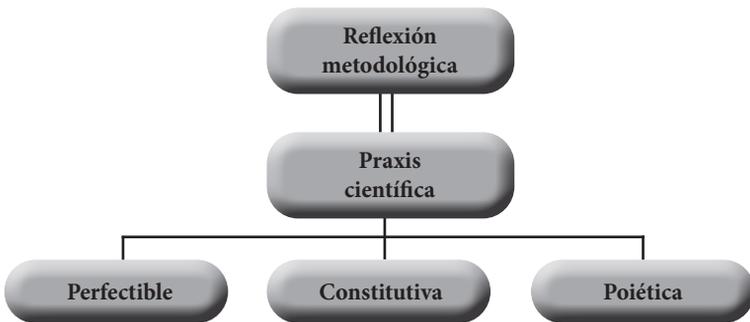
La reflexión metodológica no está condenada a ir a la zaga del desarrollo científico, sino también puede ofrecerle, de un modo plenamente legítimo, motivos para su perfeccionamiento. Lo único que no puede

reclamar es la prerrogativa de definir paso a paso los procesos por los que se habrán de obtener sus conclusiones los científicos, ni una garantía de eficacia, ni un arbitrario certificado de irrefragabilidad. Pero lo que la reflexión metodológica sí puede hacer decidida y legítimamente es reclamar un lugar como punto de referencia para la praxis científica. (p. 45)

La *reflexión metodológica* tensiona en el mundo de la investigación con las miradas disciplinadas que se jactan de producir secuencias protocolizadas desde las que trazan caminos que se deban seguir; en ese sentido, existe un término acuñado por Alejandro Haber (2011) llamado la *Nometodología* que se resiste al protocolo, al método y se despliega ante la metodología en mudanza.

El concepto de mudanza nos hace voltear a ver los procedimientos en investigación desde la *poiesis* que nos da la opción para crear y recrear modos situados que permitan singularizar lo que sucede en un contexto de investigación, y es importante porque despliega modos para el abordaje del objeto de investigación. En la figura 1 se puede observar cómo la *Reflexión metodológica* se encuentra relacionada con la práctica científica y, a la vez, con la aceptación de sus irregularidades, por ello es perfectible, constitutiva y *poiética*.

Figura 1. Reflexión metodológica



Fuente: Elaboración propia.

En este último asunto se hace referencia a la *poiesis* como creación; aparecen situaciones en complejidad que sólo pueden ser investigadas en sus propias atmósferas, lo cual implica el nacimiento de procedimientos que atiendan a la dignidad del objeto de investigación, es decir, a la forma única que tiene, los movimientos que lo caracterizan y a las relaciones nacientes de esa singularidad (Razo, 2000).

Es relevante hacer mención que, para nuestra investigación, el sentido estético-artístico de los docentes de las EBAVM tiene su propia lógica de intelección; nos dimos cuenta de que los devenires docentes en educación básica y media superior eran maneras hasta cierto punto distintas y distantes, por lo tanto, no apropiadas a nuestro objeto de investigación.

Otras diferencias emergen cuando se hizo visible lo encontrado para la construcción del estado del arte, en donde observamos que las investigaciones revisadas, tanto nacionales como internacionales, tocaban sólo tangencialmente la problemática que propusimos; luego entonces, había necesidad de recorrer el camino propio de la investigación y, en ese andar, ir dándose cuenta de los movimientos y las rupturas como acontecimientos. Con base en ello, la toma de decisiones a cada momento implica también una toma de posiciones.

Escuelas de Bellas Artes del Valle de México: Amecameca, Ecatepec, Texcoco 1

Las Escuelas de Bellas Artes del Estado de México (EBAEM) son instituciones que fueron creadas alrededor de 1970 con la intención de brindar a la población mexiquense una formación artística que permitiera el involucramiento con las prácticas artísticas, ligadas primordialmente al hacer. Esto significa que quienes se incorporaban, tuvieran una enseñanza en la cual se privilegiara la técnica para lograr que los estudiantes produjeran obras escénicas, dancísticas, plásticas o musicales para ser mostradas en público, con la intención

de buscar el deleite de los otros y la contemplación de la belleza de lo mostrado. Poco a poco, las EBAEM se fueron desapareciendo de esa idea y buscaron que su alumnado se profesionalizara, constituyéndose en 1996 como escuelas de profesionalización de las prácticas artísticas; por ello, hoy ofrecen talleres, carreras técnicas y licenciaturas; sin embargo, esta condición nos llevó a cuestionarnos acerca de los modos docentes emergidos de esta nueva tarea.

Las EBAVM, se dividen en dos grandes regiones: las Escuelas de Bellas Artes del Valle de Toluca (EBAVT) y las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México (EBAVM). Nosotros decidimos estudiar estas últimas que están conformadas por las Escuelas de Bellas Artes de Amecameca, Chalco 1 y Chalco 2, Chimalhuacán 1 y Chimalhuacán 2, Ecatepec, Ixtapaluca, Nezahualcóyotl, Texcoco 1 y Texcoco 2, Tultepec, Valle de Chalco 1 y Valle de Chalco 2.

Aquí se promueven diversas modalidades de formación que contemplan talleres para niños y adultos, carreras técnicas y licenciaturas. No obstante, el nivel licenciatura sólo es impartido en Amecameca, Chimalhuacán 1, Chicoloapan, Ecatepec, Ixtapaluca, Nezahualcóyotl, Texcoco 1, Texcoco 2 y Tultepec.

Se hicieron visitas a todas las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México con la intención de conocerlas y se conversó con los directivos escolares con la idea de encontrar las escuelas que ofertaran todas las modalidades de formación artística; después de las visitas, se tuvieron que tomar decisiones acerca de las escuelas para llevar a cabo el trabajo de campo, estando entre las opciones: Amecameca, Ecatepec, Nezahualcóyotl, Texcoco 1 y Tultepec.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de las instituciones y se decidió emprender el trabajo de campo con tres escuelas: EBA Amecameca, EBA Ecatepec y EBA Nezahualcóyotl, debido a la accesibilidad del espacio, la seguridad del investigador, las posibilidades de acceso y la apertura de los participantes. Se volvió a visitar cada escuela y a retomar conversaciones con los directivos para proponer

el trabajo de investigación, la manera de abordarla y la presentación de un diseño que implicaba el trabajo en *Talleres de docentes de arte* y, posteriormente, la posibilidad de hacer entrevistas a dos docentes: un hombre y una mujer, se solicitaron espacios y tiempos, y se pidió la participación voluntaria de los docentes.

El trabajo de campo tuvo algunas vicisitudes relacionadas con la organización escolar de la EBA Nezahualcóyotl, por lo cual no se pudo llevar a cabo el trabajo de campo ahí, lo cual emergió como una contingencia que nos hizo tomar decisiones; de ese modo, buscamos nuevas opciones, y así visitamos la EBA Texcoco 1, en donde charlamos con el secretario escolar, quien gestionó ante las autoridades correspondientes para realizar el trabajo de campo.

Para dar inicio al trabajo en campo, se hizo la solicitud a los directivos escolares de las EBA Amecameca, Ecatepec y Texcoco 1 para que invitaran de manera libre y abierta a los docentes de la institución, sin coerción. Se enfatizó que para nuestra investigación no importaba el número de participantes, tan sólo la voluntad de compartir sus vivencias, experiencias y acontecimientos tanto en la vida personal como en el ámbito docente, de este modo se convocó en cada escuela y se procedió (ver tabla 1).

Tabla 1. Docentes participantes en los Talleres de Docentes de Arte

<i>Escuelas de Bellas Artes del Valle de México</i>	<i>Turno</i>	<i>Docentes participantes</i>
Escuela de Bellas Artes de Amecameca	Vespertino	7
Escuela de Bellas Artes Ecatepec	Vespertino	7
Escuela de Bellas Artes Texcoco 1	Vespertino	10
<i>Total</i>		<i>24</i>

Fuente: Elaboración propia.

Se entregaron los diseños a los directores escolares para realizar los Talleres de docentes de arte, las guías para las entrevistas,

se acordaron los espacios, los horarios y la logística. Es importante decir que los docentes que decidieron participar fueron informados acerca de la investigación y se acordó en cada institución el anonimato para sus proposiciones compartidas.

Los Talleres de docentes de arte y entrevistas: el referente empírico

Hubo algunas reflexiones anteriores a la decisión de llevar a cabo los *Talleres de docentes de arte*, en primer lugar pensábamos en algún modo lúdico de llevarlos a compartir los modos de mirar las realidades en las que estaban involucrados, tanto en la vida personal como escolar. En ese reconocimiento, planteábamos la posibilidad de que tanto docentes como quienes investigábamos tuviéramos un encuentro compartido de vivencias, experiencias y acontecimientos y así retomamos la perspectiva de Ghiso (1999) quien propone que “el taller es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (p. 142). En esta lógica se entiende que el taller emerge como un dispositivo que nos ayuda a hacer visible todo aquello que se encuentra en el mundo de los proyectos y las acciones docentes, enfatizamos que no fue nuestra pretensión ir a la observación de la práctica docente, en donde se puede dar cuenta de lo que ocurre en las aulas; más bien, nuestra pretensión era poner de manifiesto, por la vía del *Taller de docentes de arte*, las maneras en las que estaban asumiéndose ante el arte, la estética y la formación.

Así pues, se consideró, para nuestra investigación, la conformación del referente empírico documentado en el que la información provino de las fuentes primarias, en las que se trabajó con los conceptos de sentido estético-artístico y formación. Se diseñaron

los *Talleres de docentes de arte*, a partir de algunas experiencias de otros contextos y situaciones en donde se ha trabajado con talleres con un enfoque epistémico para nuestras instituciones de estudio como lo proponen Cano (2012), Reyes *et al.* (2010) y la Asamblea de Migrantes Indígenas en México (2014); es decir, en esta modalidad del taller, fueron considerados los posicionamientos manifestados de modo proposicional por los docentes de la EBA Amecameca, EBA Ecatepec y EBA Texcoco 1, en el cual se propusieron las ideas referentes al sentido desde la perspectiva de Schütz (1995) y de Deleuze (1994), las contribuciones acerca de la estética y arte de Rancière (2014) y los planteamientos de formación desde Ferry (1993), Honoré (1980) y Gadamer (1999). De esta manera, surgieron ocho ejes de análisis, los primeros cuatro: *a)* inicios académicos en la docencia del arte en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México, *b)* motivaciones intrínsecas y extrínsecas para ejercer la docencia en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México, *c)* procesos formativos en relación a la estética y al arte a partir de instituciones de procedencia o autodidácticos, *d)* procesos formativos en relación a la educación a partir de instituciones de procedencia o autodidactas. En este primer momento, los docentes expresaron su situación ante los otros en una conversación que estuvo libre de turnos, cada quien planteaba sus posicionamientos, todos los participantes fueron escuchados.

En la segunda parte del Taller de Docentes de Arte, los docentes realizaron una creación con materiales dispuestos en un espacio, cabe mencionar que esta parte tuvo como referencia los siguientes ejes de análisis: *e)* experiencias estéticas a lo largo de su trayecto en la docencia de las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México; *f)* experiencias artísticas a lo largo de su trayecto en la docencia de las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México, a partir de estos, los docentes decidieron si lo hacían de manera individual o colectiva; sin embargo, en cada escuela se organizaron de modo distinto. En esta parte

buscábamos explorar el sentido de estética, arte y formación visibilizado en las obras que objetivaron y que pudimos mirar.

Al final, se realizó un texto con extensión libre y ahí escribieron modos de ver el mundo, experiencias y puntos de vista; esta parte se organizó con los siguientes ejes de análisis: *g*) concepciones de formación con las que ha participado en los procesos educativos de los estudiantes de las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México con lo que se ha relacionado a lo largo de su práctica docente, y *h*) procesos formativos que ha seguido a lo largo de su práctica docente con los estudiantes de las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México.

Para que se pudiera hacer la sistematización del trabajo de campo hacia la construcción del referente empírico, se hizo el registro de los talleres en video con formato DVD y MP4 que nos permitieron ir tomando nota de lo que ahí estaba impreso; posteriormente, se hizo un trabajo analítico-interpretativo y se plasmó en organizadores gráficos que permitieron volver a la triada entre las preguntas de investigación, el referente teórico y el referente empírico (Buenfil, 2011).

Desde esa mirada, se procedió a pensar en lo ocurrido con los docentes y sus proposiciones basadas en los ejes de discusión, por lo que se pudo vislumbrar un panorama general con los docentes en cada institución y se tomó la decisión de solicitar entrevistas a profundidad. Resultó muy interesante reconocer que no se trataba sólo de tener un acercamiento entrevistador-entrevistado, por el contrario, se trataba de crear atmósferas en donde los docentes dieran a conocer sus motivaciones, creencias y sentimientos (Mejía, 2002), en donde profundizaran acerca de lo compartido en el taller.

Las entrevistas se realizaron con dos docentes de cada institución y se hicieron los registros audiográficos; posteriormente, se llevó a cabo la transcripción que nos permitió sistematizar lo encontrado en informes de entrevistas, cuadros de análisis y reflexión de las proposiciones vertidas en las entrevistas, en donde pudimos posicionarnos para un análisis desde la complejidad (Morin, 2004) y la

multirreferencialidad (Ardoino, 2018). Las entrevistas se registraron en una grabación de audio en formato MP3.

Para la sistematización de los Talleres desarrollados en las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México –específicamente en la EBA Amecameca, EBA Ecatepec, EBA Texcoco 1–, primeramente, se ubicaron las preguntas de investigación, los propósitos y el supuesto; de ahí se produjo un primer apartado que titulamos: *Lo que se visibilizó*, donde ubicamos lo que los docentes dijeron y que se relacionaba con la investigación.

Se elaboraron organizadores gráficos en donde se hizo un análisis y reflexión acerca de todo aquello que fue pasando en el taller. De esta manera se observaron las maneras de interacción entre quienes participamos en la investigación, las situaciones ocurridas entre los participantes y con ello se tomaron las decisiones para ajustar en los siguientes talleres. Por ello creamos un apartado que se tituló: *lo que se ajusta para el taller*. Después se relacionó lo visibilizado en el taller imbricado con los referentes teórico-conceptuales; de este modo, emergieron nuevas proposiciones que tenían que ver con la producción de nuevos conocimientos nacidos del análisis crítico y reflexivo; esto constituyó un apartado denominado: *Referentes teórico-conceptuales y categoriales para análisis e interpretación*. Esto último nos permitió la redacción final de la tesis porque ahí ya se encontraban albergados los conocimientos que se iban produciendo en el esfuerzo sistematizado y referido empíricamente.

De ese mismo modo, se realizó el análisis y la reflexión de los textos narrativos elaborados en la parte final de los talleres y se encontraron otras proposiciones significativas que apuntalaban nuestra idea de sentido estético-artístico de los docentes de las EBAVM; es así como podemos mirar en el proceso interpretativo: un momento crucial en donde lo hallado en el campo permite la construcción del referente empírico, que deviene como una fuente inagotable de producción de nuevos saberes y nuevos enfoques, como lo plantea Razo (2000)

las sucesivas interpretaciones del contenido de plexos simbólicos, relaciones causales, etc., dependen del tipo de estudio del que resulten. Pero además puede cumplir con una función a la que aquí denominaremos crítica, si permiten al investigador o a los miembros del grupo investigado o, inclusive, a terceros interesados en un determinado problema, incursionar en el análisis de las implicaciones lógicas, conceptuales, éticas, políticas, religiosas, estéticas, etc., del sentido de aquello que ha sido interpretado. (p. 90)

No se debe perder de vista lo que nos preguntamos, es decir, lo que pretende nuestra investigación, pues son las ideas que nos permitieron dar cuenta de los diversos y múltiples movimientos y posiciones que se manifiestan de modos distintos durante el proceso de investigación. Y es que nuestra implicación no es un momento pasajero, sino que dura todo el tiempo en el que nuestra investigación se va constituyendo.

Consideraciones finales

El proceso *poiético* en los procederes de investigación se encuentra relacionado con pensamiento, imaginación y creatividad, no existen recetas que resuelvan los problemas de la investigación ni en las ciencias sociales ni las ciencias de la educación; por ello, al hacer investigación no sólo contribuimos a la producción de nuevos conocimientos relacionados con las preguntas de investigación, sino también podemos concebir otros modos de proceder.

El sentido estético-artístico de los docentes de las Escuelas de Bellas Artes del Valle de México ha sido un esfuerzo que implicó la conformación de una realidad imaginada en el rizoma y constelada con la complejidad y la multirreferencialidad, los procederes de ahí emanados son posibilidades desde un enfoque epistémico.

Referencias

- Ardoino, J. (12 de junio de 2018). El análisis multirreferencial. En *Sciences de l'éducation, sciences majeures, actes de journées*. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Asamblea de Migrantes Indígenas en México. (2014). *Cosmovisión indígena contemporánea. Hacia una descolonización del pensamiento*. México: Rosa Luxemburg Stiftung (RLS).
- Borsani, M. E. (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. *Revista Astrolabio*, (13), 146-168.
- Buenfil, R. (2011). *Apuntes sobre el uso de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en la Investigación social*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 22-52.
- Castañeda, M. D. (2020). Creatividad y referencia empírica en investigación educativa: apostillas provisionales. En C. Ronquillo, *Hacia la construcción de una nueva agenda educativa* (p. 334). Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2007). *Pintura. El concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus.
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Figari, C. (10 de noviembre de 2018). Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia. En *Tópicos de epistemología crítica*. Recuperado de <https://philpapers.org/rec/FIGCSY>
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Ghiso, A. (1999). *Acercamiento de investigación interactivos*. Colima, México: Universidad de Colima.
- Haber, A. (2011). Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología*, (23), 9-49. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2011.15564>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

- Mejía, J. (2002). *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Mayor de San Marcos.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pastrana, L. (2011). La implicación del investigador en la pesquisa: ejercicio de conocimiento intercultural. [Ponencia]. XI Congreso Investigación Educativa (pp. 1-10). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v1>
- Rancière, J. (2014). *La división de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Razo, N. J. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. Toluca, México: ISCEEM / SMSEM.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 269-292. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000300012>
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. México: Universidad de la Ciudad de México. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=F43AB-3D090E81B4B111C47E9F0F85CBB.jvm1?sequence=1>

PARTE II

PERSPECTIVAS EN LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL TRABAJO DE CAMPO

EL INVESTIGADOR NOVEL ANTE LA INEDITUD INTERPRETATIVA DE LOS DATOS ETNOGRÁFICOS

Juan Martínez Flores

Introducción

El presente artículo surge a partir de las interacciones con estudiantes no graduados y graduados que, en algún momento, me ayudaron a dar sentido a la escritura de este texto a partir de su realidad, ya que me compartieron la necesidad de pensar y escribir para ellos, en su papel de investigadores noveles, ante las dificultades que enfrentan en el proceso de investigación cualitativa. Por tal motivo, mi reconocimiento a los estudiantes de Especialidad, Maestría y Doctorado en el campo de la Investigación Educativa (IE) del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), quienes durante generaciones escucharon mis conversaciones y reflexiones sobre la investigación cualitativa, lo que generó debates dialécticos que nos permitieron crecer ante el conocimiento.

Este desarrollo fue acompañado de una pedagogía de la pregunta, como la plantea Freire y Faundez (2015), acerca de la importancia de saber preguntar como base del proceso de aprendizaje, dado que

el juego dialéctico parece terminar en una simple reflexión: pregunta el que no sabe, siendo que tiene que ver con un escenario de cultura popular que se debe trascender, con la finalidad de que el estudiante viva la pregunta para conocer y ser más en el ámbito de la IE; ante cuestionamientos que envolvían sus pensamientos y matizaban a un sujeto educativo contrariado, mas no determinado por la subjetividad, es este resquicio educativo el que lo impulsa en su formación, como parte de un proyecto personal encaminado a desarrollar la conciencia y la objetividad en la lectura del mundo y la relación que lo une a él.

Las interrogantes visibilizadas a través de la escritura evocan a una voz que desea ser escuchada y reconocida en este texto: ¿Qué hace el investigador novel en su papel de etnógrafo? En el entendido que una cosa es la elección del objeto de estudio y otra el estudio del mismo, surgen estas preguntas: ¿Qué puedo observar de la realidad? ¿Qué puedo conocer o no de ella? ¿Cómo acercarse a los sujetos de estudio? ¿Cómo desentrañar la significación del lenguaje? ¿Y qué hacer con la información obtenida durante el trabajo de campo? ¿Cómo y qué escribir en la construcción del informe de investigación? Interrogantes que les convocaron a preguntas ontológicas, epistemológicas y metodológicas, derivado de la necesidad de observar, conocer, describir, comprender, analizar e interpretar las estructuras de significación y, con ello, la creación de una realidad a través de la escritura del texto.

No pretendo ofrecerle al destinatario una guía o criterios específicos que se deban seguir, más bien aludo a lo que acontece en la historia de Nathan el Sabio de Lessing (2014), donde se respeta el *logos* de las narraciones que ahí acontecen, en referencia a la historia de los tres anillos, en contraposición de la sabiduría absoluta. En consecuencia, se desarrolla sólo una perspectiva interpretativa entre las múltiples interpretaciones posibles –desde la autoría de quien esto escribe–, lo que conlleva a entrelazar al tiempo y la formación, de

cuya vinculación se desarrolla la experiencia y la objetividad, matizada en las ideas, los argumentos y la reflexión.

Finalmente, el presente capítulo es responsabilidad del autor. Por tanto, la visión, las limitaciones o los vacíos derivados de la interpretación de los datos etnográficos también lo son. Bajo este entramado empírico se presentan tres apartados, titulados: “Algunas ideas acerca del investigador novel”, “La interpretación de los datos” y “La ineditud del informe etnográfico”.

Algunas ideas acerca del investigador novel

Ante la interrogante de ¿quién es el investigador novel que accede al ISCEEM?, se mira a un sujeto educativo complejo con la capacidad de problematizar y analizar su entorno, por lo que se define como un sujeto encarnado en subjetividad, pero con la posibilidad y responsabilidad de cambiar este escenario a través de una vida académica; después de todo, la educación le permitirá definir lo que este sujeto quiera hacer de sí mismo. Es decir, convierte su existencia en el mundo educativo en el espacio, su aquí y ahora, su proyecto de vida; esto le permitirá vivir su existencia con conciencia que será la fortaleza de sus futuras conquistas. Lo anterior, en el entendido de que la vida humana es *subjetividad humana* como primer orden para conquistar la objetividad de los procesos de investigación, dado que no se puede decir que se conoce la investigación sin haberla vivido. Pero, ¿qué se quiere decir con esto? Simple: que no se conoce el mar con la contemplación que implica admirar con el sentido de la vista la majestuosidad de su horizonte, ni escuchar la armonía y la fuerza de sus olas, cerrando los ojos y descansando en la playa en un cómodo camastro o hamaca y con una buena bebida en la mano... Será necesario hacer todo un recorrido en lancha, bucear y nadar en sus olas calmadas o turbulentas para vivenciar lo que es y lo que significa el mar en la idea de una concepción holística del espacio.

Sólo así, desde una visión antropológica, el investigador novel será capaz de entender la totalidad que trata de captar durante el proceso etnográfico que, a su vez, le permitirá entrelazar el aparato conceptual del método con la realidad empírica, para solventar la ausencia dialógica que genera el desconocimiento teórico en la construcción del entramado empírico, vínculo que constituye el punto de partida para ubicar la complejidad en el arte de describir, comprender e interpretar a un grupo humano y sus comportamientos.

En calidad de sujeto educativo, se intentará realizar de manera breve un acercamiento antropológico, sin obviar que existe una mirada multidisciplinar que complejiza su comprensión (antropología, psicología, biología, sociología, filosofía, entre otras). Surge, así, un sujeto educativo lleno de creencias, valores y costumbres en unidad con su entorno, que lo hacen un ser cultural en relación con la trama de su vida y su formación adquirida, marcada por disciplinas diversas como: pedagogía, sociología, psicología, ingeniería, matemáticas, economía, entre otras, pero que adolece de experiencia para realizar IE, derivado de su función como docente en educación básica, media superior y superior. Motivo por el cual, surge la necesidad de fortalecer su conocimiento y, con ello, adquirir elementos para la investigación, lo que da cuenta de un sujeto afín a las ciencias de la educación, que lo coloca en la antesala de estudio del postgrado.

Dicho escenario académico ubica al investigador novel entre dos aristas, la primera contiene el acercamiento a la lectura del método con el cual va a trabajar su objeto de estudio, con la finalidad de conocer los conceptos teóricos y el procedimiento para desplazarse con certeza dentro del camino y no fuera de él, lo que generará posicionamientos argumentados en el investigador y la sensibilidad para comprender la realidad estudiada. De no ser así, podrá observar y documentar toda la dinámica cultural y obviar información relevante, lo que en adelante se convertirá en una piedra en el zapato del investigador novel, ante la ausencia de información.

La segunda arista coloca al investigador frente a un espejo que refleja su historicidad y con ella su andar en el camino de la formación, elementos fundamentales que determinan el nivel de comprensión e interpretación de la realidad estudiada, pues ante la información obtenida se debe tener la capacidad y creatividad para seleccionar aquella que servirá en la redacción de un documento viable, acorde a la pregunta indagatoria, los objetivos y las categorías enunciadas en la investigación.

Dicho escenario puede ser descrito gracias a la experiencia personal como conductor de Módulos en la Especialidad en Investigación Educativa y de Seminarios de la Maestría en Investigación Educativa, así como tutor y cotutor de estudiantes de maestría y doctorado en Ciencias de la Educación. Este rodaje académico me ha permitido conocer al sujeto encarnado, sin caer en debates de género como creación cultural, de tal forma que se alude al sujeto educativo que busca seguir el camino de la formación, que en su rol de padre de familia o en ausencia de estas responsabilidades hace frente a los retos económicos, aunado a la idea de ser ejemplo para sus hijos u orgullo de sus padres.

Bajo esta lógica, el camino de la formación implica noches de trabajo y desvelo, derivado de la exigencia académica que representan los seminarios de la currícula de maestría o doctorado, de tal forma que el esfuerzo y disciplina van de la mano en relación con las humanidades. En ese sentido, la luz al final del túnel se empieza a visualizar con el examen recepcional, donde expresan la alegría de haber llegado a la meta, pues saben y valoran lo que cientos de años atrás expresaran Kant (1983) y Hegel (1998): que el trabajo, el esfuerzo y la disciplina son el precio que debe pagarse al elegir el sendero de la formación. En este sentido:

El saber constituye por sí mismo un obstáculo contra el delirio de omnipotencia del dinero y del utilitarismo. Todo puede comprarse es cierto desde los parlamentarios hasta los juicios, desde el poder hasta

el éxito: todo tiene un precio. Pero no el conocimiento: el precio que debe pagarse por conocer es de una naturaleza muy distinta. Ni siquiera un cheque en blanco nos permitirá adquirir mecánicamente lo que sólo puede ser fruto de un esfuerzo individual y una inagotable pasión. Nadie, en definitiva, podrá realizar en nuestro lugar el fatigoso recorrido que nos permitirá aprender. Sin grandes motivaciones interiores, el más prestigioso título adquirido con dinero no nos aportará algún conocimiento verdadero ni propiciará ninguna auténtica metamorfosis del espíritu. (Ordine, 2013, p. 15)

No obstante, antes de alcanzar la meta final, los estudiantes se enfrentan a una metamorfosis personal entre un antes y un después, ante la carencia de un manejo teórico metodológico para la IE. Esto los hace pagar el precio del desconocimiento, generando en ellos dudas, incertidumbres, enfermedades, coraje, llanto e inclusive divorcios y ganas de abandonar sus metas ante las constantes problemáticas por no avanzar en el desarrollo de su proyecto. Por lógica, todo ello afecta la construcción de los apartados de las tesis, pues aunque suene a catastrofismo, lo cierto es que contiene la voz de los sujetos de carne y hueso que con sus experiencias se acercaron a recibir un poco de aliento, pues algunos llegaron a pensar que no servían para la IE. En ese tenor, escucharlos y brindarles orientación fue un aliciente para ellos, después de todo, ningún camino es fácil; se requiere de esfuerzo, compromiso y dedicación. Es decir, la implicación del investigador novel con la lectura de manera disciplinada, de libros, artículos, revistas, etcétera, para dar claridad y comprensión a su objeto de estudio, al brindar objetividad acerca de los conceptos y categorías de su trabajo.

El camino, como diría Antonio Machado, no está hecho, se hace: “caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Y esto puede aplicarse también al camino de la vida del investigador novel para con la IE, sea por la lectura de la literatura o por la empírea de observar la realidad. Es decir, a través de la subjetividad y objetividad –o viceversa–, pues se considera que la verdad y la acción del

investigador novel están vinculadas por la subjetividad como punto de partida del conocimiento, lo que a la vez delata el esfuerzo y las huellas de la formación al andar, en el entendido que no hay sólo una manera de conocer, sino múltiples maneras de analizar e interpretar la realidad.

Pero, ¿qué más es el investigador novel, aparte de un sujeto social, histórico y cultural? En lo personal, deseo adherir una visión más de los estudiantes que amablemente me permitieron conocer un poco más de su vida educativa y personal; sin duda son sujetos educativos más allá de la extensión del concepto de ser hombre o mujer, me refiero al ser humano en formación, al que enfrenta las vicisitudes de la vida de manera enérgica, aquel que mantiene un propósito para seguir aprendiendo, sea por mejorar su solvencia económica –aunque esto no sea más que un cuento de hadas– o simplemente por seguir aprendiendo en el camino de la formación. Pero, sea cual fuere el objetivo de vida, son luchadores ante el estrés y los gastos que generan los estudios de postgrado en el ISCEEM, ya que implica la compra de libros, visitas a bibliotecas, asistencia a coloquios, simposios, conferencias, presentaciones de libros y, si a ello le sumamos la manutención de un hogar en la que existen hijos, padres, hermanos, sin duda la complejidad aumenta. Todo esto es parte de la realidad de los estudiantes de postgrado, de ahí la intención de traer a escena al investigador novel y visualizar el esfuerzo y la persistencia de este sujeto educativo capaz de trascender la realidad de los profesionistas del Estado de México.

La interpretación de los datos

Dialogar acerca de la interpretación nos induce a plantear que esta etapa no tiene por qué ser una fase final del proceso metodológico. Pudiera ser que, tras una interpretación, haya otra y luego otra,

como lo ilustró aquel cuento indio en el que se planteaba que el mundo descansaba sobre una plataforma, la cual se apoyaba sobre el lomo de un elefante, el cual a su vez se sostenía sobre el lomo de una tortuga. Ante la insistencia de un etnógrafo, lleno de curiosidad por saber qué había tras esa otra tortuga, el informante responde que otra y, ante la sed de conocimiento, pregunta: “¿y después de esta otra?”, para recibir una tajante respuesta “ah, sahib, después de ésta son todas tortugas” (Geertz, 1973, p. 38).

No obstante, la documentación de los datos obtenidos a través de un método y las técnicas inherentes al mismo, esta etapa de interpretación resulta ser la más compleja para los investigadores noveles. Ello se debe, en parte, a que la experiencia que se vivencia en primera fila, debido a que es él quien documenta los datos de manera activa durante el proceso denominado trabajo de campo, escenario que lo enfrenta a tomar decisiones acerca de qué datos extraer y cuáles no. La manera de hacerlo convoca a lo que Kvale (2011) refiere con las metáforas del “entrevistador como minero” o el “entrevistador como viajero”; en la primera se extrae el conocimiento en símil como un minero lo haría a través de excavar y encontrar pequeñas vetas del mineral precioso, siendo esta perspectiva de tradición positivista. La segunda trata de un viajero en la aventura de su vida, dialogando con la gente, tomando fotos o videos en su entorno natural, para que, a su regreso el investigador novel, nos describa la aventura de su vida de lo que aconteció en su viaje. En ese tenor, si se quiere saber cómo los seres humanos comprenden su mundo y su vida, es necesario hablar con ellas.

El investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas, oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social. (Kvale, 2011, p. 23)

Después de todo, la conversación es un modo básico de interacción humana. Los seres humanos hablan los unos con los otros, interactúan, plantean preguntas y responden a ellas.

Mediante las conversaciones conocemos a otras personas, nos enteramos de sus experiencias, sentimientos y esperanzas; así mismo, tenemos noticias del mundo en el que viven. Se entiende entonces que el trabajo etnográfico puede tener lugar en cualquier sitio, en cualquier momento, de acuerdo a los fines que persigue la investigación, constituyéndose en un producto social; finalmente, se puede decir que durante una entrevista se construye conocimiento entre entrevistador y entrevistado.

Es decir, en este punto el bagaje literario le permite decidir del *buffet* cualitativo, que tipo de datos elegir y a partir de ahí crear su propio texto de manera natural, que dé cuenta de la comprensión de la realidad estudiada y, con ello, generar la validez de un informe etnográfico, pues es el investigador novel es el único que sabe acerca de la veracidad de lo que recopiló y de él depende que un lector externo pueda comprender, y creer, lo que construyó. Por lo que, una vez que se constituye el archivo con la totalidad de los “datos”, los cuales se derivan de las herramientas utilizadas como el diario de campo, registros de observación, notas de campo, entrevistas, cintas de audio, cintas de vídeo, entre otros.

Por consiguiente, llamaremos “datos” al conjunto de materiales recopilados, acorde al objeto de estudio de la realidad donde aconteció la investigación. En el entendido “que lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas, sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten” (Geertz, 1973, p. 23). Por lo tanto, como enfatiza Clifford Geertz, aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor, que refleje lo que realmente piensan y, por consecuencia, tener cuidado de caer en hábiles simulaciones que resulten convincentes, pero alejadas de lo que realmente piensan las personas. En

pocas palabras, evitar las malas interpretaciones. Finalmente, será del archivo de donde se elegirán las ideas, frases y conceptos como “materia prima” que constituirá la base del informe etnográfico.

Por lo que lograr una buena vinculación de datos documentales y empíricos, que den cuenta de las categorías planteadas en el título del proyecto y la pregunta de investigación, es fundamental al contener lo que se pretende estudiar y comprender. Es decir, hay un objeto de estudio, para cuyo conocimiento y discernimiento se plantean objetivos particulares y específicos, los cuales coadyuvan a dar claridad en la forma en que se pretende desarrollar la investigación. Por esta razón, la elección de una teoría y un método, acorde con la formación del investigador novel y con el objeto de estudio, evita retrocesos e incomprensiones de la realidad estudiada.

Por consiguiente, la virtual llegada a la etapa final no deja de ser perturbadora para los investigadores noveles. Recordemos una de las interrogantes que dieron origen a este texto: ¿Y ahora qué hago con la información obtenida durante el trabajo de campo? Lo que denota incertidumbre y muestra los dilemas a los cuales se enfrenta el estudiante, pero que se silencian o quedan en el olvido. Después de todo, por qué preocuparse por el desarrollo intrínseco de los investigadores noveles de maestría o doctorado, si en estos niveles académicos ya tendrían que tener cierto conocimiento teórico-metodológico. La realidad es que durante su andar se van posicionando de manera reflexiva, ante la forma en que producen el conocimiento en la construcción del informe etnográfico, pues, como menciona Hegel (1998), el camino de la formación es un “trabajo duro pues tiene por cometido la superación de la mera subjetividad que no se ha elevado todavía hasta lo universal y lo objetivo” (p. 40). De esta manera, la implicación del investigador novel con su objeto de estudio se mira enraizada en su formación y su pasión por algún tema en particular, lo que provocará el entusiasmo intelectual por el tema de investigación, ya que lo ideal es disfrutar el proceso y no padecerlo.

En consecuencia, la interpretación de los datos no es un proceso ligero, sino un camino con avances y retrocesos que moldearán lo que el investigador novel querrá presentar. Después de todo, su trabajo consiste en convencer a otros que sus “aseveraciones, sus interpretaciones son creíbles y plausibles, que usted no se está sacando esto de la nada o que no es una vaga corazonada, sino que su argumento está basado en los materiales de su archivo” (Rapley, 2014, p. 167). En ese sentido, el proceso no es sencillo pues:

Los procesos de elaboración de datos que conducen a generar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir, explicar e interpretar. Podrían ser vistos como, procesos sucesivos de elaboración de datos en distintos momentos y grados o niveles de abstracción, pero también son en cierta medida procesos complicados, inseparables. (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 42)

En ese orden de ideas, la descripción como primer cometido de la etnografía es considerado el proceso de elaboración de los datos más primarios. De acuerdo a Clifford Geertz (1973), la descripción densa es microscópica y también interpretativa, en tanto que intenta rescatar lo dicho de sus ocasiones precederas para fijarlo en términos duraderos, atribuyéndole a lo microscópico la necesidad de prestar atención a la fina red de relaciones que los contextos revelan si se dirige una atenta y aguda mirada a ellos. Este hecho denota que en la interpretación existe toda una mirada holística en la comprensión de la cultura.

Siguiendo a Geertz (1973), se puede decir que en toda descripción hay ya una interpretación. La diferencia radica en que, en un nivel primario, resulta difícil distinguir las motivaciones que orillan a los sujetos de estudio a actuar de determinada manera, pero, en la práctica, un hecho no tiene sentido para el observador, visto en la figura del investigador novel, a menos que conozca las razones y las motivaciones que impulsan a los sujetos a realizar dichos actos. Por ejemplo:

Si se observa a un hombre pegando a una mujer y en el censo de la población aparece que la pareja está casada, lo más conveniente sería clasificar la observación como un caso de “marido que pega a su mujer”. Sin embargo, se puede uno enterar, después, de que en la comunidad local, los hombres y las mujeres están, generalmente, de acuerdo en que la mejor forma de ahuyentar una enfermedad es una paliza pública o que las mujeres aprenden mejor cuando se las golpea duramente en público, o que las esposas tienen que demostrar periódicamente la fuerza de sus maridos, sufriendo una paliza a la vista del público. (Aguirre Baztán, 1995, p. 13)

Describir de manera microscópica nos ayuda a la validez del registro de datos desde la fidelidad naturalista y a cumplir uno de los objetivos de la etnografía a dotar de significación y sentido a la comunidad estudiada.

Veamos otro ejemplo, donde la descripción microscópica respeta el estado natural de dicho acontecimiento. Ésta se dividirá en dos momentos; el primero, con la finalidad de hacer notar la división naturalista en la descripción; en un segundo momento, se rescata la fina red de relaciones que el hecho revela si se cuenta con una observación focalizada en el acontecimiento, como lo he mencionado con base en una preparación previa tanto documental como empírica. De esta manera, la descripción hace referencia del acontecimiento registrado del momento en que ocurrían los hechos.

Se observó a un joven estudiante de secundaria general, sentado en una silla escolar de color verde, afuera de la puerta de su salón de clases, vestido con una sudadera de rayas cafés y blancas, con un pantalón azul marino y zapatos negros, mientras que con la mano izquierda sostenía un libro con el cual tapaba su cara. A su alrededor se mira un cesto de basura azul colocado sobre el piso de color gris, así como una reja que deja ver la pared color beige que rodea el patio trasero de la escuela.

Figura 1. Alumno sentado afuera de su salón



Fuente: Fotografía de Juan Martínez Flores (Almoloya de Juárez, febrero de 2010).

La imagen se incluye por dos razones, de acuerdo con Marcus Banks (2014). La primera tiene que ver con que las imágenes son omnipresentes en la sociedad; la segunda con que, a través de un estudio de las imágenes producto de la recogida de datos, se puede revelar tal vez alguna comprensión sociológica que no fuera accesible por ningún otro medio. Después de todo, la fotografía devela la imagen verbal de esa realidad.

Desde la posición del observador, se puntualiza la descripción del hecho observado, respetando la visión naturalista. No obstante, el dato da pie a una interpretación con base en la indagación del investigador novel, de tal manera que –con la información recopilada a través de la observación participante, no participante y la entrevista a informantes clave, así como al propio estudiante– el hecho acontecido representa un dato importante para resaltar en el informe etnográfico. En el entendido de que forma parte del objeto de estudio, la construcción epistémica del dato da pie a un argumento e interpretación holística.

En diálogo con su profesora de biología, el dato queda así:

El alumno no trajo la tarea; es común que se la pase molestando a sus compañeros y no los deja trabajar, por lo que decidí ponerle un escarmiento, sé que quizá no es la mejor manera de hacerlo, pero espero que esta lección le sirva para cumplir con lo acordado al interior del grupo, pues considero que la colectividad está por encima del individuo y, con ello, mantengo la disciplina y la responsabilidad para con el trabajo, porque una cosa es la teoría y otra la realidad que vivimos los maestros en el aula. (Trabajo de campo, febrero de 2010)

Ahora bien, desde la voz del alumno:

No hice mi tarea; la verdad no quise hacerla. Me cuesta mucho trabajo venir a la escuela y lo hago porque mis padres me mandan, yo ya me pondría a trabajar para tener mi propio dinero y para ayudarle a mi mamá y por eso me sacó la maestra que es muy regañona y exigente no sólo conmigo, con todo el salón... y por eso me sentó afuera de la puerta del salón. Siento... no sé, pena o, cómo decirlo, vergüenza, cuando mis compañeros me vieron afuera; pero como le digo, no me gusta la escuela. (Trabajo de campo, febrero de 2010)

Finalmente, desde la triangulación de los actores, la escena se podría interpretar de múltiples formas, pero la siguiente es sólo una manera de hacerlo:

Una vez reunidos los elementos que develan el hecho acontecido y trascendiendo el primer acercamiento, en la idea de una visión holística por parte del investigador novel, no deja de ser un acto de exclusión, que denigra emocionalmente al estudiante, dado que por una parte la maestra mantiene la disciplina y su autoridad, aunque esta manera de conducirse atente contra la pedagogía, mientras que, en la contraparte, el estudiante no quiere participar en su aprendizaje, derivado de que manifiesta una repulsión por la escuela y, por lo tanto, simplemente asiste, pero sin un interés real por el aprendizaje. Este escenario coloca en tema de debate el papel del docente

ante las teorías de aprendizaje y, por otro lado, el deber y compromiso del alumno para con la escuela y su aprendizaje.

En consecuencia, la dirección que el investigador tome, sin duda, tiene que ver con la pregunta de indagación en la idea de objetivar la subjetividad de lo investigado y fusionarlo en un informe etnográfico, a lo que Bertely (2000), llama la “fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete” (p. 37). Finalmente, el proceso pondrá a funcionar toda la capacidad del investigador novel, resultado de su formación educativa, así como de la creatividad, después de todo, “la interpretación sigue un camino inédito en cada situación y de alguna forma irreplicable, lo que no significa que no pueda ser rigurosa, coherente y consistente” (Díaz-Barriga y Domínguez, 2018, p. 5.), trascendiendo lo que a simple vista parece lógico, lo que requiere la participación integral del investigador novel y toda su energía para que, de manera natural, el texto invite a pensar y dialogar de manera responsable de una realidad educativa.

La ineditud del informe etnográfico

Pensar en algo nuevo, diferente, basado en la ineditud, implica que el sujeto logre una concienciación en el ámbito de la IE, proceso que lo induce a transformar su realidad, a costa de los obstáculos de la subjetividad, enfundados en el juicio crítico que, al ser objetivada, precisa de ser dialogada. En ese sentido, el,

“Inédito viable” es pues, en última instancia, algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la praxis libertadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica. Lo “inédito viable” es en realidad una cosa inédita, todavía no conocida y vivida claramente pero ya soñada, y cuando se torna en “percibido destacado” por los que piensan utópicamente, entonces éstos saben que el problema ya no es un sueño y que puede hacerse realidad. Así cuando los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las “situaciones límite” que

los/las obligan como a casi todos y todas a ser menos; lo “inédito viable” ya no es el mismo, sino su concreción en lo que antes tenía de no viable. (Freire, 2014, p. 241)

La ineditud de un informe etnográfico implica determinación por parte del investigador novel, para comprender e interpretar microscópicamente a la cultura y plasmarla en un texto. Lograr esta premisa requiere de creatividad y saber, con la finalidad de trascender la subjetividad de las descripciones por la objetividad de la interpretación en el informe final. En esta lógica, la concreción de un texto soñado que inicia con el planteamiento de un proyecto de investigación y sus planteamientos indagatorios, implica una construcción inédita de la realidad investigada de primera fuente por parte del investigador novel.

Derivado de la simbiosis del investigador con su archivo, donde el primero necesita pensarse como parte de la otredad, y las voces del archivo piden no ser silenciadas para ser el camino para la objetividad, de tal manera que el investigador novel y su archivo se vuelven uno mismo en el proceso de codificación y análisis. En consecuencia, no es posible verlos como entes separados, se necesitan mutuamente para la construcción del informe etnográfico, donde la habilidad literaria del primero cohabita con la codificación y análisis de las descripciones de los sujetos de estudio, y viceversa, pues los datos del archivo necesitan ser objetivados por su creador.

Entonces el proceso de codificación y análisis pareciera ser un paso sencillo, la realidad hará su cometido y mostrará la dificultad que encierra la lectura de un diario de campo, las transcripciones de las entrevistas orales o mediante cintas de audio, las notas de los registros de observación, entre otros, ante la gran cantidad de información que genera este proceso, algo semejante a los cientos de fojas que genera un archivo de un juicio legal, con la diferencia de que en este proceso el investigador novel es su propio abogado en la

acusación o defensa de su trabajo, volviéndose elemental la elección de datos relevantes de los que no lo son.

El dilema no debería hacerse presente si desde el inicio se plantea con claridad el problema y las preguntas de investigación, línea que no debe perderse hasta el final del camino. Finalmente, el investigador novel será consciente de la inversión de grandes cantidades de tiempo para seleccionar la información que habrá de presentar como datos relevantes en el informe etnográfico.

Es así que el investigador novel observará, leerá y escuchará una vez, dos veces, tres veces y las que sean necesarias con la finalidad de tener claridad de la información. Posteriormente, seleccionará algunos temas, conceptos o frases acordes a sus categorías estudiadas, además de poner atención a las ideas que van surgiendo a la par, que en un principio pueden parecer espontáneas y extrañas pero que de alguna manera mantienen relación con lo estudiado, ya que éstas se pueden convertir más adelante en una parte de suma importancia como lo son las categorías emergentes que se construyen de la realidad de los sujetos.

En este orden de ideas, el siguiente paso es empezar a clasificar la información por palabras clave o códigos con la finalidad de resaltar los temas específicos, en concordancia con la indagatoria del problema de investigación y las categorías de estudio, en la idea de ir depurando la información. Hasta este punto, el investigador novel habrá repensado y mejorado el análisis de la información, lo que lo deja con una colección de pequeños fragmentos que contienen la voz de los sujetos de la investigación, por lo que el intérprete, visto en la figura del investigador novel habrá seleccionado del *buffet* cualitativo, una colección de ideas que son de su interés para presentarlas y contarlas a otros.

A éstos ya puede llamarles “hallazgos de investigación”, de modo que ahora sólo le resta escribirlos en un informe ordenado de

acuerdo al interés personal y para el conocimiento de lo demás, lo que le asigna una tarea bastante compleja pues el investigador novel se dará cuenta de que no existe “una verdad”, sino más bien verdades o versiones múltiples y a veces contradictorias. Además, el lenguaje no se “refiere a una realidad estable”, sino que produce múltiples comprensiones posibles de lo real” (Rapley, 2014, p. 167). Por lo que su labor consiste en mostrar que su trabajo se argumenta desde los materiales de su archivo elaborado a partir del trabajo de campo y que sólo representa una breve representación de la cultura del grupo estudiado, sin aspiraciones de generalizar los resultados.

Conclusiones

La metamorfosis del investigador novel debe trascender la superación del plano subjetivo por una mirada teórica, que le permita posicionarse ante la construcción del conocimiento de la realidad educativa de manera objetiva.

La ineditud interpretativa de los datos etnográficos dependerá de la calidad de los procesos de descripción, traducción, explicación e interpretación, que realice el investigador novel y de su capacidad, creatividad y habilidad para abstraerse en la construcción del discurso del informe etnográfico.

Las categorías bien planteadas en el título de la investigación, la pregunta indagatoria, los objetivos, la habilidad literaria y la organización del investigador resultan fundamentales en la consecución de un informe etnográfico. Pues este último parece ser un paso sencillo; sin embargo, en la realidad no lo es, pero si el proceso es holístico se logrará el cometido final.

Referencias

- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega.
- Banks, M. (2014). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Díaz-Barriga, Á. y Domínguez, C. (2018). *Interpretación: un reto en la investigación educativa*. Tlaxcala, México: Newton / UATx.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire P. y Faundez, A. (2015). *Por una pedagogía de la pregunta*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Escritos pedagógicos*. México: FCE.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. España: Akal.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lessing, G. E. (2009). *Nathan el sabio*. Madrid: Akal.
- Martínez M., M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Martínez, J. (2011). *Calidad y cultura: el papel del docente en la construcción de la calidad educativa (una asignatura pendiente)*. Toluca: ISCEEM.
- Ordine, N. (2014). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON ENFOQUE CUALITATIVO

*Mario Sánchez Valencia*⁴

Introducción

Hacer investigación educativa con enfoque cualitativo es una actividad bastante compleja, que requiere un trabajo de intelección para articular la realidad (problema, pregunta, objetivos, supuestos), el conocimiento, la metodología, el trabajo de campo, en la relación que se establece con los sujetos en los escenarios que les son propios. En este ejercicio intelectual está presente en todo momento la posicionalidad del investigador, con la interpretación que hace de lo que ve, escucha, siente; en todo esto va su manera de comprender el mundo como ser histórico y como totalidad, plasmada en las palabras, los lenguajes, el texto.

En este sentido, planteamos una interrogante: ¿cómo se realiza la interpretación de la información empírica en investigación educativa con enfoque cualitativo? Sin pretender reducir la polisemia

⁴ Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Docente investigador en el mismo Instituto. Correo electrónico: mariosanval@hotmail.com

que existe sobre el trabajo empírico en la investigación cualitativa en asuntos educativos.

Para dar cuenta un poco de lo que se piensa y se hace sobre la información empírica que se logra documentar en el trabajo de campo, en este escrito presentamos algunas reflexiones de nuestra experiencia. Algunos momentos interactivos entre realidad, conocimiento y lo metodológico: entrada, permanencia, retirada, posterior o en forma simultánea a ello, de modo dialéctico, la interpretación de la información empírica obtenida durante el proceso de interacción con las personas que colaboraron en la investigación, así como de lo observado en los contextos específicos. A continuación, estos aspectos serán abordados, con un poco de mayor detalle en el último.

Estas razones nos llevan a socializar en este escrito las experiencias que tuvimos en el quehacer de la investigación educativa con orientación cualitativa, donde figuran diálogos, lenguaje en tanto *logos* que se construyó en la interacción con los individuos y la información documentada, a través de un ejercicio de análisis e interpretación, considerando a la realidad, el saber y el método con enfoque dialéctico para recrear el conocimiento. Cabe mencionar que esto representa sólo un horizonte de intelección desde nuestra experiencia, desde lo que nos pasó, y resulta un motivo para mantener el debate abierto.

Entrada al campo

Reconocemos que hay muchas maneras de hacer investigación educativa con enfoque cualitativo; es decir, en la diversidad de pensamiento e interpretación de la realidad radica la riqueza intelectual de los investigadores para el aporte al conocimiento. De otro modo, estaremos ante un *isomorfismo*. Como afirman Denzin y Lincoln (2011), “la investigación cualitativa es una actividad situada, que

ubica al observador en el mundo” (p. 48). Se trata de una serie de actividades analíticas e interpretativas que permite visibilizar el mundo para pensar en su transformación. Porque cuando el investigador incursiona en el campo, su presencia y su pensamiento no pasan desapercibidos, ya que de alguna manera modifican la realidad.

La entrada al campo fue uno de los aspectos de inicio más significativos que marcó la empatía durante el proceso de investigación, considerando que entró en juego una serie de subjetividades de los colaboradores en la indagatoria y del propio investigador. Donde el contacto del investigador con los participantes fue más cercano e intenso en los escenarios que le son propios. Implicó una relación directa, donde surgieron algunas dificultades de cuya atención requirió comprender la subjetividad del otro, el modo como otorgaron sentido y significado a su entorno, entraron en juego sus intereses, motivaciones, expectativas, deseos, la propia personalidad, entre otras manifestaciones que ayudaron a la recreación del conocimiento en cuestión. Todo ello con formas diversas de comunicación, del modo como ilustra Flick (2012): “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (p. 49).

Antes de iniciar el trabajo de campo, fue menester contar con una planificación flexible que se desprendiera del proyecto general con algunas modificaciones sobre la marcha, considerando la naturaleza del objeto de estudio (contexto), el problema, la teoría, la metodología y las mediaciones (recursos, técnicas para documentar la información empírica), propósitos, sujetos, tiempos y escenarios. Para la elección de sujetos y espacios de nuestra investigación con enfoque interpretativo, consideramos de suma importancia el acercamiento y la escucha a los sujetos, por lo que se entablaron diálogos con los posibles informantes. Y fueron aquellos a quienes consideramos poseían información relevante del tema en cuestión y que

nos podían socializar para los fines de nuestra indagatoria y, de este modo, lograr su colaboración.

Para ello, fue necesario informarles de los propósitos de la investigación y el papel que tendrían en la misma, garantizando su anonimato y la textualidad de sus palabras en el informe. Quienes aceptaron colaborar, a pesar de los acuerdos tomados, nos adaptamos a sus tiempos y lugares que brindaron para establecer los diálogos y realizar las observaciones en términos de unos tópicos acordados, procurando no abarcar más tiempo del debido. Posterior a este paso, mediaron algunos documentos administrativos para formalizar el trabajo de campo durante el proceso de investigación, a consideración de los participantes y de las autoridades educativas inmediatas de ambas partes. Se procuró ser pacientes, empáticos y tolerantes en todo momento.

Otro punto importante en esta fase, fue no prometer cosas sobre la utilidad de la investigación para la institución o al sistema educativo, si no era la finalidad de la indagatoria, para no caer en el desencanto. Tampoco aceptamos impartir cursos, talleres u otro tipo de actividades académicas a los involucrados, mientras permanecemos en el campo, ya que, a nuestro parecer, al hacerlo se corría el riesgo de contaminar la información que pudieran proporcionar los participantes y el escenario; esto es, a nuestro juicio, el retrato de la realidad ya no sería natural, a menos que el proceso metodológico fuera de intervención o transformación en los términos de la investigación-acción.

Fue relativo el tiempo que nos llevó conseguir la participación (voluntaria) de los sujetos para la entrada al campo; para ello, en un proceso de comunicación, recurrimos a nuestros conocimientos y habilidades, desde lo axiológico, en términos del lenguaje que deviene en *logos*, de la subjetividad y la personalidad propia y de los actores, tratando de movernos en los planos del respeto y sus tiempos. Algo un tanto complicado, en un mundo donde parece imperar

la cosificación del individuo, el culto al eficientismo, al pragmatismo, y la constante carrera de ganarle tiempo al tiempo.

También se trata de un tiempo donde las apariencias parecen tener más peso que el *logos*. En el imaginario colectivo cobra valor la manera en que se presentan las personas en un primer acercamiento con el otro, lo cual es crucial. Lo visualizado y la imagen determinan en gran medida la aprobación y aceptación del extraño, porque hay una serie de sentimientos (subjetividades) que entran en juego en determinado momento, como el miedo, el temor a ser vigilado, evaluado, o en cierto momento evidenciado al exterior.

Esto lo fuimos aclarando poco a poco y evitó confusiones durante el periodo de permanencia. De igual forma, fue necesario tomar en cuenta que la investigación actúa como un factor perturbador para el sistema que se estudia y ante el cual éste reacciona en forma defensiva (Wolf, 2004 en Flick, 2012). En general, la primera impresión-comunicación con el otro fue determinante para el éxito en esta etapa de la investigación. En este tenor, fue importante reconocer la presencia del investigador como elemento extraño, dado que desconcierta a los nativos (para quienes el contexto es el lugar de concurrencia habitual). Tomamos en cuenta que, al observar, también fuimos observados y el discurso que pronunciamos al inicio a los nativos no fue del todo creíble; continuamente existieron dudas, mismas que tratamos de aclarar cuando fue posible.

Para las personas hay otro sentido en el discurso, en el texto, como considera Ricoeur (2006), hay un doble sentido en el discurso, en el lenguaje, en el texto, y esto es lo que se debe develar, para encontrar el sentido y significado de acuerdo al contexto ligado a los fines de la investigación.

Cuando logramos que los sujetos y la institución nos aceptaran como “extranjeros” y que participaran en nuestro estudio, lo que siguió fue desplegar una serie de actividades propias de la indagatoria: guion de diálogos, observaciones, notas de campo, toma de

algunas fotografías y audio (con su aprobación) que nos llevaría a estar dispuestos a adaptarnos a sus tiempos y a su disposición, porque en la institución ocurren varias acciones que modifican de un día para otro lo planeado. Esto es lo cotidiano; sin embargo, el tiempo se aprovechó para escuchar diálogos de pasillo e interpretar algunos lenguajes simbólicos (murmullos, comentarios, miradas, ruidos, etc.), y esto, en cierto momento, nos llevó a pensar que estábamos en una especie de cámara Gesell.

Permanencia en el campo

Después de haber logrado la aceptación de las personas y de las autoridades educativas en sus espacios para realizar la investigación, inició el proceso de interacción entre el investigador y los participantes donde mediaron el lenguaje y el *logos*, además de los lugares que involucró la indagatoria. Se trató de un espacio donde los sujetos discursábamos mediados por el diálogo, contaban sus historias, sobre cómo veían el mundo en cuestión, su “estar allí”, cómo significaban su realidad; esto fue lo que escuchamos, vimos y percibimos como intérpretes. En este momento recurrimos a una serie de saberes, habilidades y valores que logramos reconstruir durante el proceso formativo y en la investigación, para mantener el lugar en el campo, así como la aceptación de los sujetos.

Acudimos al campo de forma periódica y nuestra presencia tuvo cierto grado de implicación, lo que Flick (2012) llama una intrusión en la vida de la institución que se estudia. Esta actividad, ante la presencia del investigador, despertó las sospechas de un extraño, perturbó las actividades cotidianas de las personas, no sólo de quienes participaban, también de quienes integran el conjunto del personal en la institución educativa, porque los individuos se sintieron observados y visibilizados ante nuestra presencia. Esto significó para

algunos la aceptación, para otros el rechazo, dada esta situación en todo momento tratamos de mantener una comunicación cordial con todos para evitar cualquier malentendido y lograr nuestro propósito, permanecer el tiempo necesario en el campo. Cuando no se logra una comunicación empática con los sujetos en el campo, el investigador decide continuar hasta el cierre del trabajo o retirarse prematuramente, para evitar agravar los conflictos o los malos entendidos.

Durante la estancia en el campo, sucedieron cosas interesantes: mientras investigamos percibimos que de igual forma éramos investigados; asimismo, en el intento de investigar al otro se investigaba así mismo. Con esto lo que queremos decir es que los sujetos no logramos desprendernos de la subjetividad (miedos, deseos, etc.). En la recreación del conocimiento intervienen los afectos y sentimientos, y éstos influyen de algún modo en el pensamiento. Al momento de entablar el diálogo con los otros, existía la posibilidad de que expresaran sus ideas cercanas a una verdad, pero no podíamos negar que hay cosas que a la vez ocultan, o lo decían de un modo idealizado. En el discurso hay un disfraz del lenguaje, aquí es donde, como exégetas, debemos saber distinguir entre *lo deseado* como *imaginación* y *lo que ocurre* como *realidad*, sin llegar a la confirmación.

En el diálogo (Gadamer, 2001), como posibilidad de *logos*, se expresa el dinamismo a través del cual podemos transitar desde la tradición hacia la historia. El diálogo permitió visualizar el contenido de la tarea hermenéutica y el horizonte desde el que pudimos comprender la comunicación humana y sus realizaciones. Para el pensador alemán, el *diálogo* tiene una estructura precisa que es el juego de la pregunta y la respuesta. Preguntar es la forma inicial de producir conocimiento. La pregunta modela y configura el territorio en el que la respuesta habrá de resultar inteligible. Con la pregunta, aquello sobre lo que se quiere saber se sitúa bajo una determinada perspectiva. Preguntar significa poner al descubierto lo dado y proponer un recorrido en dirección al conocimiento. Esto fue lo que

intentamos hacer en la interacción con los otros, durante la permanencia en el trabajo de campo, preguntar, escuchar, y, en ocasiones, preguntar a la pregunta. El sentido del diálogo no siempre otorga respuestas puntuales y únicas, en ocasiones se plantearon otras preguntas para tratar de develar el asunto tratado, hasta recurrir a diálogos con metáforas, logrando respuestas metamorfoseadas en muchas ocasiones.

Acorde con Ricoeur (2006), durante la interacción que posibilitó el diálogo con los participantes, aconteció un discurso que valió la pena la escucha para documentar su sentido desde los significados atribuidos. Según el pensador francés, el discurso es la dialéctica del acontecimiento y el sentido, de tal manera que el acontecimiento es la experiencia como expresión y el intercambio intersubjetivo en sí, y la comunicación con el otro. Entonces, lo que se comunica en el acontecer del habla no es la experiencia de quien discursa, sino su sentido, de tal forma que la experiencia es privada, pero su significación y su sentido se hace público mediante el discurso. “Sólo la dialéctica del sentido y la referencia dice algo sobre la relación entre lenguaje y la condición ontológica del ser en el mundo” (Ricoeur, 2006, p. 10). Es decir, los sujetos expresamos a través del discurso nuestro ser, sentir, pensar y actuar en el mundo de un modo peculiar. Un asunto complejo para ser interpretado.

En este tenor, para hacer investigación educativa con enfoque cualitativo-interpretativo suponemos considerar varias cosas: el conocimiento contextual de la realidad a estudiar, el horizonte teórico desde donde se busca fundamentar y comprender las categorías y el sentido metodológico en tanto modo de proceder en la investigación en general y en el campo durante la recuperación de la información empírica, con sus respectivos recursos para documentar los diálogos y lo observado.

El discurso como totalidad dice muchas cosas, y es aquí donde los sentidos deben estar en estado de alerta, para poder captar lo

que se dice y tal vez lo mucho que no se dice, por la manera en que se dice. Además, no se debe perder de vista la pregunta central y el objetivo de la indagatoria. Siguiendo lo propuesto por Denzin y Lincoln (2012), en tres preguntas que emplean para estudiar los paradigmas y perspectivas en pugna, hemos tratado de tender puentes epistémicos hacia lo que nos ocupa en la investigación.

La epistemología pregunta: ¿Cómo conozco el mundo?, ¿cuál es la relación entre el investigador y aquello que conoce? [...] La ontología postula preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo. La metodología se centra en los mejores medios para adquirir conocimiento sobre el mundo. (Denzin y Lincoln, 2012, p. 27)

Podemos precisar los aportes de ambos autores con unas interrogantes, como refieren Guba y Lincoln (1994), en ese mismo orden: epistemológica ¿cuál es la naturaleza de la relación entre quien busca conocer y lo que puede ser conocido?; ontológica, ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y qué podemos conocer de ella?; y metodológica, ¿cómo puede el investigador arreglárselas para averiguar si lo que cree puede ser conocido? Estas tres cuestiones no se encuentran aisladas, hay una interacción constante entre ellas que, juntas, cobran sentido en una investigación para dar cuenta de la realidad como un todo y sus partes que se llega haciendo rodeos, como afirma Kosik, el conocimiento no se presenta de forma inmediata al hombre, para captarla se requiere de un esfuerzo intelectual, a través de rodeos para transitar de la pseudoconcreción y la concreción. “El mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño” (Kosik, 1963, p. 27). Que el investigador trata de develar, interpretando. Para expresar una verdad, desde los planos que puede comprender como ser histórico y como totalidad.

Durante la estancia en el trabajo de campo, llevamos consigo no sólo el conocimiento de la realidad, la teoría y lo relacionado con la metodología. Además de una serie de mediaciones metodológicas

para documentar la realidad donde intervienen de manera compleja las personas que participaron en la investigación con sus voces expresadas en el discurso-texto, hablamos de guiones de diálogo, cuaderno de notas para testimoniar, además de algunos recursos tecnológicos (computadora portátil, teléfono, grabadora de voz e imagen, etc., que se emplearon con autorización de los sujetos que colaboraron en la indagatoria) y que auxiliaron para documentar lo investigado, reconociendo que el habla sigue un ritmo distinto a la escritura.

En todo momento tratamos de considerar una actitud de disposición, tolerancia y paciencia para captar la información que fue surgiendo en la interacción con los otros, tomando en cuenta que el otro también tiene su opinión (Gadamer, 2001b). Mientras dialogamos, tratamos de plantear preguntas trascendentales y de escuchar respuestas que dieron cabida a otras cuestiones; no obstante, algunas quedaron sin respuesta, a pesar de haber tratado de interpretar considerando el contexto y la subjetividad del sujeto, cuidando de no tergiversar el discurso.

Se trató del habla y de la escucha, del interrogar e interrogarse constantemente, del comprender y comprenderse, interpretar e interpretarse en y con el otro. Como afirma Ricoeur (2006), no significa que en el proceso de interpretación no haya alguna significación de verdad o de conocimiento, y ésta se logra cuando se cumple la finalidad de la interpretación: compartir la propia interioridad con los otros.

Algo más que sucedió y que consideramos durante la estancia, fue la disposición de escuchar a los sujetos cuando expresaban su preocupación (inconformidad) sobre otros problemas que acontecían en la institución y en el desarrollo de su actividad formativa-laboral. Ante esta situación, procuramos no tomar posición al respecto, sólo planteamos algunas reflexiones desde lo general, realizando cuestionamientos desde su “sí mismo”. Esto acaeció antes de comunicar nuestra retirada del lugar.

Retirada del escenario

Informamos nuestra retirada del escenario donde realizamos la investigación cuando consideramos que la información empírica con la que contábamos era suficiente para los fines planteados y para darle sentido y significado a la investigación. Era momento de sistematizar la información recabada con el proceso de interpretación, mediante la construcción y reconstrucción de categorías empíricas a partir de los relatos, discursos de los participantes surgidos con motivo de los diálogos establecidos, donde nos dejamos decir algo. Las categorías empíricas fueron construidas considerando la información documentada, articulada con el problema, los objetivos, el contexto, la teoría, la metodología.

El tiempo comprendido en la estancia en el trabajo de campo fue empleado de forma eficiente, con las observaciones y los diálogos establecidos con los involucrados, aclarando las dudas que fueron surgiendo y cubriendo, en lo posible, los objetivos de la indagatoria.

Llegó el momento de agradecer y reconocer la participación de los sujetos involucrados, así como a las autoridades institucionales donde se desarrolló la actividad; de este modo, se dejó testimonio de la seriedad del trabajo realizado y quedando en todo momento abierta la posibilidad de regresar para aclarar algunas dudas que aún quedan pendientes, procurando interferir lo menos posible en sus actividades cotidianas. También se les comunicó sobre la disposición de la información documentada, testimonio de sus voces y pensamiento respecto al asunto tratado para su conocimiento cuando concluye el informe.

De la información recabada para organizar el proceso de interpretación, fue importante realizar una revisión, análisis y organización de la misma para construir categorías empíricas que dieron sentido al trabajo realizado. En investigación educativa, la reconstrucción de la información empírica representa el aporte más importante

del investigador al campo de conocimiento es el pensamiento de un sujeto académico; y esta comprende tanto su propia historia formativa, como la subjetividad en la que converge el conocimiento para presentar sus hallazgos.

No remitimos el proceso interpretativo a cánones establecidos de estructura, porque fue un trabajo artesanal, de creación-recreación, construcción-deconstrucción del conocimiento empírico-teórico; no obstante, en su redacción supone una lógica para hacerlo inteligible a la comunidad académica interesada en la temática. Del mismo modo, podemos decir que entró en juego el conocimiento, habilidad y experiencia del investigador para expresar, desde su visión, el estado de la realidad en relación al pasado, presente y prospectiva. En este sentido, el trabajo de interpretación inició de forma general desde el inicio del trabajo de campo y poco a poco se fue configurando con la información que surgió a través de los diálogos con los involucrados, un ejercicio dialéctico de la pregunta y la respuesta, de la textualidad y la interpretación.

Interpretación de la información empírica

La interpretación de la información documentada durante la estancia en el trabajo de campo, y durante el proceso de investigación, representó una etapa compleja. Para la realización de esta actividad intelectual, involucró una serie de elementos metodológicos, conceptuales del área educativa, la propia historia formativa y subjetiva del investigador, del interés epistémico en la investigación, la implicación con el objeto de estudio y la realidad. Se trató de lograr una interacción entre el problema y la pregunta de investigación, con lo conceptual, la posicionalidad intelectual del investigador y la información empírica obtenida; asimismo, el proceso requirió de una labor de integración de todo este conjunto (Díaz-Barriga, 2017).

En este momento de la investigación cobró sentido de manera articulada e integrada lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico, además de la subjetividad del investigador, y de los investigados, implícitas en el texto. Están presentes sus pensamientos, deseos, miedos, afectos, los acontecimientos del momento, entre otras cosas. El texto como testimonio histórico de los individuos dio cuenta también de lo que ocurría en el *cronotopo*, donde las personas son protagonistas. Como lo que sucede en este tiempo con la pandemia provocada por la enfermedad del COVID-19, causada por el virus SARS-CoV-2, que tomó al mundo, en general, y a la ciencia por sorpresa para pensar en su control; a las personas nos obligó al confinamiento, para evitar su propagación y su acción letal, generando una serie de problemas en los individuos como el aislamiento, distanciamiento, silencio, negación del otro y de las relaciones socioafectivas y emocionales, el estrés, así como de consecuencias importantes en los ámbitos: sociales, económicos, familiares, escolares, religiosas, educativas. Muchas de éstas tardarán bastante tiempo en recuperar su normalidad, pero el daño está hecho.

Volviendo al tema, el proceso interpretativo depende del enfoque metodológico empleado. Para otorgarle sentido a la información empírica que se logra después de haber interactuado con la realidad: sujetos y escenarios, a través de algunas mediaciones metodológicas como la observación, el diálogo, las notas de campo, por mencionar algunas. Para integrar de forma coherente al trabajo de investigación.

El sentido de la interpretación como texto, se logró a través de la construcción de algunas categorías empíricas que surgieron en los diálogos con las personas que colaboraron en el estudio. Dichas categorías representaron la visión de la realidad desde la perspectiva del exégeta y de los sujetos con quienes se estableció comunicación, sin alejarse de la textualidad. Para ello, el trabajo interpretativo requirió de cierta rigurosidad e inteligibilidad para lograr la originalidad y creatividad en la construcción y presentación de los hallazgos.

Asimismo, reconocemos que, cuando realizamos investigación cualitativa en educación, nos enfrentamos a problemas teórico-metodológicos, porque se apoya de las ciencias en su sentido educativo como la psicología, sociología, economía, filosofía, antropología, entre otras, donde cada una de ellas tiene su propio proceso metodológico y pertenecen a la vez a distintas escuelas de pensamiento y como tales tienen sus objetos de estudio, propósitos, conceptos, procedimientos para llegar al conocimiento. Cuando llevamos esos aportes científicos al campo educativo, resulta bastante complejo, porque en muchos de los casos se realiza de manera forzada, al tratar de recrear y construir conocimiento educativo con conceptos que originalmente surgieron en otras ciencias y con propósitos definidos; sin embargo, ante esta situación, tratamos de tender algunos puentes epistémicos, para articularlo con los fines de nuestra indagatoria. Tampoco podemos negar la implicación del investigador, sobre todo cuando su formación es en una de estas áreas del conocimiento, es desde ahí donde se establece en interés y toma posición en mayor medida para desarrollar la investigación y esto influye en su relación con la realidad, el conocimiento, el método y el trabajo de campo.

Con esto, lo que intentamos decir es que toda investigación tiene una tendencia del modo como se posiciona el sujeto que investiga, su historia formativa, la propia subjetividad como elemento intrínseco a la condición humana, lo que lo constituye como persona, vinculada con elementos personales, sociales, psíquicas, culturales y su historia personal (Díaz-Barriga, 2017), su interés por lo investigado y por los sujetos que intervienen; en tal sentido, contiene una carga ideológica, y es de ese modo como podemos comprender el trabajo interpretativo. El investigador interpreta la realidad mayormente desde su forma de pensar y su posicionalidad.

Hechas estas acotaciones. Lo que sigue es la socialización de la experiencia interpretativa de la información empírica lograda en la interacción dialógica con los sujetos que intervinieron en la

indagatoria, en términos de un trabajo artesanal. No si antes aclarar algunos conceptos que recuperamos de la hermenéutica riquieriana para situar la indagatoria.

Para la realización del proceso interpretativo de la información empírica en investigación educativa con enfoque cualitativo, nos acercamos a la hermenéutica de Paul Ricoeur, recuperando tres fases conceptuales: símbolo, texto y acción. Como categorías analíticas que nos llevó a comprender el sentido de los relatos, discursos expresados en los diálogos con los sujetos durante el proceso de investigación y que fueron presentados como texto. El pensador francés llegó a estas reformulaciones a partir de la cercanía que tuvo con el psicoanálisis freudiano, el estructuralismo, la teoría del discurso, la filosofía analítica y el análisis textual (Hernández, 2004).

Para el pensador francés, la hermenéutica del símbolo se concibe como desciframiento de los símbolos, expresiones de doble sentido, el literal, el usual, que conduce al develamiento, a través de la interpretación y la reflexión; estos conceptos constituyen el fundamento de una posición crítica de la cultura. Entendida la hermenéutica como restauración del sentido, se aleja de la sospecha para el acto de comprensión. Para Ricoeur (en Hernández, 2004), el texto que implica al autor, al lector y la referencia, se convierte en la unidad del discurso, donde el mito es un texto con respecto al símbolo, el poema es un texto con respecto a la metáfora; pero el relato es para el filósofo el texto por excelencia. En lo que respecta a la acción, la narración tiene sentido cuando regresa al tiempo del hacer y del padecer, por medio de la lectura en forma de espiral. El juego del lenguaje en la interpretación.

De acuerdo con Ricoeur, la interpretación representa la inteligencia del doble sentido. Considerando esta situación, pensamos en la necesidad de un ejercicio hermenéutico para develar el sentido de las expresiones contenidas en los relatos de los sujetos y así lograr su comprensión. Ante esta situación, hay una diversidad sobre el

interpretar en el campo hermenéutico. En la concepción del pensador francés, “entenderemos siempre por hermenéutica la teoría de las reglas que presiden una exégesis, es decir, la interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos susceptible de ser considerado como un texto” (Ricoeur, 2007, p. 11).

Cuando dialogamos con los sujetos, lo que recuperamos fue el relato, en la idea riquieriana, una expresión lingüística de doble sentido que requiere una interpretación y la interpretación un trabajo de comprensión que se propone descifrar lo que contiene el relato. Lo expresado por los sujetos mantuvo su sentido original y, a partir de él, realizamos una interpretación ligada a fines, es decir, la búsqueda de un sentido en el relato-texto.

La interpretación representó un ejercicio de la sospecha o restauración del sentido, del relato expresado en los diálogos. Ricoeur aclara respecto a la sospecha “lo contrario de la sospecha, diría yo abruptamente, es la fe. ¿Qué fe? Indudablemente ya no la fe primera del carbonero, sino la fe segunda del hermeneuta, la fe que ha atravesado la crítica, la fe poscrítica” (Ricoeur, 2007, p. 28). Esto es, como intérprete mantuvimos un conocimiento de la realidad, del acontecimiento, del saber y del proceder dialógico con el otro desde una postura crítica, tratamos de ver más allá de lo que el relato expresa, tomando en cuenta el contexto, las expresiones y lenguajes del dialogante. En esta perspectiva, interpretamos la realidad diciendo algo de algo, porque las verdaderas significaciones son indirectas; y sólo se alcanzan las cosas atribuyendo un sentido a un sentido, a un texto.

Cuando entramos al trabajo de campo, donde los sujetos configuran concepciones y significaciones, nos vimos afectados por las situaciones de ese mundo y porque nos orientamos comprensivamente en ellas, tenemos algo que decir, hay experiencia que traer al lenguaje. Estamos contenidos en ese mundo. Interpretar la realidad contenida en los relatos es entender cómo se modifica, y la reflexión es el instrumento que lo perdura.

Con la hermenéutica riqueriana recuperamos el texto, pensado como discurso fijado por la escritura. Al mismo tiempo, este discurso sufrió, una vez emitido, un desarraigamiento de la intención del autor y cobró independencia con respecto a él. El texto se desligó del emisor en una realidad metamorfoseada en la cual el lector, al tomar la obra, se introduce. Pero esta misma realidad transmutada propone un *Yo*, que fue extraído por el lector-intérprete en la tarea hermenéutica. Nunca pensado como absoluto, sino como una manera de comprender dicha realidad, atravesada por el todo del investigador y de una realidad como totalidad, tal vez jamás comprendida como tal. Porque jamás comprendemos, del todo, el todo.

La interpretación simbolizó extraer el ser-en-el-mundo que se hallaba en el texto a través de los relatos de quienes colaboraron en la indagatoria, en el entendido de que el relato algo nos dijo de algo, o de alguien. De esta manera, se interpretó el texto (surgido de los diálogos), tomando en cuenta las concepciones que otorga el lector-intérprete, en una reelaboración configurada desde nuestra mirada.

Lo que interpretamos no fue la totalidad del texto, sino el sentido que otorgamos de él, una situación ligada a fines. El texto sigue ahí, el texto cobró significado para nosotros con toda la complejidad que esto representa, como concibe Morin, “es la dialógica orden/desorden/organización, donde el mérito de la complejidad es el de denunciar la metafísica del orden” (Morin, 2001, p. 143). En términos de esta complejidad, no se trató de un interpretar literal, sino figurado a partir del contexto del texto y del intérprete, fue una posición respecto a él solamente, sin que por ello implique el todo, fue la búsqueda de sentido en los relatos surgidos con los diálogos y que fueron plasmados en un texto. Por tanto, interpretar expresó un sentido. Como refiere Ricoeur, “lo que exige ser interpretado en un texto es su sentido, y el acto de su apropiación es más una fusión del mundo del lector y del mundo del texto que una apropiación del intérprete sobre el texto” (Ricoeur, 2007, p. 20).

Reconocimos que la interpretación es un proceso complejo, por estar ligada a lo ontológico, a la historicidad de los sujetos, en tanto experiencia que se socializa de un modo, entre los que se cuenta el exégeta. Fue un esfuerzo por abordar los relatos para extraer su contenido, interpretando con base en un sentido de acuerdo con la temática estudiada y de los sujetos involucrados. Estábamos en una trama, tomando en cuenta la idea de relato en Ricoeur, “la trama, el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser-en-el-mundo” (Ricoeur, 2007b, p. 26). El interpretar expresó del individuo su estar (pensar-sentir-hacer) en el mundo, en un texto que socializó y del que es motivo de interpretación, jamás terminada; se interpretó el texto en busca de un sentido, pero el relato sigue ahí, en su sentido original.

De cualquier manera, la interpretación fue un acto complejo, porque tocó subjetividades, modos de pensar y concebir la realidad; fue diversa. Reconocemos que todo relato expresado en un texto, está ligado a aquello en vista de lo cual fue escrito, hecho siempre dentro de una comunidad, de una tradición, o de una corriente viva de pensamiento, que desarrollan presupuestos y exigencias en realidades contextualizadas y complejas.

De este modo, la interpretación, entonces, fue un ejercicio de pensamiento que nos acompañó, y trató de involucrar la totalidad en una realidad compleja que requirió ser develada, desocultada para ser comprendida en el *cronotopo*.

Con Ricoeur nos situamos ante la posibilidad de visualizar el relato como un texto, como símbolo de interpretación. Además, nos ubicó frente a expresiones lingüísticas que fueron en principio enigmáticas y que necesitaban de la interpretación para su comprensión a partir de la sospecha. Su concepto de reflexión nos orientó en dirección de la hermenéutica de los actos de habla, lo que surgió mediante el diálogo.

En este tenor, el pensamiento sobre el lenguaje queda siempre involucrado en el lenguaje mismo. Sólo podemos pensar dentro del lenguaje, y esta inserción de nuestro pensamiento es el enigma más profundo que el lenguaje propone al pensamiento (Gadamer, 2001). El lenguaje no es un medio más que la conciencia utiliza para comunicarse con el mundo, el lenguaje no es un medio ni una herramienta, porque la herramienta implica en esencia que dominamos su uso, es decir, la tomamos y la dejamos una vez que ha ejecutado su servicio. No ocurre lo mismo cuando tomamos las palabras de un idioma y las dejamos después de su uso en el vocabulario general que tenemos a nuestra disposición; el lenguaje perdura, comunica y trasciende.

En nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, en todo momento interpretamos lo que captan nuestros sentidos, de este modo otorgamos significados a las cosas, las comprendemos y las hacemos propias, las traemos a la experiencia. En este sentido, el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud, nos sobrepasa. En la idea gadameriana, “el lenguaje hace la constante síntesis entre el horizonte del pasado y el horizonte del presente” (Gadamer, 2002, p. 61).

En nuestro estar en el mundo nos entendemos dialogando para entendernos, muchas veces malentendiéndonos, pero al fin y al cabo utilizamos las palabras que nos hacen compartir las cosas referidas, el lenguaje posee su propia historicidad, cada individuo tiene su propio lenguaje, su manera de comprender, porque vivimos a nuestra manera la relación con los otros en el mundo. No existe el problema de un lenguaje común para todos, como se relata en el inicio del mito de Babel, sino que se produce el milagro de que con diversos lenguajes nos entendemos más allá de las fronteras, de los individuos, los pueblos y los tiempos.

El tema tratado con los participantes en la indagatoria se nos presentó como una realidad común cuando hablamos de él. El modo de

ser se nos reveló hablando de ello. Lo que expresamos con la apertura y desocultación de las concepciones y significados construidos por los sujetos, es en su propia temporalidad e historicidad. Lo que averiguamos con asombro cuando buscamos la verdad es que no podemos decir la verdad sin interpelación, sin respuesta y, por tanto, sin elemento común del consenso obtenido. Pero lo más asombroso en la esencia del lenguaje y de la conversación fue que estamos ligados a lo que pensamos cuando hablamos con los otros sobre algo; pero ninguno de nosotros abarcó toda la verdad en su pensamiento y, sin embargo, la verdad entera puede envolver a unos y otros en nuestro pensamiento individual.

De aquí la importancia de nuestra experiencia en la interpretación, que se ajustó a nuestra existencia histórica de sujetos que buscamos un conocimiento de la realidad, con las relaciones de sentido entre lenguaje y diálogo con los individuos, en un afán de comprendernos al mismo tiempo que nos interpretamos en tanto realidad en una magnitud de subjetividades. Comprender es un fenómeno referido a la historicidad de los procesos de conocimiento por los sujetos, es un relato del lenguaje; interpretamos al mismo tiempo que comprendemos, y en sí mismos nos vemos interpretados.

Entendemos que la comprensión es a la vez un proceso de interpretación. Interpretamos comprendiendo y comprendemos interpretando (Gadamer, 2001b), que se encuentra en el horizonte de la conciencia histórica de los sujetos, cuando dialogamos a la vez construimos conceptos, damos sentido a nuestro estar en el mundo, lo significamos.

El diálogo, en la hermenéutica gadameriana, fue el medio por el cual expresamos el dinamismo, y del cual transitamos en la experiencia de la investigación. El diálogo permitió visualizar el contenido de la tarea hermenéutica y el horizonte desde el que pudimos entender la comunicación humana y sus realizaciones.

En general podemos decir que, mientras dialogábamos con las personas que colaboraron en la investigación, la pregunta nos indicaba dónde encontrar las respuestas y revelaba una actitud proclive a la sorpresa. Al dirigir la pregunta al otro, la respuesta era estar dispuesto a dejarse decir algo. Lo que Ricœur llama la *escucha*; ésta anticipa un distanciamiento, para evitar ser atrapados por la inmediatez. Mientras leíamos los relatos, había una disposición a escuchar lo que decían y revelaban, tratando de no anteponer nuestras creencias, nuestros prejuicios.

En este ejercicio, el horizonte de la pregunta contenía muchas respuestas posibles, de ahí la importancia de comprender las interrogantes para avanzar en el descubrimiento de las respuestas, interpretando. La comprensión la consideramos desde dentro, pues se trató de un diálogo en el seno de la experiencia investigativa. Comprendimos los lenguajes de los sujetos desde sus propios escenarios, para ello recurrimos al relato en el contexto del mismo, para evitar ser sorprendidos y que esto desvirtúa el rumbo de la investigación.

En el ejercicio interpretativo, la experiencia no fue una fatalidad ni actuó como un límite restrictivo; representó una forma de superación histórica en tanto pudieron inaugurarse nuevos horizontes de intelección. Consideramos que la experiencia no entró en conflicto con la razón, sino que encontró su poder y su dignidad cuando se fundó en la racionalidad.

Llegamos entonces a referir que la interpretación es una mediación entre el mundo de los sujetos con las pretensiones del intérprete. “La interpretación es lo que ofrece la mediación nunca perfecta entre hombre y mundo, y en este sentido la única inmediatez y el único dato real es que comprendemos algo como *algo*” (Gadamer, 2001, p. 199). En este sentido, la interpretación fue la mediación imperfecta, la inteligencia del doble sentido. Para el proceso de esta investigación, la interpretación se ubicó como un trabajo de pensamiento que consistió en descifrar el sentido de los diálogos expuestos en los

relatos de los actores, en desplegar los niveles de concepción implicados en la significación literal.

Conclusión

En la interpretación también intervinieron los pensamientos del intérprete, por ello, la tradición está cargada de connotaciones subjetivas, que casi resulta imposible desprenderse de ellas, por lo menos en la tradición cualitativa. Bajo estos postulados, la comprensión y la interpretación coexisten, una da sentido a la otra. “La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (Gadamer, 2001b, p. 378).

No descartamos nuestra presencia subjetiva en todo el proceso, pero tratamos de tomar distancia en ello, haciendo valer la propia opinión respecto al fenómeno investigado.

El trabajo del intérprete no es simplemente, reproducir lo que dice en realidad el interlocutor al que interpreta, sino que tiene que hacer valer su opinión de la manera que le parezca necesaria teniendo en cuenta cómo es auténticamente la situación dialógica en la que sólo él se encuentra como conocedor del lenguaje de las dos partes. (Gadamer, 2001b, p. 379)

Con las categorías que proporciona la hospitalidad lingüística de Ricœur, y la hermenéutica gadameriana, para acoger lo foráneo, fue como procedimos a interpretar las concepciones y significaciones de los sujetos para los fines de nuestra investigación, a través de sus relatos, discursos en tanto texto, desafiando al fantasma de la imposibilidad. Una especie de voluntad de comprender lo distinto, en la necesidad de acercarse a la alteridad sin anularla. Esto es, nuestra manera de ver el mundo, siempre imperfecta.

Referencias

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa* (Manual de investigación cualitativa, vol. I). Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa* (Manual de investigación cualitativa, vol. II). Buenos Aires: Gedisa.
- Díaz-Barriga, Á. y Domínguez Castillo, C. (2017). *Interpretación: un reto en la investigación educativa*. México: Newton-UATx.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gadamer, H. G. (2001). *Antología*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2001b). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2002). *Verdad y método II*. Salamanca, España: Sígueme.
- Guba, Egon G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, California: Sage.
- Hernández Alvídrez, E. (2004). *Hermenéutica, educación y analogía*. México: UPN.
- Kosik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2007a). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2007b). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.

SUBJETIVACIÓN DE LA CIBERCULTURA EN LA PRÁCTICA DOCENTE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

EL DATO HERMENÉUTICO Y SU INTERPRETACIÓN

Mario Salvador Jiménez Rodríguez

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación que derivó en una tesis doctoral intitulada *Subjetivación de la cibercultura en la práctica docente del Nivel Medio Superior*, realizada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y aprobada en julio del año 2020; el comité tutorial estuvo conformado por el Dr. Pablo Flores del Rosario como tutor, la Dra. Luz María Velázquez Reyes y el Dr. Rubén Madrigal Segura como cotutores.

El propósito del escrito es hacer visible la manera en que se recuperó la experiencia con lo que denomino *hermenéutica del dato*; al aplicar entrevistas a los docentes de una escuela preparatoria se encontró un nuevo horizonte de sentido del concepto de *cibercultura*. Por otro lado, la triangulación juega un papel importante al recuperar lo teórico, las voces y los gestos de los sujetos de investigación y la interpretación del investigador.

El presente capítulo se organiza en cinco apartados, el primero hace referencia al abordaje metodológico donde se desarrollan los antecedentes y el contexto de la investigación, la historia del problema y la pregunta de la investigación (objetivo general, objetivos específicos, justificación y método); en el segundo apartado se detallan los sujetos, las técnicas e instrumentos de la investigación; la tercera parte aborda la cibercultura y la hermenéutica del dato; el cuarto apartado trata sobre el objeto de estudio y su triangulación metodológica; por último, se presentan algunas conclusiones.

Abordaje metodológico

Antecedentes y contexto de la investigación. El objeto de estudio que se construyó gira en torno a tres categorías: la cibercultura, la práctica docente y la subjetivación. La cibercultura será el hilo conductor en toda la tesis.

Durante mi formación en la maestría en Tecnología Educativa que imparte el Tecnológico de Monterrey, en su modalidad virtual, pude conocer el potencial que tienen las TIC en ambientes virtuales de aprendizaje, con convenios empresariales para que ninguno de sus alumnos quede fuera de la necesidad básica de contar con internet, un *smartphone* y una computadora con buena capacidad y rendimiento para poder navegar en la gran red. Todo lo anterior bajo una visión instrumental de la educación, pero de una manera muy sistemática para lograr objetivos previamente establecidos. Convenios que, al finalizar los estudios, se convierten en contratos o deudas insoportables para los egresados de escasos recursos económicos. Nos remitimos aquí a un estrato social que contrasta con la realidad a la que me enfrento de manera cotidiana en mi campo laboral. Pero también, en mis estudios doctorales, la brecha digital en gran medida se rige por la infraestructura y la capacidad de apropiarse de las TIC.

Pueden saber mucho, pero existe una condición llamada *analfabetismo digital*, que los expertos en TIC han desarrollado para enaltecer su dominio en el uso de dichas herramientas; no obstante, poca lectura o faltos de contenido como singular carencia.

Nos enfrentamos a una política educativa que se dirige a la automatización de la humanidad. Y como ejemplo de ello, podemos ver la reforma educativa que se impuso en el año 2008, con la única intención de eficientar los procesos educativos, perdiendo de vista al sujeto. Actualmente, la nueva reforma de 2019, en la Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019, considera a dichas herramientas tecnológicas como instrumentos complementarios, que fortalecen la formación integral para, así, permitir una mejor comunicación y aminorar la brecha digital, pero se olvida colocarlas como dispositivos que transforman a los nuevos sujetos inmersos en una cibercultura.

Susan y Abby son dos chicas de preparatoria que me generaron profundas reflexiones desde 2006, cuando surge un incidente entre ellas, el cual se originó en las redes sociales y culminó con agresiones físicas en su aula de clases de la Preparatoria 82. ¿Cómo puede verse afectado lo que uno publica en la red con la vida real? Esa cuestión derivó en reflexiones diversas que van desde la apropiación de las TIC, su aplicación, la desigualdad para quienes no conocen o están enterados del origen del conflicto, el encuentro entre nativos e inmigrantes digitales.

El mundo de la vida, según Husserl (1982), es complejizado por la realidad virtual que Levy (1999) analizó: “lo virtual es aquello que existe en potencia pero no en acto”.

¿Qué ventajas tiene la Prepa 82 José Revueltas como escuela popular? Realizar, por ejemplo, la presente investigación, reflexionar sobre la implementación de las TIC, no sólo instaurarlas de manera irreflexiva como lo establecen los programas oficiales, que llevan a simular la apropiación de dichas herramientas y reportar

aprendizajes fantásticos por el uso de las TIC. La escuela popular nos permite dialogar con todos los sujetos sociales en el proceso educativo, independientemente de sus jerarquías y funciones. La asamblea es un espacio de encuentro y discusión. Esto permite a la escuela popular establecer objetivos comunes, antes que el beneficio personal. Fortalecer el vínculo escuela y comunidad. Allí está la escuela popular, con los pies en la tierra. Con los “oprimidos” que refirió Freire (1970). Y con ello, se puede cuestionar el modelo basado en el desarrollo de competencias académicas y su evaluación punitiva, para incluso desafiar al modelo educativo neoliberal.

Se debe hacer a un lado la demagogia, y reflexionar sobre los procesos de subjetivación que genera el uso de las TIC en el ámbito escolar para potencializar los aprendizajes, como refiere García (2015). Y es ahí donde se vislumbran las condiciones reales de nuestra sociedad para que, desde ese horizonte, se puedan implementar las estrategias reales de mejora educativa y no sólo paliativos.

Para lo cual, Villanueva (2006) analiza la “brecha digital” donde se contempla la precariedad en el uso de las TIC, que va desde la infraestructura, hasta el uso inadecuado y desarticulado de los fines educativos. Según Jiménez (2013), las barreras más complejas y difíciles de superar en el uso de las TIC son las culturales, más que de las limitaciones por la infraestructura.

Historia del problema. Hasta 2016, había mínimo interés por la cibercultura; no obstante, a partir de ese año se han generado investigación relacionada con las TIC, de manera exponencial.

Han surgido investigaciones en diversas instituciones, como la UPN, la UNAM, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), y han tomado mayor relevancia en publicaciones periódicas e institutos como la Revista Perfiles Educativos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y

Portugal, la publicación semestral “Nómadas” (2008) de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de Bogotá, Colombia, el ISCEEM, entre otros. Así mismo, diversos autores han abordado el tema, como Castells (1994), Lévy (2007), Rueda (2007), García (1997), Galindo (2006), Piscitelli (2010), Scolari (2012), Quiñonez (2005), entre otros.

Se puede percibir una corriente latinoamericana, con posicionamiento político y reflexivo en torno al uso de las TIC, que hace contraparte de la poderosa influencia y generación de nuevos conocimientos y desarrollo tecnológico desde Silicon Valley, en California, Estados Unidos.

Ante este panorama, surgen unas primeras cuestiones: ¿cómo es que la comunidad académica es atravesada por las TIC?, ¿cómo permiten generar la subjetivación?

El problema de la investigación. Una feroz competencia cibernética ocurre desde la segunda guerra mundial, cuyo caso más popular fue el Código Enigma, donde el científico Alan Turing aplica su genialidad matemática al servicio de la milicia; otro caso muy sonado es el de Julian Assange, fundador de *wikileaks*, quien filtró información confidencial de las actividades bélicas de Estados Unidos, y cuya exhibición del encierro por dicho “crimen”, no establecido en la ley, es el simbolismo del poder supremo del estado internacional.

Peka Himanen (2002), un filósofo *hacker* que colabora con el investigador Manuel Castells, reconoce la genial aportación a la humanidad por parte de Tim Berners-Lee en 1990, quien fue el primero en diseñar y crear la *world wide web*, en sus trabajos de investigación sobre partículas elementales en el Centro de Investigaciones Nucleares de la Unión Europea (CERN) en Suiza.

Desde el año 2002, Manuel Castells ha documentado los acelerados avances tecnológicos, sus implicaciones sociales y bélicas. Como es el caso de ARPANET (Advanced Research Project Administration

Networker), a cargo de Paul Baran en Rand Corporation, quien construyó un sistema de comunicaciones capaz de sobrevivir a una guerra nuclear.

Los países del primer mundo están arduamente enfocados en cómo enfrentar una guerra nuclear, mientras que los países en vía de desarrollo, como México, tenemos el problema de analfabetismo desde el siglo pasado, ahora el analfabetismo digital, derivado de la brecha digital.

Siendo básicamente reproductores de las políticas educativas neoliberales, será difícil apropiarnos de las tecnologías y mucho menos desarrollarlas acorde a nuestras capacidades e infraestructura.

Ante dicho panorama surge el “biopoder”, analizado por Foucault (1977), quien vislumbra los dispositivos de poder articulados con la vida misma. Y desde ahí puede analizarse la necesidad de las redes sociales como horizonte de sentido, así como la vida controlada a partir de los *likes* y las leyes del mercado, lo que teje así nuevas formas de interacción social.

Para ello, Facebook abre sus posibilidades de expresión emocional el 24 de febrero de 2016, donde el simple “me gusta” se multiplica a un “me encanta”, “me divierte”, “me asombra”, “me entristece” o “me enfada”. Una simulación de libertad limitada a siete posibilidades. Una tecnosubjetividad diseñada sistemáticamente y que ha tenido gran éxito en la sociedad diversa.

¿En qué momento la realidad virtual sale del ciberespacio para convertirse en una pesadilla en el mundo de la vida? ¿O en un paraíso? Pasar de un yo fragmentado al yo de las posibilidades, o al reconstruido en la realidad virtual. Resulta una versión distinta de nosotros, mas no la misma que se capta cara a cara, un yo multidimensional.

En la presente investigación se considera a la “cultura digital” como sinónimo de la “cibercultura” (Lévy, 2007) donde este último término se considera como una construcción social; el uso de las

tecnologías de la información, así como el internet, cimbran y atraviesan nuestras relaciones interpersonales, las entretejen, las reproducen o las potencializan.

En dicho contexto, los usuarios pueden identificarse como “cibernautas”, esto es, aquellas personas, independientemente de su edad, que utilizan dispositivos tecnológicos para comunicarse con otras personas a través de internet, configurando una red social de comunicación en tiempo real a cualquier lugar del mundo que tenga conexión de internet; esto es, sin importar la situación geográfica, la interacción configura un nuevo tipo de sujeto y realidad social, política o económica.

Con lo anterior suponemos un nuevo tipo de diálogo entre los actores del proceso educativo. Específicamente, para el caso de la presente investigación, identificamos a los docentes y la política educativa inmersos en una nueva configuración de contexto y ambientes educativos a través de la cibercultura, que involucra todos los avances tecnológicos, de comunicación e información, las redes sociales, los videojuegos, los servicios que operan a través de internet, ya sean bancarios, de salud o para un trámite burocrático.

Tesis: A partir de la reflexión sobre el fenómeno de la cibercultura, la subjetivación y la experiencia que se genera en la práctica docente de los profesores de bachillerato, la tesis fundamental consiste en develar la subjetivación de la cibercultura que se genera en la práctica docente de los profesores del bachillerato.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la subjetivación que genera la cibercultura en la práctica docente de los profesores del bachillerato?

Objetivo general: Analizar cómo son los procesos de subjetivación que genera la cibercultura en la práctica docente del bachillerato.

Objetivos específicos:

- Deconstruir el concepto de cibercultura, a través de la revisión de autores clásicos en esta temática, para su comprensión en la práctica docente.
- Identificar conceptos y exigencias de la práctica docente, a través de la revisión de documentos normativos oficiales, para la comprensión de posibles escenarios de la cibercultura.
- Interpretar los modos de subjetivación de los docentes, a través de entrevistas, observaciones de clase y registro de actividades en la red, para la comprensión de la relación entre cibercultura y práctica docente.

Justificación: La cibercultura abarca desde el momento en que el ser humano establece un vínculo con la máquina como herramienta tecnológica, desarrolla al parecer una necesidad intrínseca por comunicarse con los demás a través de la vía digital y el internet, recurre a la interacción con hipertextos en el ciberespacio, considera que logra gestionar el conocimiento a partir de la acumulación de información, y asume posturas en torno a los usos y abusos de las TIC; dicha experiencia se encuentra inmersa en transformaciones o espejismos de libertad en las sociedades contemporáneas.

Implica atreverse a conocer un nuevo mundo tecnológico y, en general, significa estar preparado para enfrentar los fenómenos que ocurren en la vida *online* y *offline*.

Sobre el método: Se trata de mirar nuestro objeto de estudio como un ente que tiene una arquitectura compleja, la cual puede ser develada a partir de indagar lo oculto, a través de su relación con lo que hay, con su historicidad y con el proceso de interpretación. Por lo cual, se considera que es la hermenéutica crítica la que nos puede aproximar a la comprensión de la cibercultura.

Ferraris (2001) señala que para la hermenéutica el problema no es ver lo que hay, sino señalar qué hay detrás de lo evidente. Por otra

parte, Gadamer propone que “la subjetividad es un espejo deformante. La autorreflexión del individuo no es más que una chispa en la corriente cerrada de la vida histórica. Por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica del ser” (2012, p. 344). El filósofo alemán también señala que,

El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto [...] lo que importa es hacerse cargo de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas. (Gadamer, 2012, pp. 335-336)

Se realizaron observaciones de clase, entrevistas, registro fotográfico y video de la práctica de algunos docentes previamente seleccionados, con lo cual se elaboraron las interpretaciones de la experiencia registrada.

Con la filosofía podemos realizar una *ascesis* de nosotros mismos, elevar el pensamiento a procesos que permitan pensar de otro modo lo que nos ofrece el afuera como algo dado, por lo cual, la importancia de no arribar a una descripción tácita del método, sino dialogarlo, genera condiciones de reflexión para pensar en un método de investigación de corte cualitativo y con fundamentos hermenéuticos.

Entonces, la construcción de nuestro método de investigación implicó una amplia reflexión filosófica, que se encuadra dentro de las investigaciones de tipo sociocultural interpretativo, cuya clasificación se enmarca dentro de las investigaciones cualitativas.

Así, el método hermenéutico consistió en comprender el fenómeno de la subjetivación de la cibercultura en la práctica docente del nivel medio superior, cuyos momentos o componentes de la experiencia nos permitan arribar a los elementos de verdad o explicativos de lo que ocurre en los procesos escolares.

Una lectura simple de lo que ocurrió en el aula, la interacción de los alumnos con sus pares y profesores, así como el contexto donde se desenvuelven y reconstruyen los horizontes de sentido en la comunidad actual, son elementos que nos permitieron analizar con profundidad la experiencia docente; así, el método hermenéutico nos permitió mirar de otro modo lo que ocurre en la cibercultura en relación a la práctica docente y desmenuzar los hilos que convergen las palabras en un lenguaje que le da sentido a los estudiantes frente a un contexto regido por las TIC y las instituciones educativas que en gran medida se enfrentan con profundas desventajas a los retos tecnológicos y el mundo globalizado.

Sujetos, técnicas e instrumentos de investigación

Como sujetos de investigación, se seleccionaron a cuatro profesores que imparten clases en el nivel medio superior; ellos cumplen de manera regular con la normatividad escolar e incorporan en sus planes de clase el uso de las TIC, así como evidencian un dominio en el uso de las redes sociales.

Para lograr su selección, se utilizó un cuestionario donde se exploró el conocimiento en el uso de las TIC, así como de la cibercultura y el nivel de apropiación de incorporación de la tecnología digital en su práctica docente.

El cuestionario se aplicó a 36 profesores de la Escuela Preparatoria Oficial No. 82 “José Revueltas” dentro de sus instalaciones, donde se obtuvo la siguiente información:

- Son 26 mujeres y 10 hombres, de los cuales 25 cuentan con más de 10 años de experiencia en la docencia y 11 con menos de 10 años de experiencia.
- El 91.7% son mayores de 30 años y el 8.3% son menores de 30 años de edad, 27 profesores trabajan como profesores horas

clase y 11 como orientadores educativos, 13 tienen título de licenciatura, 10 son pasantes de maestría, 6 con título de maestría, 1 con especialidad y 6 son pasantes de licenciatura.

- La mayoría son jóvenes menores de treinta años de edad y cuentan con licenciatura o maestría, utilizan el correo electrónico, y manifiestan tener una computadora personal, aunque en lo relativo al servicio de internet escolar la mitad opina que no hay suficiente equipo de cómputo para los alumnos.
- Algunos aceptan incluir siempre actividades relacionadas con las TIC en sus programas de clase; sin embargo, al impartir su clase, muy pocos aplican dichos conocimientos en su práctica cotidiana. De los cuales, han creado sus *blogs* o portales en internet con fines educativos.
- La mayoría acepta que las TIC son indispensables para desarrollar su clase.
- Las principales redes sociales que los profesores utilizan para comunicarse con sus alumnos o en su trabajo escolar son: WhatsApp, Facebook y el correo electrónico.
- La mayoría dio a conocer su definición de cibercultura y manifestó conocer algunos términos relacionados con la misma.

Por lo anterior, los sujetos seleccionados (que llamaremos *profesores*) son los siguientes:

- 1) *EO21*: docente con 45 años de edad, 21 años de experiencia como profesor horas clase, imparte clases de la materia de lógica y sociología. Cuenta con licenciatura en sociología, pasante de la maestría en educación apegada a la tecnología. Aunque refiere no tener internet en casa, cuenta con computadora personal e incorpora las TIC en su práctica docente de manera cotidiana, además de crear sus propios *blogs* con fines educativos, ha implementado el uso de la plataforma MilAulas en su práctica docente.

- 2) *RV18*: docente con 40 años de edad, 18 años de experiencia como profesor horas clase, estudió la licenciatura en psicología y educación preescolar, tiene grado de maestría en Ciencias Pedagógicas, actualmente cursa el doctorado en dicho programa. Cuenta con servicio de internet en casa y computadora personal, así como incorporar regularmente las TIC a su práctica docente, también ha creado sus propios *blogs*, la principal herramienta que utiliza es el Facebook, imparte diversas materias como creatividad, ciencias contemporáneas, toma de decisiones, métodos de investigación, gestión del conocimiento y psicología.
- 3) *AC01*: docente con 34 años de edad, 1 año de experiencia como orientador educativo, tiene licenciatura en psicología. Ha creado sus blogs con fines educativos, donde publica sus propios textos. Tiene internet en casa y computadora personal, comenta que es complicado implementar las TIC en la práctica docente; sin embargo, las considera pertinentes.
- 4) *MO03*: 34 años de edad, 3 años de experiencia como profesor horas clase, tiene la licenciatura en biología y cursa la maestría en educación, imparte las materias de biología, geografía y química. Tiene computadora personal, internet en casa y casi siempre incorpora actividades relacionadas con las TIC en su práctica docente. Considera que cuando los dispositivos móviles se utilizan de manera adecuada pueden ser de gran utilidad para asimilar diversos temas.

Después de haberlos seleccionado, se les contactó y se les solicitó autorización para realizar una entrevista, videograbar su clase, así como tomar fotos de su práctica docente y de las evidencias que muestran la interacción con sus alumnos a través de plataformas digitales, ya sean *blogs*, redes sociales o correos electrónicos.

Posteriormente, se transcribió la entrevista, se identificaron las respuestas alusivas a la cibercultura como principal categoría a discutir, en seguida se analizaron y triangularon con la teoría.

Como parte de las técnicas de investigación que se utilizaron, se hizo referencia a la revisión bibliográfica de diversos autores que aportan conocimiento en torno a la cibercultura, así como comprender y dialogar el concepto de subjetivación a través de los aportes de Michel Foucault.

La cibercultura y la hermenéutica del dato

La cibercultura es un concepto que se ha retomado en el ámbito educativo del nivel medio superior como el proceso de incorporación de la sociedad actual a la sociedad del conocimiento a través del uso e implementación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

Al realizar varias entrevistas a docentes mexicanos del nivel medio superior sobre su significado del concepto cibercultura, encontramos respuestas interesantes, diversas y vinculadas al uso de las TIC y las redes sociales, dentro de las cuales encontramos las siguientes:

Comunidades que usan la misma información específica, entonces yo creo que la gente que está siendo como más impregnada de esto, está compartiendo ciertos códigos, está compartiendo ciertas ideologías, ciertos arquetipos, ciertas palabras que nos hacen como hablar un mismo lenguaje; entonces yo creo que esta comunidad que está accediendo especialmente al ciberespacio, estamos adquiriendo herramientas, necesidades y ventajas de este mundo cibernético. (Entrevista a profesor RV 18, 2018)

Como se observa, los docentes retoman a la cibercultura como comunidad, la cual se traduce en acciones que se articulan en las actividades realizadas en la clase; de manera específica, se hace referencia a lo que las personas realizan en las redes; no es la tecnología ni su uso, tampoco el internet, sino lo que hace la gente consigo mismo recurriendo al uso de la tecnología (ver figura 1).

Figura 1. Redes sociales



Fuente: Elaboración propia, con base en el trabajo de investigación. Publicado en el perfil de Facebook de la Mtra. RV18, donde aparece con su grupo de alumnos de la prepa 168 del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. Archivo fotográfico del autor (Jiménez, 2018).

Otro profesor respondió: “la cibercultura [...] aparece hace unos veinte o veinticinco años [...] van moldeando la interactividad que tienen con las generaciones, revisamos que esto del internet sí ha cambiado a la sociedad, pero aquí en México estamos todavía muy lentos” (entrevista a profesor EO21, 2018). La percepción de una transformación de la sociedad es registrada por este profesor, aunque la apropiación de las tecnologías en nuestro país todavía está lejos de alcanzarse, debido a lo que se conoce como *brecha digital*, ya que, en gran medida, las condiciones socioeconómicas de los países en desarrollo o más pobres llegan tarde a la posibilidad de apropiarse del potencial tecnológico, pues simplemente no hay las condiciones de infraestructura para adentrarse al mundo de las TIC.

Con base en lo anterior, podemos observar cómo la cibercultura se ha configurado como un nuevo horizonte de sentido, en el que los propios usuarios le dan significatividad a su práctica, esto es, a su interactividad, la cual se mantiene activa y dinámica debido al circuito que se genera como retroalimentación negativa; dicho

intercambio de información repercute de manera directa o indirecta en el comportamiento de la comunidad que la habita, siendo los procesos de subjetivación lo que le da complejidad a esta nueva forma de cohabitar y de comunicarse.

En ese sentido, Lévy (2007) señala que:

Con la cibercultura se expresa la aspiración de construir un lazo social, que no se bastaría ni en las pertenencias territoriales, ni en las relaciones institucionales, ni en las relaciones de poder, sino en la reunión alrededor de centros de interés comunes, en el juego, en el hecho de compartir el conocimiento, en el aprendizaje cooperativo, en los procesos abiertos de colaboración. (p. 103)

Sin embargo, a partir de la representación de una imagen que podría limitarse a una simple descripción, y precisamente en esos detalles es que ocurre la potencia de la vida, que se capta en instantes fotográficos. Un recurso hipertextual, si se alcanza a mirar de otro modo, donde la imaginación y las preguntas sobre lo que se transmite empiezan a adquirir un significado complejo.

En ese sentido, de la riqueza de información que aparentemente no ocurre en la práctica docente de nuestros entrevistados, surgen narrativas llenas de posibilidades, en rincones, épocas y condiciones insospechadas. Así, otro profesor responde sobre su significado de la cibercultura:

Cuando comencé era como una oportunidad que se veía para poder democratizar el conocimiento [...] era abrir un abanico de oportunidades para quien quisiera indagar [...] se ha convertido en otro medio masivo de comunicación, en otra forma de entretenimiento [...] yo creo que ha sido devorada por la necesidad económica y comercial. (Entrevista a profesor AE07, 2018)

A partir de su experiencia, el profesor (AE07, 2018) narra cómo ha ido observando los cambios de la red mundial de redes, esto es, al principio surge de manera casi libre y con la posibilidad de habitarla,

de conocer gente, de construir nuevas realidades; sin embargo, la masificación ha generado formas complejas de interactividad, trastocando las estructuras tradicionales de la sociedad, por lo cual, el Estado, en el uso de sus recursos de poder, ha tendido a regular y controlar, propiciando nuevas formas de interacción, aunque todavía con amplias posibilidades de configurar nuevos horizontes, ya que difícilmente se podrá controlar el intercambio de información (ver figura 2).

Figura 2. Entrada de blog



Fuente: Elaboración propia, con base en el trabajo de investigación. Imagen del blog del profesor AE07, recuperado de: <http://alexchrojo.blogspot.mx> (02 de agosto de 2018). Archivo fotográfico del autor (Jiménez, 2018).

En ese sentido, la sociedad post-industrial se desarrolla bajo nuevos escenarios y contextos, que se traducen en prácticas programadas y orquestadas desde organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y que van adquiriendo fuerza de ley en cada país.

Lo anterior representa una nueva forma de control, que ya no sólo es de carácter físico, en los centros de trabajo, ahora los recursos de control se han instalado en nuestra mente, los cuales operan desde la comodidad de nuestro hogar, el café o cualquier lugar que tenga acceso a internet y el usuario porte su computadora o dispositivo inteligente.

En la práctica docente, los profesores han empezado a implementar el uso de las TIC según las condiciones, el contexto y las necesidades de su programa de clase; no obstante, dicha práctica en cierta forma va experimentando qué actividad sería la más adecuada, ya que no existe un plan o protocolo que las encasille y limite. Por lo tanto, la implementación de las TIC en el ámbito educativo todavía es de carácter incipiente, pero tiene frente de sí un amplio panorama de posibilidades a partir de los conocimientos, interés y motivaciones del docente en relación al uso de las TIC.

Como se observa en la figura 3, las alumnas posan para tomarse una *selfie* (autofoto) donde se observe el trabajo realizado en la clase, dicha imagen muestra que, si bien el estilo personal que el equipo de trabajo le quiere plasmar a su trabajo, hay una profunda reflexión sobre el sentido que le están dando a su articulación escolar en la cibercultura; esto es, las alumnas al parecer asumen el riesgo que implica el mostrarse a la comunidad escolar como un “comparecer”, como lo refiere Arendt (2011).

Figura 3. Selfie escolar



Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo. Al finalizar la clase, la profesora les indicó a sus estudiantes que tomen una evidencia de su trabajo y lo suban a su página en Facebook. Archivo fotográfico del autor (Jiménez, 2018).

En relación con la *experiencia*, Gadamer señala lo siguiente:

Poniendo al descubierto el fundamento temporal que se oculta no está predicando un compromiso ciego por pura desesperación nihilista, sino que abre una experiencia hasta entonces cerrada y que está en condiciones de superar el pensamiento desde la subjetividad; a esta experiencia Heidegger le llama el Ser. (2012, pp. 141-142)

De tal forma que la cibercultura, como práctica cotidiana, conlleva una serie de factores y actividades humanas que no pueden encapsularse como meras prácticas automáticas, previsibles y medibles, el tamaño de las posibilidades que se puedan vislumbrar está en función de la experiencia, esto es, de que la subjetividad de los sujetos interioricen los aspectos que contienen a la cibercultura, reflexionarla, apropiarse de ella y a partir de ello cabe la posibilidad de que la experiencia surja, no sólo la prescripción operativa de seguir al pie de la letra las reglas de operación, de lo que estipula el manual docente o las creencias contenidas en los documentos oficiales de la reforma educativa (2009).

Ese proceso de virtualización que representa una existencia sin sustancia, esto es perenne, en las redes sociales, en la gran red de redes, en el mundo del hipertexto. Un modo de existir distinto, que se libera de un acontecimiento. Así, la foto que las estudiantes se toman para subirla a la página de Facebook, en la que la profesora otorgará una calificación por su trabajo realizado en el aula, se coloca en el mundo de la vida como una evidencia de que esto ocurrió, de que hubo una condición de verdad, de colaboración y de trabajo invertido. Así, la práctica docente no se limita al horario de clase, ni al espacio limitado por las paredes de su aula, sino que vuela, se transmuta, trasciende de una condición de existencia a otra de manera virtual, en la que la subjetividad cobra sentido a partir de su interpretación, esto es, de su actualización, en la que el lector le da nuevos significados y retroalimenta el enorme mar de la información en la

que lo íntimo que ocurrió en el aula se hace público, y así la espiral de lo interno con lo externo empiezan a perder sus límites.

En ese sentido, Castells señala que:

La acción de los sujetos humanos sobre sí mismos, determinada por la interacción de sus identidades biológicas y culturales y en relación con su entorno social y natural. Se construye en torno a la búsqueda infinita de la satisfacción de las necesidades y los deseos humanos. (1999, p. 40)

Así, la cibercultura es lo que todos hacemos, construimos, colaboramos y alimentamos de manera cotidiana y se ve reflejada en el ciberespacio.

Ante dicho panorama, revisemos los procesos de subjetivación que en el caso de la Preparatoria Oficial Núm. 82 “José Revueltas” ha implementado para enfrentar los embates del poder con sus reformas, y así generar los pliegues que le permitirán mantener la resistencia y la subsistencia en un mundo neoliberal y globalizado.

Donde las prácticas docentes están cada vez más atravesadas por las TIC, incluso se colocan al nivel de convertirse en recursos obligatorios para poder calificar como docentes idóneos, lamentablemente, la exigencia brutal hacia los docentes y éstos a los estudiantes en el uso de las TIC, no significa que se logre una apropiación de las mismas. Sólo queda en el nivel de la instrumentalización que terminará por olvidarse, ya que en determinado momento cumplió con su finalidad.

Objeto de estudio y su triangulación metodológica

El objeto de estudio es una construcción compleja en cuanto abarca varias dimensiones de realidad que, al implicarse una a otra, permiten la visibilización de este objeto. En el caso concreto de este objeto de estudio, dentro de la investigación titulada *Subjetivación de la cibercultura en la práctica docente del nivel medio superior*, las

dimensiones de realidad son: los docentes, la cibercultura y los planes y programas del nivel medio superior. En términos epistemológicos, para la construcción del objeto de estudio se asume la tesis de la complejidad que implica una lectura multirreferencial, la cual estuvo articulada por una perspectiva de análisis hermenéutico.

La perspectiva hermenéutica se despliega en dos dimensiones: la conceptual y la empírica. La dimensión conceptual conlleva una lectura hermenéutica, que implica varios movimientos frente al texto, como el de leer moviéndonos en la interpretación, la comprensión y la aplicación, una especie de escritura de lo leído, que supone la elaboración de una diversidad de notas de investigación. Por otra parte, enfrentarse al texto implicó el despliegue de la lógica del preguntar que ponía en movimiento tanto la anticipación de sentido como la idea de completud de lo que se iba leyendo. Entonces la lectura de los textos en este ejercicio hermenéutico permitió un posicionamiento personal que da sentido al objeto de estudio, además de permitir el posicionamiento de varios conceptos de los que el investigador se apropia para ampliar su marco de lectura, por ejemplo, al analizar y recuperar el concepto de lo virtual. Es posible que, desde nuestra perspectiva, se aporte una nueva mirada, ya que se vislumbra la necesidad del internet para complementar la categoría de la cibercultura.

En cuanto a la dimensión empírica, aplicar una lectura hermenéutica aquí conlleva varios movimientos; uno de ellos consiste en la delimitación del campo de investigación donde están implicados los sujetos de la investigación, las preguntas, la implicación o la distancia del investigador y la anticipación de sentido. Dos ámbitos emergen en la dimensión empírica: primero ¿quiénes son los sujetos de la investigación? y ¿qué se recupera de los sujetos de la investigación?, el segundo, ¿cómo se recupera la información desde un punto de vista hermenéutico? Seleccionar a los sujetos de esta investigación implicó la aplicación del sentido de completud, nuclear en el sentido de la propuesta hermenéutica. Este sentido de la totalidad

está articulado a la lógica de la pregunta, al concepto de autoridad y tradición como al de anticipación de sentido. Desde esta última categoría aparecieron preguntas como ¿quién tiene la autoridad para representar la mirada de este objeto?, ¿quién incorpora una tradición que haga ver el objeto de estudio? Y la pregunta final fue ¿estos sujetos de la investigación anticipan un sentido en la dirección de la investigación? Estas cuestiones permitieron la elaboración de instrumentos de investigación como: un cuestionario, selección de fotografías y capturas de pantalla, entrevistas y observaciones de clase.

Finalmente, hacer una investigación desde una perspectiva hermenéutica implica una triangulación de lo teórico, las voces, gestos o producciones de los otros y las categorías que articulan el objeto de estudio. De este modo, frente a cada captura de pantalla, se pusieron en movimiento tanto los conceptos adquiridos en la lectura hermenéutica de los textos, de la dimensión conceptual, triangulada con las voces, gestos, de los sujetos de la investigación y las categorías del objeto que movimos desde la lógica de lo que Gadamer llama *círculo hermenéutico*, esto es, interpretar, comprender y aplicar. Así mismo, hay que señalar que, en cada uno de estos movimientos, se mueve la lógica de la pregunta y la anticipación de sentido, del mismo modo que se mueve tanto el concepto de experiencia nuestra ganada y el de delimitación del prejuicio que se puede poner en movimiento, lo que da como resultado final la clarificación del objeto de estudio; en consecuencia, un ejercicio metodológico de carácter hermenéutico para esta investigación sólo se justifica en la lectura de la totalidad de esta investigación.

Conclusiones

Los procesos de subjetivación en la práctica docente del bachillerato son diversos y se manifiestan como *pliegues de sentido*, que le permiten

al docente desarrollar interesantes modos de subjetivación para mantener la atención de sus alumnos y propiciar nuevos aprendizajes, además de cumplir con las exigencias de las autoridades educativas.

Para lograr los *pliegues de sentido*, los docentes antes tuvieron que aprender a utilizar las TIC de manera autodidacta.

Las “relaciones de poder” entre los docentes se encuentran entre fuertes tensiones, ya que, el dominio en el uso de las TIC, así como portar el dispositivo más reciente se ha tornado una característica de idoneidad para la política neoliberal, ya que se les ha vendido la idea de que serán los que conquistarán al mundo.

En ese sentido, afirmamos que quien tiene la capacidad para buscar información útil y veraz será quien pueda apropiarse de las TIC, ya que además de saber buscar, logra tener un dominio de sí, esto es, se autogobierna y, con ello, puede vislumbrar un sentido profundo de la tecnología y su articulación con la vida cotidiana.

Referencias

- Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- BBC (2019). Quién es Julian Assange, el polémico fundador de WikiLeaks arrestado en la Embajada de Ecuador y que EEUU considera una amenaza. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-47895702>
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (Volumen I: La Sociedad Red). México: Siglo XXI.
- Castells, M. y cols. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- CEPAL (2016). Aumenta fuertemente el uso y el acceso a internet en América Latina y el Caribe. (Comunicado de prensa). Recuperado de <http://www.cepal.org/es/comunicados/>

- cepal-aumenta-fuertemente-uso-acceso-internet-america-lati-
na-caribe el 15 de abril de 2017
- Ferraris, M. (2001). *La hermenéutica*. México: Taurus.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2012). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Galindo, J. (2006). *Cibercultura: un mundo emergente y una nueva mirada*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Mexiquense de Cultura.
- García, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, III(5), 109-128.
- García, M. (2015). *El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información*. (Tomo I). México: Castellanos Editores.
- Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, M. (2013). *Comparación de las modalidades presencial y a distancia en la regularización de estudiantes de la materia pensamiento algebraico del bachillerato*. (Tesis de Maestría). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. México: Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la PosUniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Fundación Telefónica / Editorial Ariel. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/El%20Proyecto%20Facebook.pdf>
- Revista Nómadas (2008). *Ciberculturas: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red*, (28). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/iesco/nomadas/28/nomadas28.pdf>

- Redalyc (2017). Es un portal de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, de acceso libre. Recuperado de <http://www.redalyc.org/home.oa>
- Revista Perfiles Educativos (2017). Portal de revistas científicas para consulta general del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/>
- Rueda, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto: Una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. México: Anthropos.
- SEP (2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/752/Acuerdo_444_Marco_curricular_com_n_del_SNB.pdf
- SEP (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Presidencia de la República: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco-normativo/1606-ley-general-del-servicio-profesional-docente>
- SEP (2019). *Ley General de Educación*. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Scielo (2017). Es una hemeroteca virtual que ofrece un amplio repertorio de revistas académicas de 15 países. Recuperado de <http://www.scielo.org/>
- Scolari, C. (2012). Marshall McLuhan ¿Un Nostradamus del siglo XX? *Trama de la Comunicación*, (16), 13-18. <https://doi.org/10.35305/lt.v16i0.23>
- Villanueva, E. (2006). Brecha digital: descartando un término equivoco. *Razón y Palabra*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1998330>

ACERCA DE LOS AUTORES

Enrique Mejía Reyes

subjektividad2018@gmail.com / Orcid: 0000-0003-4595-3318

Docente investigador del Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) sede Toluca, líder del Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”, además forma parte de la línea de investigación Educación, Sociedad y Cultura. Es coautor del libro *La educación en la modernidad líquida*, autor del capítulo “La escritura como proceso social. Prácticas, representaciones y experiencias de estudiantes del ISCEEM”, en *Leer y escribir en el posgrado. Reflexiones, experiencias y propuestas* (Ortega y Villaseñor, 2016), además de artículos y participación en congresos. Forma parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y tiene el reconocimiento de Profesor de Tiempo Completo con “Perfil Deseable” que otorga el Prodep.

Rubén Madrigal Segura

ruben.madrigal@isceem.edu.mx / Orcid: 0000-0002-8568-2279

Doctor en Ciencias de la Educación y profesor de tiempo completo en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) Sede Toluca. Trabaja la línea de *Currículum e Institución Escolar*. Es perfil PRODEP a partir de 2015 y participa en el Cuerpo Académico: *Subjetividad y práctica docente en contexto de*

reconfiguración educativa con la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) *Trayectorias académicas de docentes en ámbitos de investigación*. Su última publicación es “El modelo de Stufflebeam en la evaluación de un programa doctoral como manera de materializarse el programa”, en *Perspectivas disciplinares en investigación educativa*. (Carreto, Jiménez y Sánchez, 2020).

Blanca Estela Galicia Rosales

blanquitagalicia@gmail.com / Orcid: 0000-0002-5474-1096

Licenciada en Ciencias Sociales por la Escuela Normal de Chalco, con estudios de Maestría en Investigación Educativa por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, Maestra y Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México con sede en Toluca, México. Docente en las Licenciaturas de Artes Plásticas y Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes de Amecameca, Estado de México desde 1999. Premiada en cuatro ocasiones con el Diploma al Mérito Académico que otorga la Secretaría de Educación Pública. Ha participado como conferencista, ponente y articulista con temas de formación artística y docencia en diversas instituciones del Estado de México y la Ciudad de México. Es coautora de los libros: *La pasión de educar. En la voz de las maestras y maestros* (2020), *Los tiempos educativos en el covid-19. Historias, vivencias y testimonios desde la escuela distante* (2020), *Amar la profesión. Historias y narrativas de profesores y profesoras* (2021).

Juan Martínez Flores

juan.martinez@isceem.edu.mx / Orcid: 0000-0002-7995-8064

Doctor en Ciencias de la Educación y profesor de tiempo completo en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) sede Toluca. Trabaja la línea de Política y Administración de la Educación. Imparte seminarios de Investigación y de Historia y Política del Sistema Educativo Mexicano. Además, es tutor de

alumnos de Maestría en Investigación Educativa y del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Su última publicación es “Una mirada etnográfica en la investigación educativa”, en *Posicionalidades sobre lo metodológico en la investigación cualitativa en educación* (2017).

Mario Sánchez Valencia

mario.sanchez@isceem.edu.mx / Orcid: 0000-0002-7923-1834

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Docente-Investigador en el mismo Instituto. Imparte Seminarios de Investigación; Teoría educativa y formación; Seminarios optativos. Tutor y Cotutor de tesis en Doctorado en Ciencias de la Educación y en Maestría en Investigación de la Educación. Ha sido ponente en diversos congresos y foros. Sus líneas de investigación son: Formación de docentes; Educación basada en competencias; Pensamiento crítico; Teoría educativa; Pedagogía en la formación docente. Entre sus publicaciones están: “La formación de docentes normalistas ante los embates de la modernidad”, en *La educación en la modernidad líquida* (2016); “La metodología en la investigación educativa. Una aproximación a la hermenéutica de Ricoeur”, en *Posicionalidades sobre lo metodológico en la investigación cualitativa en educación* (2017).

Mario Salvador Jiménez Rodríguez

masalvaji@gmail.com / Orcid: 0000-0002-5691-8078

Doctor en Ciencias de la Educación por el ISCEEM. Su principal línea de investigación es Cibercultura. Maestría en Tecnología Educativa por la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey (2013). Autor de la tesis de maestría: *Comparación de las modalidades presencial y a distancia en la regularización de estudiantes de la materia pensamiento algebraico del bachillerato* (2013). Psicólogo por la UNAM, profesor horas clase y orientador educativo desde 1995 en la Escuela Preparatoria Oficial No. 82 José Revueltas. Autor del capítulo

Procesos de subjetivación escolar en el contexto de las TIC, publicado en el libro *Política y acontecimiento(s). Ejercicios filosóficos latinoamericanos* (2018); así como el artículo “Nativos e inmigrantes digitales, tradiciones que se articulan de manera rizomática en la cibercultura”, en la revista *Ensayo y Error* de la Universidad Nacional Experimental Simón Bolívar, año XXVII, núm. 54 (Caracas, 2018). Ponente en el VII Simposio Internacional de Filosofía y Educación: Imaginar la escuela hoy en América Latina, con la ponencia: “Cibercultura y dispositivos de control. Implicaciones sociales y educativas” (septiembre de 2019). Fundador de la Universidad José Revueltas (2019) en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

Este libro es producto de la discusión, reflexión e interpretación de aquellos colegas que buscan, a través del *Seminario Permanente Discusiones teóricas, metodológicas y prácticas en investigación educativa*, continuar en la búsqueda de una posicionalidad en torno a la investigación educativa. Además, de un intento por romper con las formas en que fuimos formados como investigadores educativos. Hemos aprovechado las circunstancias institucionales en aras de una utopía, la de transformar nuestra realidad como académicos de una institución de posgrado. Las circunstancias institucionales es el hecho de coincidir en un tiempo y un lugar.

Otra de las circunstancias que estamos aprovechando es la afición a la lectura de aquellos autores que denominamos clásicos en filosofía, sociología, pedagogía, entre otras disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación. Hemos llegado a un punto importante para el *Seminario Permanente*, la incorporación de alumnos que pensamos le van a dar fuerza y consistencia a las discusiones que se van generando. Lo anterior permite re-conocernos en la escucha, el diálogo es fundamental con autores y colegas, no sólo con el otro sino también con uno mismo.

El *Seminario Permanente* se convierte en un espacio y lugar para atrevernos a pensar en lo relacionado con lo teórico, metodológico y la práctica de la investigación educativa, en particular lo que entendemos por referente empírico y levantamiento del dato. Lo anterior nos permite abrir campos de observación y reflexión desde lo ontológico, epistemológico y metodológico. Lo que lleva a precisar que este libro no es un manual de investigación.



Seminario Permanente
*Discusiones teóricas,
metodológicas y prácticas
en investigación educativa*

