

XI

La formación teórica y metodológica del profesional, el docente y el investigador de las ciencias sociales

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera • Lorena Umaña Reyes
COORDINADORAS

Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana



Jorge Cadena-Roa
Miguel Armando López Leyva
COORDINADORES GENERALES

IX

Congreso Nacional
de Ciencias Sociales

Las ciencias sociales y los retos
para la democracia mexicana





LAS CIENCIAS SOCIALES
Y LOS RETOS PARA LA DEMOCRACIA MEXICANA

Jorge Cadena-Roa
Miguel Armando López Leyva
Coordinadores generales

LAS CIENCIAS SOCIALES
Y LOS RETOS PARA LA DEMOCRACIA MEXICANA

XI

La formación teórica y metodológica del profesional, el docente y el
investigador de las ciencias sociales

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera
Lorena Umaña Reyes
Coordinadoras



COORDINACIÓN GENERAL

Jorge Cadena-Roa (COMECESO)
Miguel Armando López Leyva (CH-UNAM)

COMITÉ CIENTÍFICO

Jorge Cadena-Roa (COMECESO)
Rosalba Casas Guerrero (IIS-UNAM)
Oscar F. Contreras Montellano (COLEF)
Carola García Calderón (FCPyS-UNAM)
Miguel Armando López Leyva (CH-UNAM)
Margarita Lumbreras Hernández (BUAP)
María Luisa Martínez Sánchez (UANL)
Cristina Puga Espinosa (CEPHCIS-UNAM)
Armando Sánchez Vargas (IIEc-UNAM)
Héctor Raúl Solís Gadea (UdG)
Esperanza Tuñón Pablos (ECOSUR)
Eduardo Vega López (FE-UNAM)

COMITÉ ORGANIZADOR

Jorge Cadena-Roa (COMECESO)
Miguel Armando López Leyva (CH-UNAM)
Oscar F. Contreras Montellano (COLEF)
Carola García Calderón (FCPyS-UNAM)
Mauricio Sánchez Menchero (CEIICH-UNAM)
Armando Sánchez Vargas (IIEc-UNAM)
Paulina Arredondo Fitz (IIS-UNAM)
Sandibel Martínez Hernández (COMECESO)

COORDINACIÓN TÉCNICA

Paulina Arredondo Fitz (IIS-UNAM)
Sandibel Martínez Hernández (COMECESO)

DIFUSIÓN

Laura Gutiérrez Hernández (COMECESO)
Adriana Razo Salinas (IIS-UNAM)
Francisco Ehécatl Cabrera (IIS-UNAM)
Víctor Alfonso Fonseca González (IIS-UNAM)
Octavio Olvera Hernández (IIS-UNAM)
Ana Karen Rivera León (IIS-UNAM)
Antonio Sierra García (IIS-UNAM)

SISTEMAS Y ASISTENCIA TÉCNICA

Roberto Holguín Carrillo (COMECESO)
Edgar Martínez Otamendi (COMECESO)

COORDINACIÓN DE TALLERES

Laura Gutiérrez Hernández (COMECESO)
Roberto Holguín Carrillo (COMECESO)
Sandibel Martínez Hernández (COMECESO)

EQUIPO DE TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN IIS-UNAM

Sofía Aké Farfán (IIS-UNAM)
Juan Javier Alcántara López (IIS-UNAM)
Francisco Daniel Álvarez Chávez (IIS-UNAM)
Julio César Cruz Estrada (IIS-UNAM)
Michelle Catherine García (IIS-UNAM)
María De La Luz Guzmán (IIS-UNAM)
Ernesto Pathros Ibarra García (IIS-UNAM)
Carlos Sánchez Perales (IIS-UNAM)

9ª FERIA DEL LIBRO EN CIENCIAS SOCIALES

Rosaura Avalos Pérez (IIS-UNAM)
Rubí Hernández Ríos (IIS-UNAM)
Jorge Alberto Mejía Ruiz (IIS-UNAM)

PRESENTACIONES DE LIBRO

Heladio Herrera Cárdenas (IIS-UNAM)

EXPOSICIÓN ROSTROS DE VERACRUZ

Emmanuel Galindo (IIS-UNAM)
Jesús Francisco García Pérez (IIS-UNAM)
Wilbert Antonio Mendoza (IIS-UNAM)
Jonathan Menjivar Pleitez (IIS-UNAM)
Oscar Quintana Ángeles (IIS-UNAM)
Cynthia Trigos Suzán (IIS-UNAM)
Ángel Villalba Roldán (IIS-UNAM)

APOYO OPERATIVO

Norma Angélica Velázquez (IIS-UNAM)
Julio Caballero Godoy (IIS-UNAM)
Ingrid Plata Sandoval (IIS-UNAM)
Fernando Cordero Hortube (IIS-UNAM)
Edgar Guzmán Prieto (IIS-UNAM)
Ofelia Vilchis León (IIS-UNAM)

DISEÑO EDITORIAL

Roberto Holguín Carrillo (COMECESO)
Sandibel Martínez Hernández (COMECESO)

DISEÑO GRÁFICO

Laura Gutiérrez Hernández (COMECOSO)
Alan Josué Luna Castañeda (IIS-UNAM)
Omar Reyes Solorzano (IIS-UNAM)

VOLUNTARIOS

Mercedes Ixchel Alonzo García
José Francisco Alvarado Juárez
Francisco Daniel Álvarez Chávez
Alan Fernando Álvarez Estrada
Eduardo Daniel Andrés Rivera
Miguel Ángel de Jesús Anguiano Torres
Aixa Galilea Antonio Nava
Fernanda Daniela Arenas Percastegui
Sergio Arias Alonso
Metzli Celic Arroyo Bonilla
Cintia Jocelyn Bravo Cárdenas
Inti Calderón Reyes
Alejandro Camacho Ake
Yotatzin Alitzel Camacho García Ruíz
Brenda Naomi Caracheo Pedraza
Valeria Carillo Sánchez
Marco Antonio Cayetano Aguilar
Javier Cervantes López
Olga Cruz Arellano
Alejandro De la Cruz Ávila
Daniel De la Torre González
Moisés De Valle Villegas
Ariane Del Águila Hernández
Yeni Esmeralda Del Carmen Martínez
Valeria Delgado Montero
Saraí Díaz Ascanio
Dennia Elizabeth Domínguez Rojas
María Rebeca Espinosa Martínez
Maribel Fernández López
Kristofer Franco Rojo
Jennifer Maribel Galicia Hernández
Diego André Galicia Ramírez
Esperanza Del Carmen Gallardo Rosas
Dalia García Chávez

Sofía Zirión Martínez (COMECOSO)

FORMACIÓN DE TEXTOS

Juan José Caballero Flores (COMECOSO)

DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES

Omar Reyes Solorzano (IIS-UNAM)

VOLUNTARIOS

María Fernanda García Cruz
Pavel Alonso García Magdaleno
María Jimena García Maldonado
Guadalupe García Ramírez
Michelle Caterine García Velasco
Ángela Gayosso Pitol
Fátima González Sánchez
Danna Paola Guerrero Salazar
Rodrigo Hernández Cervantes
Miguel Ángel Hernández Lazo
Joan Alejandro Hernández Rojas
Iliana Hernández Ruiz
Samantha Daniela Hernández Santiago
Marisel Hinojosa Toro
Ania Delia Infante Fernández
Mariana Juárez Ángel
Carlos Yahir Lara Bautista
Sergio Adrián Leñero Hernández
Ian Alejandro Lepe Quiñones
Lucía Jimena López González
Ángeles Cecilia Lorenzo Ciriaco
Christian Fabian Lucano Uzquiano
Flor Yazmín Maldonado Cruz
Janet Martínez Aparicio
Dulce María Martínez González
Francisco Javier Martínez Rodríguez
Iván Alexis Martínez Sosa
Araceli Mejía Balderrama
Samara Mejía Carrillo
Víctor Hugo Monroy López
Sophia Michelle Moraga Lara
Sebastián Morales Cordero

VOLUNTARIOS

Francisco José Morales Larumbe
Patricio Axayacatl Morales López
Jorge David Ordaz Jiménez
José Julián Peralta López
Karla Jacqueline Perdomo Velázquez
Lizbeth Patricia Pérez Hernández
Pulido Martínez David
Alondra Monserrat Quintero Pérez
Xiuhtlamin Ramírez Cruz
Andrés Ramírez Nájera
María Guadalupe Raya Avalos
Ixchel Metzeyali Reyes Romero
Adriana Daniela Rivas López
Diego Emiliano Rivera Mejía
Sarah Patricia Robledo Sánchez
Gerardo Daniel Rodríguez Benavidez
Aranzazú Rodríguez Ortega
José de Jesús Rosas Guerrero
Giovanni Ruiz Sánchez
Beatriz Saldaña Nieves
Sara Anahí Salgado Molina
Andrea Daniela Sánchez Domínguez
Carla Paola Sánchez Martínez
Carlos Sánchez Perales
Jesús Isaac Sánchez Vizcaya
Atzin Simón Chávez
Mónica Yazmín Solís Suárez
Miguel Ángel Soto Torres
Mitzi Texcucano Cruz
Gerson Roberto Tiscareño Saucedo
Anabel Trejo Saucedo
Elizabeth Troncoso Ortiz
Luis Ángel Vargas Santos
Danna Paola Vega Chino
Ana Belem Vera Flores
Nadia Guadalupe Villa Cárdenas
Sandra Sabina Villanueva Sosa
Marisa Paulina Zavala López

COORDINADORES DE EJES

Acción colectiva, participación ciudadana y sociedad civil

Marco Aranda Andrade (IINSO-UANL)
Gustavo Urbina Cortes (COLMEX)

Ciencias de las organizaciones en la democracia

Clotilde Hernández Garnica (FCA-UNAM)
José Luis Velasco (IIS-UNAM)

Ciencias sociales de la salud

Roberto Castro Pérez (CRIM-UNAM)
Miguel Ángel Rivera Herrera (FCPyS-UNAM)

Religiones, espiritualidades, y democracia en el Estado mexicano

Fernando M. González González (IIS-UNAM)
Mariana Molina Fuentes (CEBJ, UNAM)

Estudios sobre las desigualdades

Melina Altamirano (COLMEX)
Alí Ruíz Coronel (IIS-UNAM)

Educación y aprendizaje: desigualdades, calidad, políticas

Alejando Canales Sánchez (IISUE-UNAM)
Lorenza Villa Lever (IIS-UNAM)

Desafíos de la ciudad contemporánea: memoria, disputas, futuros

Javier Delgado Campos (PUEC-UNAM)
Vicente Moctezuma Mendoza (IIS-UNAM)

Estudios sociales, económicos y políticos de la ciencia, tecnología e innovación

Marcela Amaro Rosales (IIS-UNAM)
Gabriela Dutrénit Bielous (UAM-X)

Feminismos, género y mujeres. Avances y retrocesos en las agendas hacia la igualdad

Karina Bárcenas Barajas (IIS-UNAM)
María Luisa Martínez Sánchez (UANL)

La democracia ante nuevos desafíos: polarización, declive y resiliencia

Karolina Monika Gilas (FCPyS-UNAM)
Alejandro Monsiváis Carrillo (COLEF)
Esperanza Palma Cabrera (UAM-A)

Las ciencias sociales en el siglo XXI

Rosalba Casas Guerrero (IIS-UNAM)
Oscar Contreras Montellano (COLEF)
Cristina Puga Espinosa (FCPyS-CEPHCIS-UNAM)

Los retos de los derechos humanos

Carlos Aguilar Astorga (UAM-L)
Luis Raúl González Pérez (PUDH-UNAM)

Los retos de la ciudadanía laboral y el desarrollo económico

Alfredo Hualde Alfaro (COLEF)
Sara Ochoa León (FE-UNAM)

Migraciones, refugio y políticas migratorias

Martha Judith Sánchez Gómez (IIS-UNAM)
Eduardo Torre Cantalapiedra (COLEF)

Dinámica demográfica, desigualdades y medio ambiente

Ana Escoto Castillo (FCPyS-UNAM)
Sandra Murillo López (IIS-UNAM)

Horizontes del análisis, evaluación e incidencia de las políticas públicas en México y su democracia

Maximiliano García Guzmán (FCPyS-UNAM)
Berenice Patricia Ramírez López (IIEc-UNAM)
Gabriel Badillo González (IIEc-UNAM)

Energía y transiciones socio-ecológicas

Sofía Ávila Calero (IIS-UNAM)
Marcela Torres Wong (FLACSO-México)

Tecnologías digitales, cultura, sociedad y política

Rodrigo Perera Ramos (FCPyS-UNAM)
Raúl Trejo Delarbre (IIS-UNAM)

Transparencia, ética e integridad

María Marván Laborde (IIJ-UNAM)
Jacqueline Peschard Mariscal (SUT-UNAM)

Violencias, ilegalidades e inseguridad

Jairo Antonio López (UAZ)
Silvia Inclán Oseguera (IIS-UNAM)

La formación teórica y metodológica del profesional,
el docente y el investigador de las ciencias sociales

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera (IIS-UNAM)

Lorena Umaña Reyes (FCPyS-UNAM)

AGRADECEMOS a todos los que contribuyeron a que el IX Congreso Nacional de Ciencias Sociales (IXCNCS), *Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana*, fuera un éxito:

Mtra. Yvon Angulo Reyes, directora interina del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), y a su equipo de trabajo por haber hospedado el Congreso y facilitado su desarrollo;

Dr. Miguel Armando López Leyva, actual Coordinador de Humanidades quien siendo director del IIS solicitó la sede del IXCNCS y llevó a cabo los preparativos para el mismo;

Dr. Mauricio Sánchez Menchero, director del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades que proporciona la sede del COMECSO;

Dra. Carola García Calderón, directora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales;

Dra. Mónica González Contró, directora del Instituto de Investigaciones Jurídicas;

Dr. Armando Sánchez Vargas, director del Instituto de Investigaciones Económicas;

Dr. Juan Antonio Cruz Parceró, director del Instituto de Investigaciones Filosóficas;

Dr. David García Pérez, director del Instituto de Investigaciones Filológicas;

Mtro. Eduardo Vega López, director de la Facultad de Economía;

Dr. Melchor Sánchez Mendiola, Coordinador de la Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED);

Mtro. Ricardo Arroyo Mendoza, director de Tecnologías de la Información, CUAIEED;

A los miembros del Comité científico del Congreso;

A los Coordinadores de los ejes temáticos del Congreso.

Agradecemos también a los alumnos de licenciatura y posgrado que dieron su apoyo en la semana del Congreso.



Los trabajos incluidos en *Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana*, coordinado por Jorge Cadena-Roa y Miguel Armando López Leyva, caen bajo la licencia de Creative Commons Atribución-Sin Derivar 4.0 Internacional (CC BY-ND 4.0). El contenido de dichos trabajos puede ser copiado y redistribuido en cualquier medio o formato, siempre y cuando se den los créditos correspondientes y no tenga fines comerciales.

El contenido, textos, cuadros e imágenes, de los trabajos publicados aquí es responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan las opiniones de los coordinadores ni de las instituciones académicas a las que se encuentran adscritos.

Obra en www.comecso.com

Cómo citar:

Montes de Oca Barrera, Laura Beatriz y Lorena Umaña Reyes, coords. 2025. La formación teórica y metodológica del profesional, el docente y el investigador de las ciencias sociales. Vol. XI de *Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana*. Cadena-Roa, Jorge y Miguel Armando López Leyva, coords. México: COMECOSO.

Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana

COORDINADORES GENERALES

Jorge Cadena-Roa
Miguel Armando López Leyva

VOLUMEN XI

La formación teórica y metodológica del profesional, el docente y el investigador de las ciencias sociales

COORDINADORES

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera
Lorena Umaña Reyes

ISBN Colección: 978-607-8664-55-9
ISBN Volumen XI: 978-607-8664-71-9

Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, AC.
www.comecso.com

Instituto de Investigaciones Sociales
www.iis.unam.mx

Ciudad de México, 2025

Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana consta de veinte volúmenes, correspondientes a los ejes temáticos desarrollados en el IX Congreso Nacional de Ciencias Sociales, que se ponen a disposición del público en formato de documento portátil (.pdf). En esta edición del Congreso los eventos especiales (tales como las Conferencias Magistrales, Mesas Magistrales y Presentaciones de libro) fueron grabados y también se encuentran disponibles en formato digital. Junto con los volúmenes, pueden encontrarse en la siguiente dirección: <https://www.comecso.com/congreso-ix/volumenes>.

Índice

Presentación 15

Jorge Cadena-Roa

Mensaje de bienvenida 23

Miguel Armando López Leyva

Introducción 29

Laura Beatriz Montes de Oca y Lorena Margarita Umaña Reyes

Desafíos de la formación disciplinar

Las competencias incluidas en Programas de Administración y Contaduría de Instituciones de Educación Superior 35

María Dolores Romero Pérez y Diego Armando García Ramírez

Construcciones metodológicas desde la horizontalidad en el ámbito educativo 61

Edgar Elihú Chávez Flores, Celene Olmira Ramírez García y Gaudencio Toledo García

Respuestas epistemológicas frente a nuevos desafíos sociales

La gobernanza y proceso deliberativo desde el consejo de cuenca río fuerte Sinaloa para una gestión integrada del agua y sus implicaciones sociales..... 79

María del Refugio Gaxiola Durán

Apuntes metodológicos para las investigaciones sobre violencia..... 105

Ana Verónica Flores Castillo

Resultados de la Intervención Participativa que se realizó con la Asociación Civil, Biblioteca GaLEEría..... 131
Carmina Giovana Andrade Pineda y Ana Emilia Montes Ortega

Identidad profesional y formación académica en ciencias sociales

El impacto de la cultura de género en la formación académica de los/as docentes de la UCEMICH 153
Iliana Muñoz García

Economía y aula inversa como estrategia educativa a nivel universitario 177
Anabel Martínez Guzmán

Innovación metodológica en ciencias sociales

Método mixto: un abordaje desde Trabajo Social en la experiencia de investigación sobre Personas Mayores 197
Porfiria Calixto Juárez, Lucía Cecilia Cano Martínez y Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez

Formación investigativa en ciencias de la administración: una concepción de variables incidentes en el posgrado de la UNAM..... 217
José Alfredo Galicia Monroy

Educación y formación disciplinar

Experiencias epistémicas, metodológicas y de campo en la construcción del conocimiento en la investigación educativa 237
Javier Hernández Morales y Pedro Atilano Morales

De las tendencias metodológicas a la construcción de datos en la investigación social 255

Gerardo Ángel Villalvazo Gutiérrez, Alba Esperanza García López y Pamela Viñas Lezama

Desafíos metodológicos en las ciencias sociales

La experiencia como acontecimiento de formación y transformación en el proceso de investigación.
Aportes desde la reflexividad.....275

Javier Hernández Morales, Almadelia Estévez Salomé y Raquel Saavedra Jaimes

El sesgo cognitivo en la investigación social. ¿Representa un problema metodológico?.....297

Ana Fabiola Castillo Ramírez

Debates teórico-metodológicos en investigación educativa

La formación teórica-metodológica en la investigación de la educación315

José Federico Benítez Jaramillo, María Guadalupe Velasco Giles y Rocío Elizabeth Salgado Escobar

La etnografía educativa, una posibilidad de profesionalización docente.....333

Citlali Alejandra Sánchez Ramírez

La formación epistémico-metodológica en un Programa Doctoral de Educación.....351

María Verónica Nava Avilés

Presentación

Jorge Cadena-Roa
Secretario Ejecutivo
COMECOSO

Esta publicación reúne los trabajos seleccionados por los coordinadores de los ejes temáticos del IX Congreso Nacional de Ciencias Sociales (IXCNCS), *Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana*, que tuvo lugar en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, del 8 al 12 de abril de 2024, gracias a la generosa hospitalidad de sus directivos, su equipo de trabajo, su comunidad académica y la de varias entidades de la UNAM que alojaron algunas actividades del Congreso.

El COMECOSO agrupa a todas las ciencias sociales: las ciencias de las organizaciones, la antropología, las ciencias jurídicas, la ciencia política, la comunicación, la demografía, la economía, la geografía, la historia, la psicología social, las relaciones internacionales y la sociología y también de áreas interdisciplinarias como estudios regionales, desarrollo intercultural, educación, metodología de las ciencias sociales, salud pública, trabajo social, migraciones y movilidades, riesgos y desastres, sustentabilidad y medio ambiente, urbanismo y otras más. Todas ellas cuentan con capacidades científicas instaladas muy considerables para definir y estudiar problemas complejos, elaborar diagnósticos, identificar causas y consecuencias, generar conocimientos nuevos, proponer soluciones y evaluar los resultados de intervenciones previas. Nuestro congreso bienal es el más interdisciplinario e interinstitucional de las ciencias sociales mexicanas.

En vísperas de las elecciones generales a celebrarse el 2 de junio del 2024, el Comité científico del Congreso decidió que su tema central fuera la democracia y la formación del nuevo gobierno que tendría que atender diversas problemáticas de enorme importancia. El VIII CNCS estuvo centrado a los desafíos que presentaba la pospandemia y el futuro inmediato. Ahora la atención estaría centrada en los retos para la democracia. En tres de las cuatro elecciones presidenciales anteriores (2000, 2006, 2012 y 2018) la ciudadanía había votado por despedir del ejecutivo federal al partido gobernante. En el 2000 terminó la prolongada hegemonía del PRI con

el triunfo del PAN que refrendó en el 2006. Sin embargo, 2012 el PRI recuperó la Presidencia de la República y en 2018, Morena, el partido más joven, desplazaba al PRI iniciando una nueva época en el país. ¿En 2024 volvería a ganar las elecciones? ¿Cuáles serían las tareas pendientes para el siguiente gobierno? ¿Cuáles sus prioridades y estrategias?

Desde marzo del 2020 el país sufrió el flagelo de la pandemia del COVID-19 que provocó la pérdida de cientos de miles de vidas humanas con todo lo que ello implica para sus familias, sus seres queridos, sus comunidades, para el país. Para comprender lo que sucedía, sus consecuencias previsibles y para hacer recomendaciones de política pública, organizamos el ciclo de conferencias *Las Ciencias sociales y el coronavirus* del 12 de mayo al 30 de junio de ese año (<https://www.comecso.com/coronavirus>), cuyas versiones revisadas fueron publicadas en un libro colectivo con el mismo título (https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2022/01/CSyCoronavirus_220121.pdf). Ese desastre corrió paralelo al mayor desajuste económico mundial en cien años. A lo anterior se sumó el creciente deterioro de la seguridad pública, retrocesos respecto a logros alcanzados durante décadas de construcción de la democracia en México, violaciones a los derechos humanos derivados de la creciente presencia del ejército en asuntos de seguridad pública y un debilitamiento del Estado constitucional de derecho. La lista de amenazas y retrocesos podría alargarse, pero solo agrego que, ahora que más se necesita del conocimiento científico, el presupuesto destinado a la ciencia, la tecnología y la innovación disminuyó y que el diseño de políticas públicas basadas en evidencias fue desplazado por decisiones unilaterales, cuando no unipersonales. Este breve e incompleto balance de la situación es suficiente para darnos cuenta de que el país enfrenta enormes desafíos en el futuro inmediato. Así estamos, no sirve de nada ocultarlo, minimizarlo, hacer como si no pasara nada.

Para el IXCNCS fuimos muy afortunados de contar con la participación de 25 destacados conferencistas que trataron los siguientes temas: Manuel Alcántara, *La democracia fatigada en el marco de sociedades virtuales cansadas*; Gerardo Munck, *Las ciencias sociales y la democracia: dos miradas*; Claudio Lomnitz y Alejandro Portes, *Reflexiones sobre las ciencias sociales en México y Latinoamérica en el marco de la celebración por el 85° Aniversario de la Revista Mexicana de Sociología*.; Carlos Fidel, Flavio Gaitán e Iliana Yaschine, *Desigualdad y pobreza en México y América Latina en el marco de los retos para la democracia*; Isabel Osorio Caballero, Seyka Sandoval y Sara Ochoa, *Retos y oportunidades de la economía mexicana de cara al futuro*;

Carlos Silva, Salvador Maldonado y José Luis Velasco, *Inseguridad y violencia*; Irene Pisanty, Mildred Castro y Eduardo Vega, *La crisis del agua en México: desafíos hidrológicos, hidráulicos y de política pública*; Araceli Pérez, Emanuela Borzacchiello y Libertad Argüello, *Desplazamiento forzado interno y violencias en México*; María Marván, Rosa María Mirón y Javier Aparicio, *Resiliencia de la democracia*; Liz Hamui Sutton, Marina Kriscautzky y Jackeline Bucio, *Inteligencia artificial en la docencia, la investigación y la difusión*.

La convocatoria al IXCNCS comprendió 21 Ejes temáticos para los que recibimos 1,202 ponencias. Los 44 coordinadores de eje aceptaron 802 de ellas que fueron presentadas en 216 mesas de trabajo. Se programaron 22 mesas magistrales, con la participación de 70 especialistas. Se realizó una feria del libro de las ciencias sociales en la que participaron 25 casas editoriales y se presentaron 15 libros. Las conferencias, mesas magistrales y presentaciones de libros fueron transmitidas en vivo y se pueden consultar en nuestro canal de YouTube (<https://www.youtube.com/comecso>). Como en congresos anteriores, se impartieron talleres sobre temas como análisis del discurso, cartografías participativas, movimientos estudiantiles, análisis de las imágenes, análisis espacial de datos sociopolíticos, entre otros.

Durante mi gestión como Secretario Ejecutivo del COMECSO procuramos ampliar la cobertura temática de los congresos nacionales de ciencias sociales, enfatizar su vocación interdisciplinaria, multiplicar las oportunidades de contacto entre practicantes de diversas disciplinas, atraer la atención sobre algunos de los problemas más apremiantes que enfrenta el país, incentivar la formulación de propuestas de intervención de los sectores social, gubernamental, legislativo, privado y académico para atenderlos, atraer la atención sobre las capacidades instaladas en las ciencias sociales y su potencial para apoyar actividades de intervención. Por ello, en el IXCNCS se incluyeron ejes temáticos dedicados a:

- *ciencias de las organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil* porque es evidente que las organizaciones son la vía más efectiva para canalizar esfuerzos colectivos orientados a solucionar problemas y producir efectos deseables. Tenemos que impulsar el estudio de las organizaciones a fin de potenciar la eficacia, eficiencia, relevancia y legitimidad de la acción colectiva;
- las *ciencias jurídicas* porque las leyes son la forma de regular las relaciones sociales en condiciones democráticas y de economía de mercado, de acotar las decisiones

discrecionales y arbitrarias de diferentes actores, de procurar que las relaciones entre las partes se mantengan dentro de marcos previsibles y regulados;

- *la democracia ante nuevos desafíos: polarización, declive y resiliencia* porque en diferentes partes del mundo, aun en países con democracias consolidadas, los sistemas democráticos han sufrido deterioros y regresiones que es necesario reconocer, entender, contener y revertir y con esos conocimientos contribuir a la conservación de la democracia, a su ampliación, profundización y a que prevalezca sobre las amenazas autoritarias;
- *opinión, pública, comunicación y encuestas* para entender la dialéctica de los discursos polarizantes, sus intenciones, la necesidad de distinguir entre información verdadera y falsa, que nos permita comprender cómo se moldea el sentido común y se producen el consenso y el disenso, para discernir la importancia de la deliberación en la toma de decisiones públicas y de la rendición de cuentas como responsabilidad democrática;
- *sustentabilidad, recursos naturales y energías limpias* porque sabemos de las amenazas que enfrenta la humanidad por el deterioro ambiental, el calentamiento global, la creciente escasez de agua potable, la zoonosis y otras amenazas que deben atenderse de inmediato;
- *tecnologías de la información y la comunicación, redes digitales y sociedad* porque la pandemia aceleró el uso de diferentes tecnologías en el hogar, en la escuela, en el trabajo y está por conocerse su impacto en la sociedad, particularmente por el uso de inteligencia artificial en diferentes actividades;
- *vulnerabilidades, riesgos y desastres* porque la pandemia debe ser analizada como un desastre mayúsculo y porque resulta evidente que hay un margen muy considerable para mejorar lo que hemos hecho en materia de prevención, atención y recuperación;
- *Sistemas agroalimentarios* porque la producción, distribución y consumo de alimentos para una población creciente es de importancia vital, lo mismo que la atención a los problemas de salud asociados con el consumo de algunos alimentos y bebidas, como la obesidad, la diabetes y la hipertensión, enfermedades crónico-degenerativas que en México han alcanzado niveles alarmantes.

Otros ejes temáticos del IXCNCS estuvieron dedicados a temas que se habían tratado con anterioridad en nuestros congresos y que generan importantes intercambios de ideas y propuestas, como ciencia, tecnología e innovación, cultura, religiones y representaciones colectivas, problemas

económicos y de política pública, desigualdades, vulnerabilidades e interseccionalidad, población y desarrollo, educación, estudios de género, mercados de trabajo, relaciones internacionales, migraciones, la vida en las ciudades, sociedad civil, protestas y movimientos sociales, salud pública, violencias, ilegalidades y crimen, padecimientos mentales, problemas teóricos y metodológicos de las ciencias sociales, entre otros.

En palabras de Clausewitz, sostenemos firmemente que *el conocimiento se debe transformar en capacidades genuinas*. La clave para conseguirlo se encuentra en estrechar los lazos y la colaboración entre pensadores (*thinkers*), particularmente quienes se dedican al estudio sistemático de causas y consecuencias, e implementadores (*doers*), es decir, políticos, funcionarios públicos, diseñadores e implementadores de política pública. El IXCNCS mostró las capacidades científicas instaladas con las que cuenta el país para comprender los procesos económicos, sociales, políticos, culturales, ambientales; para proponer formas de intervención basadas en evidencias que enfrenten los graves problemas que nos amenazan, que también nos ayuden a prevenir, preparar, responder y recuperarnos de los desastres que inevitablemente ocurrirán en el futuro. Con este Congreso refrendamos nuestra disposición a poner el conocimiento generado por las Ciencias Sociales al servicio del país.

Desde la Secretaría Ejecutiva del COMECSO hemos procurado impulsar el desarrollo de ciencia básica, pero también de ciencia post-académica, es decir, no dirigida solamente a especialistas y a nuestros pares, sino a actores no académicos, sociales, gubernamentales, legislativos, del sector privado, que se traduzca en resultados y productos que pueden elevar la calidad de vida de la población, mejorar el funcionamiento de las instituciones, mejorar la efectividad de los sistemas de procuración e impartición de justicia, enfrentar los desafíos del cambio climático, atender las problemáticas que enfrentan los migrantes, la falta de empleo, superar las limitaciones fiscales y la austeridad gubernamental que en la práctica se traduce en la destrucción de capacidades estatales y en una severa limitación de la acción pública estatal. No tenemos duda de que las ciencias sociales pueden contribuir a la comprensión, atención y solución de los graves problemas que enfrentamos como colectividad. Tenemos propuestas viables para enfrentar los más diversos problemas de la convivencia social en paz, justicia y democracia. Lo que nos motiva es una firme voluntad de comprender de manera sistemática y basada en evidencias fenómenos de la vida en sociedad. No nos mueve una lógica de poder, sostenemos que la ciencia

debe permanecer ajena a las contiendas políticas y los discursos ideológicos. Queremos sí, un mejor país, y nuestra manera de contribuir a ello es proporcionado una base científica para el diseño y evaluación de las políticas públicas.

Agradezco, en nombre del COMECSO a todos los que hicieron posible que el IXCNCS fuera un éxito, a los conferencistas, ponentes, moderadores y comentaristas y al público que de manera presencial o remota siguió sus actividades. Particularmente estamos muy agradecidos con el director del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Dr. Miguel Armando López Leyva, quien asumió con entusiasmo el reto de ser el anfitrión de este Congreso que se desarrolló bajo la mirada atenta de la directora interina del mismo instituto, Dra. Ivon Angulo.

Aprovecho para agradecer a quienes apoyaron las actividades de esta Secretaría Ejecutiva durante el periodo 2016-2024. En primer lugar, al Comité Directivo y a la Asamblea General del COMECSO por su confianza y apoyo. Agradezco muy especialmente a la Dra. Guadalupe Valencia García quien siendo directora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la UNAM, acogió sin reservas la sede del COMECSO. El Dr. Mauricio Sánchez Menchero, director actual del CEIICH mantuvo el apoyo irrestricto a las actividades del Consejo. También quiero dejar constancia de nuestro reconocimiento a las entidades de la UNAM que durante ese periodo apoyaron las actividades cotidianas del Consejo: Dra. Guadalupe Valencia, Coordinadora de Humanidades; Dr. Miguel Armando López Leyva, Coordinador de Humanidades; Dra. Angélica Cuéllar y Dra. Carola García Calderón, directoras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Dr. Tomás Rubio Pérez, director de la Facultad de Contaduría y Administración; Mtro. Eduardo Vega, director de la Facultad Economía; Dra. Mónica González Contró, directora del Instituto de Investigaciones Jurídicas; Dr. David García Pérez, director del Instituto de Investigaciones Filológicas; Dra. Marcela Amaro Rosales, directora del Instituto de Investigaciones Sociales; Dr. Melchor Sánchez Mendiola, Coordinador de la Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) y al Mtro. Ricardo Arroyo Mendoza, Director de Tecnologías de la Información de la CUAIEED.

La publicación de estos volúmenes no busca solo dejar constancia de lo realizado, sino de que tenga la mayor difusión posible, que estos trabajos lleguen a públicos cada vez más amplios y se vea la importancia de las Ciencias Sociales para la comprensión de los problemas nacionales y su capacidad de generar propuestas de atención y solución a ellos. De esa manera esperamos

contribuir a que se haga cada vez más y mejor investigación, de que se presenten más y mejores propuestas de intervención para la solución de problemas, que se conozcan las capacidades instaladas con las que cuenta el país en ciencias sociales, que se sepa de qué manera pueden contribuir a la comprensión y solución de los grandes problemas nacionales.

En el 2016, la Asamblea General del COMECSO me eligió para el cargo de secretario ejecutivo de la asociación. Mi periodo concluía en el 2020, pero debido a las restricciones impuestas por la pandemia el Comité Directivo me solicitó que continuara en el cargo hasta que la sucesión pudiera darse en condiciones adecuadas. La Asamblea General ratificó esa decisión. Esta será la última presentación de los resultados del Congreso que escriba como Secretario Ejecutivo del Consejo. Quiero por eso dedicar unas líneas para resumir lo que hicimos en los últimos ocho años:

1. Organizamos cuatro congresos nacionales de ciencias sociales, incluido el IXCNCS. Uno de ellos, el de 2020, durante la pandemia, fue en línea. En esos cuatro congresos se impartieron 24 conferencias magistrales, se presentaron 94 mesas magistrales y se expusieron 2,855 ponencias;
2. Cada año, desde el 2018, convocamos a la semana nacional de las ciencias sociales. En las seis primeras semanas nacionales que organizamos participaron 598 coordinadoras y coordinadores, se registraron 1,385 actividades académicas en las que participaron 6,071 personas en todo el país. Este número no incluye al público que estuvo presente ni a quienes vieron posteriormente las actividades que quedaron registradas.
3. Convocamos a la formación de siete grupos de trabajo en los que, hasta el momento de escribir esta presentación, participan más de 200 especialistas de más de un centenar de entidades académicas del país y del extranjero. Los temas sobre los que trabajan esos grupos de trabajo son: *Desplazamiento forzado interno y violencias en México; Desastres; El humor, la risa y las jerarquías; Atención psicológica para estudiantes universitarios y del bachillerato en México; Senderos metodológicos para la investigación social contemporánea; Gobernanza; Retos y posibilidades para la teoría social en el siglo XXI.*
4. Avanzamos en la internacionalización del COMECSO: reactivamos nuestra afiliación a la International Science Council (ISC) y a propuesta nuestra, la coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Desastres del Consejo fue nombrada miembro del comité científico del

Programa de Investigación en Riesgos de Desastre (IRDR) de la ISC y la Organización de las Naciones Unidas. Asimismo, fuimos reconocidos por la International Sociological Association (ISA) como representantes de los sociólogos mexicanos.

5. En materia de difusión, nuestro portal (<https://www.comecso.com/>) pasó de 144,433 vistas en 2017 a 1,512,305 en 2023. Hemos subido 241 videos a nuestro canal de YouTube y el número de suscriptores al canal pasó de 27 en 2017 a 2,320 en el 2023. Desde 2017, enviamos un boletín semanal a unos 6,975 suscriptores. El número de seguidores del COMECOSO en Facebook se triplicó y el de X (antes Twitter) casi se cuadruplicó.

Prácticamente todas estas actividades han sido realizadas por un pequeño equipo de trabajo que me ha acompañado durante estos años y sin el cual no habríamos alcanzado las metas que nos propusimos: Sandibel Martínez, Secretaria técnica; Roberto Holguín, Coordinador de innovación tecnológica; Laura Gutiérrez, Coordinadora de difusión y comunicación; Anabel Meave, Asistente ejecutiva; Edgar Martínez, Becario de innovación tecnológica. Nuestro reconocimiento a los 104 alumnos de licenciatura y posgrado que apoyaron las actividades del IXCNCS. En la formación de los textos publicados aquí colaboraron Juan José Caballero y Sofía Zirión. Omar Reyes diseñó la portada.

Mis mejores deseos para el Dr. Ricardo López Santillán, investigador del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS) de la UNAM quien, a propuesta de la directora del Centro, Dra. Carolina Depetris, resultó electo por la Asamblea General del COMECOSO, para el honroso cargo de Secretario Ejecutivo durante el periodo 2024-2028.

Mensaje de bienvenida

Las Ciencias Sociales y los retos para la democracia mexicana

Miguel Armando López Leyva

Coordinador de Humanidades de la UNAM

“Las palabras tienen su valor en función de quién, cómo y cuándo las pronuncia, y en un contexto determinado todo puede tener sentido”, escribe el escritor húngaro Sándor Márai (2009: 34) en su novela *Los rebeldes*. Quienes somos científicos sociales, podemos apreciar el espíritu de esta frase, así fuese escrita para la ficción, un mundo en el que “lo imposible es posible”, donde “las leyes del cálculo de probabilidades pueden ser infringidas”, donde “puede aparecer un hombre más poderoso que el azar”, para citar a otro escritor, este rumano, Mircea Cărtărescu (2010).

Nuestro mundo, el que estudiamos en su diversidad de fenómenos y procesos, en el que convivimos y discutimos, no es de ficción, aunque a veces haya paralelismos inquietantes que nos hagan dudar del suelo que pisamos. Sucesos que podríamos considerar impensables en otro tiempo, transcurren con naturalidad hoy y nos acostumbramos a ellos; ideas que podríamos asumir razonablemente como inadmisibles, por excluyentes e intolerantes, rigen el destino de varios países en la actualidad y amenazan con regir a otros en el futuro; personajes con pretensiones autoritarias, con concepciones simplistas de la vida política, establecen los parámetros de la escena pública y consiguen apoyos sustantivos para sus causas. Es este un escenario de no ficción que bien daría pie a la imaginación fértil de un buen escritor.

Son estos, si acaso, algunos rasgos generales de la incertidumbre política de los tiempos recientes, que se suma a aquella que ya la ciencia social había advertido de nuestros entornos. Muchos han sido los diagnósticos sobre cómo y por qué se ha llegado a esta situación problemática. Cristina Lafont (2021), por ejemplo, ha sugerido el “significado intuitivo” de lo que llama el “déficit democrático” en el mundo: la decreciente “capacidad de los ciudadanos de participar en procedimientos de toma de decisiones que influyan efectivamente en el proceso político, de manera que éste vuelva a ser receptivo a sus intereses, opiniones y objetivos políticos”.

La conexión “responsiva” entre ciudadanos y gobernantes es la clave en esta interpretación, como ya lo habían advertido previamente, de distintas maneras y en distintos tiempos, otros

autores, como Peter Mair (2015) al referirse al “proceso de vaciado” de las democracias occidentales, y G. Bingham Powell (2004), cuando expresaba su preocupación acerca de las “subversiones” a la “cadena de la responsividad”. Dicha conexión (o desconexión más bien) es la que, desde esta perspectiva, parece generar la incertidumbre de la que hablo aquí, la del régimen político, entendido como reglas e instituciones, dimensión que se relaciona con otras no menores que se interrelacionan, como la representación y la rendición de cuentas.

Como puede apreciarse, me refiero a la democracia, y a una de las interpretaciones acerca de lo que provoca su actual condición crítica. Los riesgos que enfrenta no son menores y no debemos desestimarlos. No estamos frente a un proceso de estabilidad duradera ni en un momento de clara perdurabilidad, como se esperaba a finales del siglo pasado cuando llegó a su fin la tercera ola de las democratizaciones; estamos en una coyuntura delicada en la que se han puesto en duda los cimientos institucionales y conceptuales de la democracia por quienes se han visto beneficiados por ella.

Eso es lo que hace particularmente diferente esta nueva “ola de autocratización”, como se le ha llamado: los “agentes del cambio”, si se les puede llamar así, no son ahora militares o grupos armados en rebeldía, son líderes civiles, con altas tasas de popularidad, que aprovechan las condiciones de competencia que negociaron previamente para acceder al poder y, entonces, transgredir las reglas democráticas. El poder se personaliza, deja de ser institucional para encarnarse en un líder que define lo que es bueno y lo que es malo. El poder, siempre el poder, del que dijera el escritor nicaragüense Sergio Ramírez (2017), “es ya una locura en sí mismo”.

Esa ola ocurre en la mayor parte del mundo, por lo que nos reportan los informes más relevantes e influyentes de la materia, como nos lo recuerda el profesor Manuel Alcántara en su conferencia inaugural de este *IX Congreso Nacional de Ciencias Sociales: 2022 y 2023* han sido los peores años de las últimas décadas. Por cierto, en dicha conferencia, planteó la noción de “democracia fatigada” para referirse a los procesos conducentes al declive democrático y la necesidad de tener en cuenta tres cuestiones relevantes: la política centrada en líderes excesivamente individualistas, el desdibujamiento del eje “tradicional” de izquierda – derecha, y el efecto disruptor del presidencialismo, particularmente en América Latina.

Es relevante decir que esa situación crítica ha mermado el clima de trabajo para la comunidad académica. El *Índice de Libertad Académica de 2023*, entre cuyos indicadores se

encuentran la libertad de investigación y de cátedra, y la autonomía institucional de las universidades, dos de los basamentos de nuestra identidad como científicos sociales, establece que, de 179 países evaluados, en 22 de ellos, en donde la libertad académica ha caído, concentran más del 50% de la población mundial; en América Latina, el deterioro es particularmente visible en Uruguay, Nicaragua, El Salvador y Brasil. La libertad académica solo ha mejorado en cinco países (0.7% de la población mundial) y se ha estancado en la mayoría de ellos (152) en un nivel muy bajo. A nivel regional, hay algunas que se han visto afectadas más que otras: Asia y el Pacífico, América Latina y El Caribe, Medio Oriente y África del Norte. Un panorama preocupante, sin duda.

Porque el contexto importa y porque es el que nos corresponde afrontar y analizar con realismo, pero con optimismo cauteloso, resulta relevante que la Universidad Nacional Autónoma de México acoja una vez más el *Congreso Nacional de Ciencias Sociales* en su novena edición, una de las actividades más importantes del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (Comecso). Lo es por el protagonismo que universidades como la nuestra tienen, en el sentido de su papel fundamental en la sociedad, lo que se observa no solo en la generación y transmisión del conocimiento, sus tareas básicas, sino en la “decisiva contribución” en la “definición de los grandes horizontes científicos y éticos de la humanidad”, como lo ha escrito Felipe Portocarrero Suárez (2017). Las universidades cumplen, además, con funciones que van más allá del presente inmediato, siguiendo con este autor: estimular a preguntarse metódicamente sobre cualquier asunto humano desde una perspectiva crítica, fomentar debates racionales e incitar a cuestionar los supuestos de todo razonamiento. En suma, incentivar nuestra imaginación y articular nuestra capacidad reflexiva. Nada mejor define el rol que juega nuestra Universidad Nacional, por lo cual este es el espacio propicio para dar cabida a distintas visiones sobre lo que ocurre con nuestra democracia, y comprender los variados procesos por los que ha transitado y experimenta en estos días.

En ese sentido, es doblemente relevante que el Congreso tenga lugar en 2024, año electoral, en el que nuestra democracia tendría que refrendarse mediante el mecanismo básico con el que se forman, expresan, agregan y distribuyen las preferencias ciudadanas: el voto. No es fortuito que el tema que nos congrega en esta ocasión sea: “Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana”, pues para el régimen es una prueba de resiliencia: de la correlación de fuerzas que

deriva de estos comicios y el proyecto de nación propuesto para conducir del país, dependerá su rumbo en los siguientes años. No es menor que del Congreso sea sede el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de nuestra Universidad, entidad en la que conviven las ciencias sociales y las humanidades, que fue creada para dar cabida al conocimiento pleno de “lo social”, y en el que la democracia ha sido tema recurrente de las investigaciones de los y las colegas. Bastaría citar *La democracia en México*, de Pablo González Casanova, para ubicar la raigambre que el tema tiene en la producción académica del IIS. Me congratulo de que sea así y que podamos aportar un escenario abierto al diálogo y a la discusión, a deliberaciones y posturas críticas que nos permitan entender mejor este presente pleno de desafíos. El éxito que tuvo el Congreso, visto desde la participación que concitó y el impacto que generó en nuestras comunidades, nos permite ser optimistas sobre la vitalidad de las ciencias sociales y las humanidades.

Referencias

- Cărtărescu, Mircea (2010), “El ruletista” en *Nostalgia*, Madrid, Impedimenta (versión ePub).
Índice de Libertad Académica de 2023, Consultado el 25 de marzo de 2024 en:
<https://academic-freedom-index.net/>
- Mair, Peter (2015), *Gobernando el vacío. La banalización de la democracia occidental*, Madrid, Alianza.
- Márai, Sándor (2009), *Los rebeldes*, Barcelona, Salamandra.
- Lafont, Cristina (2021), *Democracia sin atajos. Una concepción participativa de la democracia deliberativa*, Madrid, Trotta (versión ePub).
- Portocarrero Suárez, Felipe (2017), “Prefacio” en *La idea de universidad reexaminada y otros ensayos*, Lima, Universidad del Pacífico (versión ePub).
- Powell, G. B. (2004) ‘The Chain of Responsiveness’. *Journal of Democracy*. Vol. 15 (No. 4), pp. 91-105.
- Ramírez, Sergio (2017), “Introducción. La necesidad de contar” en *Antología personal. 50 años de cuentos*, México, Océano Hotel de las Letras (versión ePub).

Introducción

La formación teórica y metodológica del profesional, el docente y el investigador de las ciencias sociales

Laura Beatriz Montes de Oca (IIS-UNAM)

Lorena Margarita Umaña Reyes (FCPyS-UNAM)

Coordinadoras

En el IXCNSC de COMECOSO, los trabajos se enfocaron en analizar y debatir sobre la educación y formación en ciencias sociales, agrupando ponencias en diversas mesas de trabajo para abordar los subtemas específicos que surgieron durante el proceso de convocatoria y organización. En total se presentaron 27 ponencias distribuidas en seis mesas de trabajo.

Desafíos de la formación disciplinar: En esta mesa se presentaron tres ponencias enfocadas en los retos que enfrentan las instituciones de educación superior en la formación de competencias específicas para sus estudiantes. Las ponencias abordaron temas como la integración de conocimientos teóricos y prácticos, el desarrollo de programas educativos que respondan a las demandas actuales del mercado laboral y las necesidades formativas de los estudiantes. Se discutió la importancia de una formación académica que prepare a los profesionales de manera integral, destacando la necesidad de actualizar y revisar constantemente los programas educativos para mantener su relevancia y eficacia.

Respuestas epistemológicas frente a nuevos desafíos: en esta mesa se discutieron cuatro ponencias centradas en las respuestas epistemológicas a los nuevos desafíos que enfrentan las ciencias sociales. Los temas abordados incluyeron las metodologías emergentes y su aplicación en el contexto contemporáneo, cómo los investigadores pueden adaptarse a los cambios y desafíos actuales, y la importancia de desarrollar enfoques teóricos y metodológicos innovadores. Las discusiones se centraron en cómo las ciencias sociales pueden evolucionar para enfrentar los problemas actuales de manera más efectiva, y cómo las nuevas metodologías pueden contribuir a una comprensión más profunda y amplia de los fenómenos sociales.

Identidad profesional y formación académica en ciencias sociales: esta mesa incluyó cuatro ponencias que examinaron la construcción de la identidad profesional y la formación

académica en el campo de las ciencias sociales.

Los subtemas tratados incluyeron cómo los profesionales de las ciencias sociales construyen y consolidan sus identidades en el contexto laboral, la importancia de una formación académica que promueva un sentido de pertenencia y compromiso con la profesión, y los desafíos que enfrentan los estudiantes y profesionales en la construcción de su identidad profesional. Las discusiones destacaron la necesidad de apoyar a los estudiantes y profesionales en su desarrollo profesional y personal, y de crear entornos educativos que fomenten la identidad y el compromiso profesional.

Innovación metodológica en ciencias sociales: en esta mesa se presentaron cuatro ponencias que exploraron las innovaciones metodológicas en la investigación y la enseñanza de las ciencias sociales. Los temas tratados incluyeron el uso de métodos mixtos que combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, la importancia de adoptar enfoques metodológicos integrales y multifacéticos para abordar problemáticas complejas, y cómo las innovaciones metodológicas pueden mejorar la calidad y relevancia de la investigación en ciencias sociales. Las discusiones resaltaron la necesidad de continuar explorando y desarrollando nuevas metodologías que respondan a los desafíos contemporáneos y que permitan una mejor comprensión y solución de los problemas sociales.

Educación y formación disciplinar: esta mesa contó con cuatro ponencias centradas en la educación y la formación disciplinar. Los subtemas abordados incluyeron la necesidad de replantear los marcos teóricos utilizados en la investigación educativa, la importancia de promover una mayor coherencia y aplicabilidad en los estudios realizados, y los desafíos que enfrentan las instituciones educativas en la formación de profesionales competentes. Las discusiones destacaron la importancia de revisar y actualizar continuamente los marcos teóricos y metodológicos para mejorar la calidad de la educación y la formación en ciencias sociales, y la necesidad de integrar conocimientos teóricos y prácticos de manera efectiva.

Desafíos metodológicos en las ciencias sociales: en esta mesa se abordaron cuatro ponencias centradas en los desafíos metodológicos que enfrentan las investigaciones en ciencias sociales. Los temas tratados incluyeron la reflexividad como herramienta metodológica, la construcción categorial y sus aplicaciones en la investigación, las contradicciones metodológicas en las investigaciones sociales, y el uso de marcadores de legitimidad como herramienta

metodológica en la historia.

Las discusiones se centraron en cómo enfrentar estos desafíos metodológicos de manera efectiva, la importancia de adoptar enfoques metodológicos reflexivos y críticos, y cómo estas metodologías pueden contribuir a una mejor comprensión y análisis de los fenómenos sociales.

Debates teórico-metodológicos en investigación educativa: esta mesa se dedicó a los debates teórico-metodológicos en la investigación educativa, con cuatro ponencias que exploraron diferentes enfoques y estrategias. En esta mesa se discutieron temas como la construcción categorial y las contradicciones metodológicas, proporcionando un espacio para reflexionar sobre los desafíos y las oportunidades en la investigación educativa contemporánea. Las y los ponentes evidenciaron que existen retos y procederes compartidos en el desarrollo teórico-metodológico en la investigación educativa.

A pesar de los avances y las fructíferas discusiones, quedaron varios temas pendientes que requieren mayor atención y debate en futuros encuentros:

Interdisciplinariedad: fomentar una formación más interdisciplinaria que permita a los profesionales de ciencias sociales coordinar grupos de trabajo con múltiples miradas y enfoques que trasciendan las barreras de cada disciplina. Tecnología y educación: integrar de manera efectiva las tecnologías emergentes en la enseñanza y formación de ciencias sociales. Evaluación de competencias: articular métodos y estrategias para evaluar de manera adecuada las competencias adquiridas por los estudiantes en sus procesos formativos. Colaboración intersectorial e interinstitucional: conformar espacios de discusión, análisis, reflexión e intercambio de experiencias docentes y de investigación en ciencias sociales donde se inviten especialistas, analistas, estudiantes de diversas regiones, sectores e instituciones.

El Eje 11 en el IXCNSC de COMECSO proporcionó un espacio valioso para la discusión y el intercambio de ideas sobre la formación teórica y metodológica en ciencias sociales. La diversidad de ponencias y la profundidad de las discusiones reflejan el dinamismo y la complejidad de este campo, subrayando la importancia de continuar explorando y desarrollando nuevas estrategias educativas que respondan a los desafíos contemporáneos.

Desafíos de la formación disciplinar

Las competencias incluidas en Programas de Administración y Contaduría de Instituciones de Educación Superior

The competencies included in Administration and Accounting Programs of Higher Education Institutions

*María Dolores Romero Pérez**

Diego Armando García Ramírez†

Resumen: Las Instituciones de Educación Superior han desarrollado esfuerzos significativos al incluir competencias donde se desarrollan habilidades y actitudes en sus Programas de Administración y Contaduría que permitan a los futuros profesionistas estar preparados ante un entorno globalizado y tomen decisiones adecuadas en el ámbito profesional. El objetivo que se consideró fue: Conocer las competencias incluidas en Programas de Administración y Contaduría de Instituciones de Educación Superior para mejorar la calidad educativa de los futuros profesionistas.

Abstract: Higher Education Institutions have developed significant efforts by including competencies where skills and attitudes are developed in their Administration and Accounting Programs that allow future professionals to be prepared for a globalized environment and make appropriate decisions in the professional field. To achieve this, factors such as adaptation to change, problem solving, decision making, preparation for the labor market, effective communication, professional ethics, as well as the interaction of humanistic training and the challenges of growth have been considered. economic. social and environmental.

Palabras clave: competencias; Programas de Administración y Contaduría; Instituciones de Educación Superior.

Introducción

En la actualidad, la educación superior tiene un papel trascendental en las competencias para que los futuros profesionistas puedan estar preparados ante un entorno globalizado y tomen decisiones

* Dra. en Ciencias de la Administración, Universidad Nacional Autónoma de México, Recursos Humanos, Educación, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, dromero@fca.unam.mx

† Mtro. En Administración, Universidad Nacional Autónoma de México, Contabilidad, Educación, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM, dgarcia@fca.unam.mx

adecuadas dentro del ámbito profesional, por lo que las Instituciones de Educación Superior (IES) han llevado a cabo esfuerzos importantes para que se ofrezcan programas para mejorar la calidad educativa. Las IES se enfocan en elaborar programas de las licenciaturas en Administración y Contaduría en donde se desarrolle una formación integral que no solo incluya conocimientos técnicos, sino también habilidades actitudes y aptitudes necesarias para desempeñar un papel significativo en el ámbito laboral.

Desde el aspecto de la interacción de la formación humanista y conforme al Mapa Curricular, la calidad, competitividad y prestigio, permite respaldar las bases académicas. Además, algunos factores como la adaptación al cambio, la solución de problemas, la toma decisiones, preparación al mercado laboral, la comunicación efectiva y la ética profesional son pilares que han marcado una pauta al momento de diseñar dichos programas. De lo referido, las competencias pueden fortalecer y contribuir a los retos del desarrollo económico, social, ambiental y empresarial del país, considerando futuros profesionistas que analicen los posibles riesgos, mantenerse competitivos con estrategias al proceder su actuar profesional con confianza y respeto.

Esta investigación es de tipo cualitativo, se desarrolló la técnica documental en la revisión de literatura correspondiente al marco conceptual que diera un enfoque al marco teórico con argumentos congruente con el planteamiento y objetivo. De igual manera, se integraron demostraciones de las competencias en los Programas de Contaduría y Administración dentro de los lineamientos y ejes rectores establecidos en las Instituciones de Educación Superior de acuerdo con el ranking QS Top Universities 2023 y la literatura correspondiente. Asimismo, se estableció un diseño de estudio de tipo explicativo para analizar factores que intervienen en la causación del hecho y acceder a la interpretación documental para organizar la información y determinar las conclusiones.

Planteamiento del Problema

Pablo González Casanova marca hechos de juicio entre lo que se debe reconocer, diferencia entre lo manifiesto y lo profundo, la formulación e interpretación, el rigor de la intelección o expansión, así como las transformaciones (González y Roitman, 2006). Por otra parte, Savater (2001) señala que hay ciencias que se estudian por simple interés de saber cosas nuevas; otras, para aprender una destreza que permita hacer o utilizar algo; la mayoría para obtener un puesto de trabajo y ganarse

con él la vida. Conforme a Díaz (2012), en sus aproximaciones a la complejidad destaca la propuesta de un método que supere las dicotomías de los enfoques disciplinarios del saber y que consiste básicamente en el aprendizaje del pensamiento racional; la elaboración de una nueva mirada al mundo y al conocimiento que supere el reduccionismo a partir de las consideraciones holísticas emergentes del pensamiento sistemático.

Desde esta perspectiva, es de importancia poner atención a las competencias en los Programas de Administración y Contaduría de Instituciones de Educación Superior, desde el aspecto de formación humanista y conforme al Mapa Curricular, considerar la calidad, competitividad, prestigio y respaldar las bases académicas. Lo anterior para consolidar y generar resiliencia y se profundice en el ámbito empresarial y mercado laboral, al preparar a futuros profesionistas de administración y contaduría, en la mejora de su talento y capacidades, para la resolución de problemas reales, así como en la interacción de los retos del crecimiento económico, social y ambiental. Al reconocerlos, enfrentamos el promover acciones que beneficien, así como, resolver situaciones en forma apremiante sobre temas que formen parte de los Programas de Administración y Contaduría para forjar el desarrollo de competencias para el bienestar con relación a la vinculación que se exige en el entorno empresarial.

Objetivo

Conocer las competencias incluidas en Programas de Administración y Contaduría de Instituciones de Educación Superior para mejorar la calidad educativa de los futuros profesionistas.

Justificación

Las competencias en los Programas Administración y Contaduría hace resiliencia en los futuros profesionistas, y como lo inspiran, Rubio y Adam (2019) una filosofía de vida encaminada a adaptar nuevos paradigmas en estar inmersos en el estado del arte de lo que la humanidad vive día con día, para que, los profesionistas, se sientan inmersos en un compromiso social, económico y ambiental que debe ser la esencia de la actuación del ser humano en todos los ámbitos de su actuar y de responsabilidad.

Es por lo referido, que el currículo es el centro de la educación en tanto constituye el factor normativo y regulador de los procesos educativos (Ibáñez, 2006). Frade (2009) citado por García

(2011), reflexiona que el desarrollo curricular es el proceso de organización sistemática que permite convertir los principios de aprendizaje y mediación en planes de trabajo, actividades, recursos de información y evaluación, basados en consideraciones filosóficas, psicológicas, sociohistóricas, culturales, pedagógicas, administrativas, financieras y de recursos humanos.

En concordancia con los autores mencionados, las competencias incluidas en Programas de Administración y Contaduría de Instituciones de Educación Superior deben marcar una actualización hacia la buena práctica profesional sin perder la esencia en las teorías que le dan solidez a los argumentos, mejorando su talento y desarrollo en el ser, deber ser y hacer con un principio importante el ser humano en el centro en beneficio del crecimiento económico, social y ambiental de nuestro país. Ahora bien, desde la perspectiva del Observatorio Laboral (2023) especifica que el aspirante de una carrera de ciencias sociales deberá poseer características principales como: gusto e interés por la investigación en los ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades, profunda y dedicada iniciativa por la creación y difusión de la cultura, trabajo en equipo en plataformas análogas y digitales, interés y superación del entorno social inmediato, juicio objetivo fundamentado en principios de equidad, inclusión y diversidad de la sociedad multicultural y globalizada, conciencia del desarrollo social sustentable y la ética empresarial, adaptación al cambio y gusto por el mismo, servicio a la comunidad y responsabilidad social, ética en su desempeño profesional, evaluación y raciocinio crítico de su trabajo, habilidades de liderazgo, pensamiento crítico y más racional, creatividad e independencia y orientación a resultados, gran facilidad y habilidad de óptima comunicación oral y escrita y gusto y facilidad para el trabajo en equipo.

Revisión de la literatura

Se analiza la conceptualización y enfoque del marco teórico que aporte solidez para indagar la interpretación con precisión de las ideas base y los elementos que se identifiquen la estructuración y conducción del estudio.

Instituciones de Educación Superior

Como lo señala Leinhardt y Cols en 1995 una IES tiene entre sus objetivos formar seres humanos integrales de acuerdo con las necesidades de la sociedad: la capacidad para combinar los factores

que inciden en el proceso educativo al definir el equilibrio entre los distintos saberes: técnico y profesional, cuyas características son la especificidad, pragmático, lo procedimental y el declarativo, que se distingue por su abstracción (Cruz, Vera y Morales, 2019). La página web de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se denomina una asociación no gubernamental que agremia a las principales Instituciones de Educación Superior del país y desarrolla programas, planes y políticas nacionales, orientados al desarrollo de la Educación Superior Mexicana. Las IES dedicadas en su filosofía a brindar servicio de educación en beneficio de la docencia, investigación y difusión cultural, debe enfrentar los desafíos y visualizar desde otro aspecto, esfuerzos para alcanzar la calidad de vida y educación (Romero, Velasco y Flores, 2019). De acuerdo con Medina y Guzmán (2011) indican que es fundamental poner mayor énfasis en crear mecanismos y espacios flexibles de participación y articulación y aun cuando la misión educativa continúa siendo el proveer de respuestas y soluciones tanto a las necesidades sociales como a las individuales, hay que sumar a dichos objetivos la satisfacción de las demandas de los ámbitos de trabajo.

En este aspecto, conviene subrayar a Davenport citado en Contreras, Cuevas, Ruano y Orozco (2010) quienes ya hacían señalizaciones que en la actualidad se deben continuar trabajando, entre las que se sugieren son: La satisfacción intrínseca, interés, reto, libertad, creatividad, relaciones sociales. Recompensa económica: sueldo base incentivos, gratificaciones, comisiones, valor de renta variable, respaldo laboral. Oportunidades de desarrollo: ascensos, oportunidades de mercado, incorporaciones al capital humano, educación, capacitación formal, aprendizaje. Reconocimiento: En la parte profesional, respeto a determinar hacia la oferta y demanda profesional en el mercado de trabajo. De aquí, la importancia de reorientar el rumbo y de encaminar los esfuerzos en la dirección necesaria, en la generación y aplicación de nuevos conocimientos, como un bien público y social. Es así como las IES replantean la educación universitaria al construir el vínculo con espíritu analítico, relacionado con el desarrollo de la labor en la formalización de proyectos, programas y planes dirigido a un valor de acciones e ideas sobre temas que construyan el puente de conocimiento, acorde con las competencias incluidas en Programas de Administración y Contaduría.

Se reconoce la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias (Delors, 1997) y su aplicación al contexto

sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo. Y el mismo autor sugiere que dentro del diseño curricular por competencias, los programas de formación se deben organizar a partir de las competencias a desarrollar, estableciéndose sobre la base de metas terminales integrales y no solo sobre la base de la acumulación de conocimientos, que a falta de darle un uso efectivo se convierten en conocimientos inertes (García, 2011). Asimismo, en palabras de Tünnermann (2000) la calidad académica es un reto diario de las IES y debe ser parte de su transformación: La educación cumple un papel estratégico en el desarrollo económico y social y determina grado de competencia dadas las exigencias del contexto global. (Brito, Ferreiro y Garambullo, 2017). Explorando la idea de Feurstein que señala que la principal tarea de la educación es forjar individuos inteligentes, independiente de las condiciones cognitivas al prepararse para enfrentar retos del actual mundo globalizado con aspiración solidaria de cambio, las cuestiones sociales, económicas y culturales (Guilar, 2009).

Calidad educativa

La educación formal que es adquirida desde las IES forja un pensamiento crítico y constructivo, al ofrecer una serie de conocimientos para el aprendizaje, y considerar la creatividad y la solución de problemas. Es de gran relevancia que los futuros profesionistas adquieran técnicas, métodos y teorías que los lleven a generar el arte de la administración, la praxis y gestión al involucrar y aplicar en el ejercicio profesional al que son llamados los futuros profesionistas. Por su parte, un ejemplo que se presenta interesante de esta pluralidad de significados se observa en el EFA (Education of All) Global Monitoring Report 2005, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), subtítulo: “El imperativo de la calidad”. El mismo examina la manera en cómo la calidad educativa es concebida y expresada desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico. Plantea que cada aproximación llevará a observar indicadores distintos para determinar si la calidad está presente en el sistema y en qué niveles (Rodríguez 2010, p.9). Desde la perspectiva socioformativa, Martínez (2017) y (Tabón (2015) enuncian que la calidad educativa se refiere al nivel en el que un país, sistema o institución educativa forman a los ciudadanos de manera integral para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto (personal, comunitarios,

político, económico, etc.) considerando la sociedad del conocimiento con análisis crítico, creatividad y pensamiento complejo, integrando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir; por medio de acciones articuladas de diferentes actores, como docentes, académicos, investigadores (Martínez, Tobón, López Manzanilla, 2020, 238).

Ejemplo de futuros profesionistas de la FCA a UNAM

Este ejemplo produce en forma definitiva lo que se espera de un futuro profesionista tanto en la parte académica para adquirir conocimiento y habilidades en el plan curricular, guardar con respeto la normatividad, compromiso con aporte a la sociedad y sustentar la profesión.

Se reproducen a continuación las preguntas que conforman la toma de compromiso

El Mtro. Tomas Humberto Rubio Pérez encabezó la toma de compromiso. “Conscientes de la obligación que aceptan como alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México y en reconocimiento al aporte que hace la sociedad mexicana para sustentar su formación profesional: ¿Se comprometen a realizar su mejor esfuerzo para estudiar y adquirir los conocimientos y habilidades contempladas en el plan curricular de su licenciatura? Como miembros de la comunidad universitaria, ¿se comprometen a cumplir con la legislación, los reglamentos y las normas que rigen las actividades académicas, científicas, culturales y la convivencia cotidiana dentro y fuera de la UNAM? ¿Se comprometen a preservar en las mejores condiciones las instalaciones que conforman la infraestructura de la FCA? De igual forma, ¿se comprometen desde este momento a orientar sus esfuerzos para utilizar de forma racional los recursos naturales, tomando como regla la preservación ecológica, propia de nuestra conciencia universitaria? ¿Se comprometen a conducirse con integridad, honradez, respeto, dignidad y prudencia con maestros, compañeros y trabajadores, observando siempre los principios éticos, a fin de llevar con honor el privilegio de ser alumnos de la FCA?” Por Agustín Martínez Trejo (2020).

Análisis de competencias de los Programas de Administración y Contaduría

Los programas de Administración y Contaduría proporcionan información de hechos económicos, financieros y sociales que se suscitan, con ello, facilitar la información hacia la planificación y toma de decisiones al permitir tener claridad en el aprendizaje y talento del futuro profesionista

con relación a su conocimiento, habilidades, destrezas, experiencia, aptitud, actitud, que son de importancia en las IES. Ya que permiten evaluar la calidad e inserción en el mercado laboral.

En palabras del Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez, director de la Facultad de Contaduría y Administración UNAM, los esfuerzos formativos a cambiar realidades de acuerdo con el objetivo de mantener a la vanguardia los planes y programas de estudio, la adecuación y aprobación (Delgado, 2019).

Para dar cumplimiento es necesario analizar los programas educativos, en este aspecto los autores Brito, Ferreiro y Garambullo (2017) mencionan la relación de la enseñanza, investigación, extensión de la cultura y la realidad social; así como la formación, la eficiencia, la pertenencia y la legitimidad social de la Universidad. Hay que mencionar además los factores sobre los Programas analizados.

Tabla 1.

Los Programas de Administración y Contaduría es necesario incluir las características del trabajo actual, global y desempeño laboral.

Área de conocimiento	Competencias	Competencia perfil	Aptitudes, actitudes y valores	Plan de estudio
Administración Contabilidad	Conocimientos Técnicos teóricos prácticos	Normatividad Proceso administrativo Normas contables Trabajo en equipo Ambiente de trabajo Razonamiento lógico y analítico Habilidad en toma de decisiones Habilidad en comunicación	Compromiso organización Relaciones interpersonales Responsabilidad Liderazgo Iniciativa Honestidad Lealtad Emprendimiento Disposición al cambio Disciplina Calidad del trabajo Presentación personal	Asignatura Obligatorias Optativas

Fuente: Elaboración propia a partir de la obra de Brito, Ferreiro y Garambullo, 2017.

Definición de competencias

De acuerdo con Berrocal, Alonso y Ramírez (2021) que citan a Hogg (1993) que define a la competencia como las características de una persona que conducen a la demostración de habilidades y destrezas, que resultan en un desempeño efectivo dentro de un área ocupacional.

Existen clasificaciones sobre las competencias, una de ellas es en técnicas y transversales.

- a) Técnicas: Katz (1989) en su libro *Psicología social de las organizaciones*, define a las competencias técnicas como aquella que requiere la comprensión, el conocimiento y la habilidad para un tipo de actividad, considerando los métodos, procesos, procedimientos y técnicas.
- b) Transversales: De acuerdo con Santander (2021), las competencias transversales se definen como aquellas que deben adaptarse a las necesidades del mercado. Son conocidas como *Soft Skills* y se consideran como “una serie de habilidades, conocimientos y capacidades de amplio espectro que no son específicas de una profesión, pero son aplicables a diferentes contextos y tareas. Entre ellas, se encuentra, por ejemplo, el pensamiento analítico, la creatividad o la flexibilidad” (Santander, 2021).

Métodos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada de competencias

Teniendo en cuenta las competencias, de acuerdo con el proyecto *Definición y Selección de Competencias (DeSeco)* de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) cada competencia debe contribuir a resultados valorados por las sociedades e individuos; ayudara los individuos hacer frente a una variedad de demandas en una diversidad de contextos; ser importante para los especialistas. En general aplicar lo aprendido en el mundo real al analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva el modo en que plantean, resuelven e interpretan problemas y aplicar conocimiento ante nuevas circunstancias, el aprendizaje a lo largo de la vida (Feito, 2008).

Dicho lo anterior, se prosigue el análisis desde la óptica de competencias al considerar de valor la formación y el desarrollo que se puede integrar o se han integrado recientemente en los Programas de Administración y Contaduría, hacia la formación metodológico, ética y humanística.

De acuerdo con Galdeano y Valiente (2010) que consideran que la educación basada en competencias puede permitir estándares de niveles de desempeño; reconocimientos; vincula el trabajo profesional que se exige en las organizaciones con los resultados de educación; resolución de problemas o construcción de proyectos en actuación real; permanencia de logros; estrategias para gestionar nuevos aprendizajes con relación al conocimiento y reflejo de sus habilidades, aptitudes y actitudes que guíen al entono profesional y organización del trabajo. Habría que decir también, acorde a Carretero (1997) que fundamentalmente con los esquemas que ya construyó en

De igual manera, se presentan las ideas y argumentos de las competencias en los Programas de Contaduría y Administración dentro de los lineamientos y ejes rectores establecidos en las Instituciones de Educación Superior de acuerdo con la literatura correspondiente. Asimismo, la recolección y tratamiento del ranking QS Top Universities 2023. Se estableció un estudio explicativo para acceder a la interpretación documental para organizar la información y determinar las conclusiones.

Resultados

Por medio del diseño del estudio explicativo se determinó la clasificación del problema del cual se obtuvo la información y causas que integraron la comprensión de los resultados que permitieron guiar hacia las características de importancia. Asimismo, con la figura 1. la estructura curricular que debe atender a los requerimientos del mercado, así como formación humanista la integración de conocer las competencias incluidas en Programas de Administración y Contaduría de IES para mejorar la calidad educativa de los futuros profesionistas, en donde fueron clasificados y categorizados y contrastados para interpretar los factores relevantes del estudio que permitió la significancia, interpretación detallada y con significado, que llevó a determinar el análisis que se presentó. Con relación a la tabla 2. y la literatura investigada falta quehacer por realizar en las Instituciones de Educación Superior que han forjado cambios significativos en los últimos tiempos por las condiciones, económicas, ambientales y sociales, infiriendo en estructura y determinar en las competencias de los Programas de Administración y Contaduría, tanto en los currículos, la formación, estrategias hacia la organización. El compromiso es inminente al considerar la naturaleza del estudio presentado.

Desarrollo de competencias en los Programas de Administración y Contaduría

Por lo que se llegó a la siguiente reflexión en la determinación de los factores de competencias que se debe continuar trabajando o rediseñar en los Programas de Administración y Contaduría, así como en los Mapas Curriculares e integración de las asignaturas para la comprensión de los futuros profesionistas y su conocimiento sea objetivo e imparcial para mejorar la calidad educativa de los futuros profesionistas.

Resolución de problemas: Morin citado en Díaz (2012) plantea que son abundantes los

problemas que la realidad plantea, ya que los seres humanos, la sociedad, la empresa, son máquinas no triviales, y por ello, los problemas complejos, constituyen una ayuda para la estrategia que puede resolverlos. Cruz por su parte menciona que la administración obedece a la necesidad de obtener respuestas concretas a problemas prácticos de las empresas y organizaciones (Díaz, et. al, 2012).

Generar la creatividad: Para Cárdenas (2019) que cita a Pérez (2014). La creatividad en la educación se convierte en el puente en donde por medio de diferentes fases que contribuyen al avance de la educación, sociedad, economía y tecnología; dando como resultado un avance significativo en la sociedad. Asimismo, Cárdenas hace alusión a Guilford, que define a la creatividad como, una forma de pensamiento divergente que se desencadena en un sujeto como consecuencia de la percepción de un problema y que posee diversos componentes: en los que se menciona la sensibilidad, captar problemas y focalizar la atención; fluidez, producir ideas asociadas sobre una situación dada; flexibilidad, adaptarse rápidamente a situaciones nuevas y generar soluciones inmediatas; elaboración, edificar estructuras de acuerdo con las informaciones obtenidas de una situación; originalidad, ver situaciones de manera diferente, generando soluciones no convencionales; redefinición, reacomodar ideas, conceptos, objetos y situaciones, utilizando nuevas formas.

Generar el cambio hacia la sustentabilidad: Romero y Sánchez aseveran que:

La responsabilidad de las áreas económica-administrativas es de vital importancia para poder generar un cambio al integrar el estilo de vida sostenible y desarrollar soluciones que permitan infundir efectos para aumentar el bienestar. (Adam, 2019).

Garantizar la calidad de formación humanista: Proyectar la previsión y planeación en salud con programas organizados y con control; la seguridad con responsabilidad por medio de protocolos, normatividad y siguiendo los ejes rectores relacionados con cuestiones psicosociales; instituir en la actividad organizacional y empresarial los factores de calidad de vida humana.

Igualdad de género: Profundizar en los programas relevancia y trascendencia de este tema con principios éticos de respeto que se manifiestan en la colaboración, favorecer el cambio en acciones hacia las estrategias, compromiso y participación que garanticen y emprendan acciones de ámbito para avanzar en los retos sustantivos en el contexto social. Las consecuencias de la responsabilidad, retos, equidad, oportunidades y soluciones para el logro sustantivo de labores

relacionadas y encaminadas hacia la formación y profesionalización.

La transformación por medio de la integración de la transversalización significa incorporar experiencias, conocimiento y los intereses tanto de mujeres como hombres para sacar adelante programas de desarrollo, y marca entre sus principios: 1) La identificación inicial de cuestiones y problemas en todas las áreas de actividad debería ser tal que permita diagnosticar las diferencias y disparidades debido al género. 2) Jamás dar por supuesto que hay cuestiones o problemas indiferentes desde la perspectiva de la igualdad entre géneros (OIT, 2017).

En general visualizar acciones, estrategias y desarrollo hacia la igualdad de género incluyentes en las competencias de los programas.

Tecnología e innovación: El uso óptimo de la tecnología e innovación con software, bases de datos y aplicaciones, utilización de recursos tecnológicos, así como la comunicación de esta, es de beneficio en las competencias con ética y responsabilidad al incluir información, procesos, gestión e infraestructura. La finalidad es que el talento humano (TH) entendido como la manifestación de la inteligencia emocional, impulsa al desarrollo y capacidad de comprender la resolución de problemas y ocupación; asumiendo su conocimiento, información y aprendizaje con su habilidad, destreza, experiencia, aptitud y actitud con creatividad e ideas innovadoras hacia programas especialmente diseñados y que reditúe en aportaciones.

Vinculación con el entorno empresarial: La firma de Deloitte (2018) citado por Romero y Sánchez, asegura que los esfuerzos encaminados hacia la sostenibilidad en las organizaciones resulta ser una buena práctica en los negocios, se impulsa la rentabilidad y el impulso para innovar los modelos de negocios al implementar procesos que genere valor para desarrollar el capital humano y conseguir cambios tecnológicos, lo que es una estrategia de acción sostenible, permitiendo un impacto social mediante beneficios económicos, sociales y ambientales (Adam, et. al., 2019).

Responsabilidad social: Desde la parte social y ambiental para proteger y cuidar al medio ambiente, para garantizar la vida, para resguardar al planeta, mejorar las vidas de las personas, contribuir al bienestar de la sociedad y Objetivos de Desarrollo Sostenible y los aspectos psicosociales en la organización. Internas a la empresa-colaboradores, productividad, mejor calidad de vida de los colaboradores, fortalecer la atracción y retención del talento. Negocios, para el bienestar y rendimiento, mejorar sus costos y ventaja competitiva, conjunto de pasos para llevar

bien la gestión, influir en la rentabilidad de la organización, con planeación, organización, dirección y control, para mayor control en las finanzas y claridad. Diferenciadores, la identidad lleva a la lealtad. Regulaciones, cumplir con las leyes, normas y regulaciones. Externa, Fortalece lazos de cooperación, fortalecer la actividad y la eficiencia. (Estudio Panorama de la Responsabilidad Social en México, 2019).

Económico- financiera: Hincapié (2016) menciona los beneficios económicos de la aplicación de políticas de Responsabilidad Social Empresarial: Acceso al Capital Financiero al incrementar el valor de sus inversiones y la rentabilidad a largo plazo al aumentar el valor; decisiones de negocio mejor informadas al elegir la oportunidad más viable para aprovechar la oportunidad como estrategia de impacto; Mejora la capacidad de recibir apoyos financieros al definir metas, identificar ingresos, verificar gastos fijos y variables; Mejoramiento del desempeño financiero, al reducir costos operativos optimizando esfuerzos y el uso de recursos localizándolos hacia el desarrollo sostenible; Reforzar la lealtad de productividad y calidad incrementada al considerar los objetivos organizacionales, conocimiento, metodología práctica, análisis de objetivos e indicadores.

Liderazgo: El liderazgo basado en competencias bajo el enfoque administrativo sigue siendo una de las principales prioridades en las organizaciones, busca un desarrollo en el talento humano, para promover el perfeccionamiento integral en el desempeño eficaz y eficiente del personal, alcanzado los objetivos individuales y de la propia organización, con espíritu de servicio y compromiso. Asimismo, al realizar las consideraciones teóricas de acuerdo con el pensamiento administrativo del líder del siglo XXI con relación a sus competencias y talento, en este punto es necesario apoyarnos en el sujeto y proceso de liderazgo, y enmarcar acciones estratégicas y sistemática con pensamiento holístico que den solidez, al encontrar un cambio fundamental en el conocimiento y en la tecnología.

Del análisis que se llevó a cabo y considerando la Tabla 2 Ranking QS Top Universities 2023 de las Licenciaturas de Administración y Contaduría, en donde se incluyen Ranking QS Universities con mejor puntaje de las licenciaturas en Administración y Contaduría, se logró destacar que las universidades públicas tienen áreas de oportunidad dentro de sus mapas curriculares ante la falta de incluir asignaturas que desarrollen competencias blandas.

Resulta contrastante en el caso de las universidades privadas que incluyen dentro de sus

planes de estudio asignaturas enfocadas en competencias blandas como liderazgo, comunicación asertiva y toma de decisiones, quienes oscilan entre un 10% a un 37%. Por otro lado, todas las universidades cuentan con asignaturas enfocadas en ética empresarial o en un ámbito profesional dentro de sus programas de Contaduría como de Administración a partir del tercer o cuarto semestre. Adicionalmente, se tienen mapas curriculares de dos universidades que contemplan de manera específica contenidos temáticos relacionados con las áreas propias de la Contaduría y la Administración y no se cuenta con información sobre las temáticas que se imparten dentro de las optativas.

Conclusiones

Se pudo conocer cómo se plantea en el objetivo las competencias incluidas en los Programas de Administración y Contaduría de las universidades incluidas, que sucede en el fenómeno de estudio y considerar circunstancias para estar al tanto de factores que intervinieron en la causación del hecho y acceder a su interpretación. Se pudo explicar el problema que se sustentó en forma teórica y fue congruente al objetivo al poder conocer en forma clara, concisa y delimita.

Se concluye como hallazgo, que existen áreas de oportunidad para que dentro de los Programas de Administración y Contaduría se incluya las competencias, habilidades y actitudes profesionales que permitan constituir una formación integral, en donde no solo se enfoquen en conocimientos técnicos, si no que se incluyan competencias que permitan a los futuros profesionistas estar preparados ante un entorno globalizado. Se llegó a la reflexión para que se incluyan o continúen el desarrollo de competencias en los Programas de Administración y Contaduría, entre los factores que destacan son: resolución de problemas, creatividad, igualdad de género, sustentabilidad, humanista

A partir del análisis realizado dentro del ranking de las diez mejores universidades en 2023, se puede afirmar que hace falta enfocarse en competencias como la comunicación y el liderazgo. Se debe integrar y conocer de mejor manera tanto el mapa curricular como los programas de las asignaturas. Con los resultados obtenidos se puede favorecer para una futura investigación, donde se utilice el fenómeno por algún tipo de cambio.

Como conclusión, al realizar el análisis de las universidades del Ranking QS Universities, se puede visualizar que tanto las universidades públicas como las privadas han realizado esfuerzos

por implementar asignaturas en donde se desarrollen competencias profesionales que abarquen competencias técnicas y blandas. De estas últimas, la mayoría de las universidades implementa este tipo de competencias al final de la licenciatura o dentro de cada semestre.

En conclusión, aun cuando los esfuerzos por algunas universidades han sido incipientes, dichas instituciones en su labor por desarrollar profesionistas que cuenten con una formación integral, compuesta por conocimientos técnicos, habilidades y actitudes profesionales, han implementado dentro de su oferta de optativas, algunas asignaturas en donde se desarrollen diferentes competencias que permitan a los futuros profesionistas en Administración y Contaduría, tomar decisiones adecuadas en el ámbito global.

Una de las principales tareas de las universidades es replantear el modelo en donde no solo se enfoquen en conocimientos técnicos, si no que se desarrollen competencias como la comunicación afectiva, la toma de decisiones, la inteligencia emocional, entre otras, que permitan al futuro profesionista tomar decisiones y estar preparados ante cualquier contexto o ámbito profesional.

Bibliografía

- Adam, J.A. (2019). *El reto de las organizaciones educativas de nivel superior del área económico-administrativa de México y América Latina en un entorno de desarrollo sostenible*. FCA UNAM Publishing.
- Berrocal, F., Alonso, M.A. y Ramírez, R. (2021). La elaboración de modelos de competencias técnicas y su aplicación en la detección de necesidades formativas. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 26. <https://www.redalyc.org/journal/2815/281567964008/html/>
- Brito, J., Ferreiro, V. y Garambullo, A. (julio-diciembre 2017). Evaluación de la pertinencia y calidad del programa educativo de la licenciatura en contaduría: estudio empleadores y egresados. *RIDE Rev. Iberoamericana para la investigación y desarrollo educativo*, 8(15). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498154006011>
- Cárdenas, L.D. (2019). La creatividad y la educación en el siglo XXI. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), pp. 212-224.
- Castillo, II., Flores, L.E., Jiménez, R.E. y Perearnau, M. (2010). Pedagogía, diversidad y lenguaje: develando los colores en miradas aprendientes. *Revista Electrónica Educare*, 14(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194128798004>
- Contreras, A., Cuevas, E., Ruano, A.N. y Orozco, J. (2010) *El mercado laboral de los profesionistas en México*. Universidad de Guadalupe. http://ibiblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cucosta-udeg/20170515044354/pdf_1188.pdf
- Cruz, M.A., Vera, P. y Morales, R.C. (2019). “Las prácticas empresariales y su contribución en la reducción de desigualdades” en Adam, J.A. (coord.). *El reto de las organizaciones educativas de nivel superior del área económico-administrativa de México y América Latina en un entorno de desarrollo sostenible*. UNAM FCA Publishing
- Delgado, S. (noviembre, 2019). Vanguardia en planes y programas de Contaduría, Segundo informe de Tomás Humberto Rubio Pérez. Gaceta, UNAM. En *GACETA UNAM*. Consultada: 10 mayo 2023. <https://www.gaceta.unam.mx/vanguardia-en-planes-y-programas-de-contaduria/>
- De Jesús, M. I., Méndez, R., Andrade, R. y Martínez, R. (2007). Didáctica: docencia y método. Una visión comparada entre la universidad tradicional y la multiversidad compleja. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, pp. 9-29. Consultada: 07 junio 2023

<https://www.redalyc.org/pdf/652/65201201.pdf>

Díaz, A., Méndez J., Paz, F., Vera, P., Barrón, J.C., Cruz, L.A., Gallardo, A. y Cardiel, J. (2012). *El enfoque de la complejidad. Diversas perspectivas. Proyecto PAPIME complejidad. DGAPA. FCA UNAM Publishing*

Facultad de Contaduría y Administración UNAM (2023). Licenciatura en Administración. En *Facultad de Contaduría y Administración*. Consultado 04 julio 2023. http://licenciaturas.fca.unam.mx/descripcion_administracion.php

Facultad de Contaduría y Administración UNAM (2023). Licenciatura en Contaduría. En *Facultad de Contaduría y Administración*. Consultado 04 julio 2023. http://licenciaturas.fca.unam.mx/descripcion_contaduria.php

Feito, R. (abril 2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Andalucía Educativa*, 66. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/151/00120123000017.pdf?sequence=1>

Galdeano, C. y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Evaluación Educativa. Edu. Quím*, 21(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000100004

García, J.A. (septiembre- diciembre 2011) Modelo Educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 11(3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf?fbclid=IwAR1TaEEwJG3NUI8qcrO6q5cedSv9BvLyp6yLcx8unSvz2L6KtH4pHkCLOWA>

Guilar, M. (marzo 2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100028

González, P. y Roitman, M. (2006). *La formación de conceptos en ciencias y humanidades*. México: Siglo XXI.

Hincapie, Y. (febrero 2016). *Importancia de la responsabilidad social en el sector salud*. Universidad Militar Nueva Granada. Facultad de Relaciones Internacionales, estrategia y seguridad. Programa de Administración de la seguridad social ocupacional. Bogotá,

- Colombia. Consultada: 10 septiembre 2023
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7924/HincapieRusiqueYinnaConstanza2016.pdf?sequence=2>
- Instituto Tecnológico Autónomo de México (2023). Licenciatura en Administración. En *Instituto Tecnológico Autónomo de México*.
[.https://administracion.itam.mx/es/65/contenido/objetivo-del-programa](https://administracion.itam.mx/es/65/contenido/objetivo-del-programa)
- Instituto Tecnológico Autónomo de México (2023). Licenciatura en Contaduría Pública y Estrategia Financiera. En *Instituto Tecnológico Autónomo de México*.
<https://contaduria.itam.mx/node/29617>
- Instituto Politécnico Nacional (2023). Licenciatura en Administración. En *Instituto Politécnico Nacional*.
<https://www.ipn.mx/oferta-educativa/educacion-superior/ver-carrera.html?lg=es&id=53>
- Instituto Politécnico Nacional (2023). Contador Público. En *Instituto Politécnico Nacional*.
<https://www.ipn.mx/oferta-educativa/educacion-superior/ver-carrera.html?lg=es&id=57&nombre=Contador-P%C3%BAblico>
- ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara (2023). Administración de Empresas y Emprendimiento. En *ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara*.
<https://carreras.iteso.mx/administracion-empresas-emprendimiento>
- ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara (2023). Contaduría y Gobierno Corporativo. En *ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara*.
<https://carreras.iteso.mx/contaduria-gobierno-corporativo>
- Katz, D. (1989). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Martínez, J.L., Tobón, S., López, E. y Manzanilla, H.M. (2020). Calidad Educativa. Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 233-258. Consultada: 29 abril 2023.
<https://www.redalyc.org/journal/1341/134166565011/html/>
- Martínez, A. (28 septiembre 2020). Emotiva bienvenida a distancia alumnos de nuevo ingreso de la Generación 2021-2025 de la FCA UNAM. Consultada 12 de junio 2023.
https://repositorios.fca.unam.mx/fca_noticias/docs/2020/20200928_bienvenida_2021.pdf
- Medina, L. y Guzmán, L. (2011). *Compilación. Innovación curricular en instituciones superior*.

- Pautas para su proceso diseño y gestión*. ANUIES. Dirección de medios editoriales.
- OIT, (2017). Instrumentos para la igualdad de género. Definición de la transversalización de la igualdad de género. En *Organización Internacional de Trabajo*. <https://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>.
- QS Top Universities (2023). Ranking 2023 Top 10 Universidades de 2023. En *QS Top Universities*. Consultada: 04 julio 2023. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023?®ion=Latin%20America&countries=mx>
- ResponSable (2019). Estudio 2019. Panorama de la Responsabilidad Social en México. En *ResponSable*. Consultada: 28 octubre 2023 <https://www.responsable.net/2019/07/23/panorama-la-responsabilidad-social-mexico-2019/>
- Rodríguez, W. (30 de abril 2010). El concepto de Calidad Educativa: Una mirada crítica desde el enfoque Historicocultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28. Consultada: 04 dic. 2023 <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068015.pdf>
- Romero, M.D., Velasco, O. y Flores, N. (2019). Las instituciones de educación superior con una perspectiva de cambio hacia la sustentabilidad. *Investigación en la educación. Academia Journals*, 15, 2560-2566. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/60085711eb6bdb7e21e5e23f1611159326312/Tomo+15+Investigaci%C3%B3n+en+la+Educaci%C3%B3n+Superior+-+Academia+Journals+Hidalgo+2019.pdf>
- Rubio, T. y Adam, J.A. (2019). *El reto de las organizaciones educativas de nivel superior del área económico-administrativa de México y América Latina en un entorno de desarrollo sostenible*. FCA UNAM. Publishing.
- Savater, F. (2001). *Ética para Amador*. Editorial Planeta Mexicana.
- Santander (2021). ¿Qué son las competencias transversales y cuáles son las más demandadas? En *Santander*. Consultada: 06 julio 2023. <https://www.becas-santander.com/es/blog/competencias-transversales.html>
- Tecnológico de Monterrey (2023). Licenciado en Contaduría Pública y Finanzas. En *Tecnológico de Monterrey*. Consultada: 10 julio 2023. <https://tec.mx/es/negocios/licenciado-en-contaduria-publica-y-finanzas>

- Tecnológico de Monterrey (2023). Licenciado en Estrategia y Transformación de Negocios. En *Tecnológico de Monterrey*. Consultada: 10 julio 2023. <https://tec.mx/es/negocios/licenciado-en-estrategia-y-transformacion-de-negocios>
- Universidad Anáhuac (2023). Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas. En *Universidad Anáhuac*. Consultada: 10 julio 2023. <https://www.anahuac.mx/licenciatura-en-administracion-y-direccion-de-empresas>
- Universidad Anáhuac (2023). Licenciatura en Finanzas y Contaduría Pública. En *Universidad Anáhuac*. Consultada: 10 julio 2023 <https://www.anahuac.mx/licenciatura-en-finanzas-y-contaduria-publica>
- Universidad Autónoma de Chapingo (2023). Licenciatura en Administración y Negocios. En *Universidad Autónoma de Chapingo*. Consultada: 10 julio 2023. <https://dicea.chapingo.mx/oferta-educativa/lan/>
- Universidad Iberoamericana (2023). Licenciatura en Administración de Empresas. En *Universidad Iberoamericana*. Consultada: 10 julio 2023. https://licenciaturas.ibero.mx/licenciatura-en-administracion-de-empresas?utm_source=IberoMX&utm_medium=Lista_Carreras&utm_campaign=General&_ga=2.213382675.629695258.1688842794-301113671.1688842794
- Universidad Iberoamericana (2023). Licenciatura en Contaduría y Dirección de Negocios. En *Universidad Iberoamericana*. Consultada: 10 julio 2023. https://licenciaturas.ibero.mx/contaduria-y-direccion-de-negocios?utm_source=IberoMX&utm_medium=Lista_Carreras&utm_campaign=General&_ga=2.7944117.629695258.1688842794-301113671.1688842794
- Universidad Panamericana (2023). Licenciatura en Contaduría. En *Universidad Panamericana*. Consultada: 15 julio 2023. <https://mkt.up.edu.mx/licenciatura-en-contaduria>
- Universidad Panamericana (2023). Licenciatura en Administración y Dirección. En *Universidad Panamericana*. Consultada: 15 julio 2023. <https://mkt.up.edu.mx/licenciatura-en-administracion-y-direccion>

Anexos

Tabla 2.

Ranking QS Top Universities 2023 de las Licenciaturas de Administración y Contaduría.

*	Universidad	Escuela	Denominación		Competencias		Mapa curricular	Observaciones
			Administración	Contaduría	Administración	Contaduría		
1	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Facultad de Contaduría y Administración	Licenciado en Administración	Licenciado en Contaduría	Actitudes de respeto y compromiso en el aspecto social, profesional y personal, de servicio, de aprendizaje permanente, de responsabilidad, de análisis y reflexión y propositiva en su desempeño. Aplicación de técnicas y conocimiento con otras disciplinas y relación con otras disciplinas. Dirección de equipos mediante las habilidades de delegar, comunicar, motivar, orientar, liderar, supervisar, preservar la disciplina, la solución de conflictos interpersonales, negociar y adaptación al cambio.	Actitudes de respeto y compromiso en el aspecto social, profesional y personal, de servicio, de aprendizaje permanente, de responsabilidad, de análisis y reflexión, de crítica, de investigación y propositiva en su desempeño. Conocimientos técnicos en normatividades, y relación con otras disciplinas.	Autoconocimiento. Crecimiento personal y comunicación interpersonal. Desarrollo de habilidades psicosociales, para pensamiento y habilidad presentacional ejecutiva, del liderazgo y para el desarrollo profesional. Habilidades personales para el plan de vida. Inteligencia emocional. Trabajo colaborativo.	De los programas actuales de Contaduría y Administración, se considera solamente el 1% de las asignaturas totales del mapa curricular, a través de las optativas de desarrollo humano. Durante el 4to semestre, el estudiante debe cursar la asignatura "Ética en las organizaciones", enfocado en problemáticas fundamentales de la moral a través del análisis de doctrinas y teorías afines en un mundo contemporáneo.
2	Tecnológico de Monterrey	Tecnológico de Monterrey Campus Monterrey	Licenciatura en Estrategia y Transformación de Negocios.	Licenciado en Contaduría Pública y Finanzas	Gestión estratégica. Estrategias de transformación digital. Uso de liderazgo. Metodologías de institucionalización.	Toma de decisiones. Creación de valor. Valuar bienes, servicios, proyectos, activos y empresas. Generación de valor y cumplimiento de responsabilidad corporativa.	Análisis Financiero. Dimensión estratégica de capital humano. El rol de los negocios en la sociedad. Globalización de los negocios. Estrategia y talento. Innovación de modelos de negocios. Legalidad y negocios responsables. Dirección de los negocios. Procesos de gestión de talento. Comunicación que inspira. Análisis para la toma de	A partir de segundo semestre, el mapa curricular tanto de la licenciatura de Contaduría como de Administración de Empresas, comprenden optativas de humanidades y artes, ciencias sociales y de comportamiento, de liderazgo, emprendimiento e innovación y de ética y ciudadanía, siendo el 30% lo que cubren por cada semestre dentro del mapa curricular.

							decisiones.	
3	El Colegio de México		No ofrece las licenciaturas de Administración y Contaduría.					
4	Universidad Panamericana	Campus Guadalajara	Licenciatura en Administración y Dirección	Licenciatura en Contaduría	Comunicación efectiva, pensamiento creativo, resolución de problemas, toma asertiva de decisiones y trabajo en equipo.	Pensamiento creativo, visualizar oportunidades de negocio, identificar riesgos y plantear soluciones operativas, financieras y de inversión.	Historia de la Cultura. Taller de redacción y expresión oral. Persona y Sociedad. Ética. Creatividad Empresarial, pensamiento estratégico. Desarrollo de Competencias Directivas y Práctica Profesional. Comunicación efectiva. Pensamiento creativo y analítico. Resolución de problemas. Toma asertiva de decisiones. Trabajo en equipo. Soft skills	Dentro del total de las asignaturas (64 asignaturas), solamente se comprenden el 22% del mapa curricular total, 14 asignaturas enfocadas en el desarrollo de competencias blandas tanto para la Licenciatura en Administración y Dirección como la Licenciatura en Contaduría.
5	Universidad Anáhuac México	Universidad Anáhuac México Campus Sur	Licenciatura en Administración y Dirección de Negocios (De empresas)	Licenciatura en Finanzas y Contaduría Pública	Visión global y movilidad estudiantil, creatividad e innovación, formación integral en la ética, la cultura, la responsabilidad social y los valores universales. Toma de decisiones generar y comparar alternativas y plantear soluciones integración de equipos de trabajo	Visión global y movilidad estudiantil, creatividad e innovación, formación integral en la ética, la cultura, la responsabilidad social y los valores universales.	Organización y trabajo en equipo Persona, sentido y trascendencia Identificación de oportunidades de negocio Pensamiento humanístico clásico y contemporáneo Ética para los negocios, liderazgo empresarial y responsabilidad social y sustentabilidad	De acuerdo con el plan de estudios de las licenciaturas de Administración y Finanzas y Contaduría Pública, los mapas curriculares reúnen 261 créditos de los cuales el 96 de créditos (37%) engloban asignaturas relacionadas con habilidades para el emprendimiento, taller o actividades electivas por los estudiantes, emprendimiento e innovación, liderazgo y desarrollo

								profesional, ética, persona y trascendencia, liderazgo y equipos de alto desempeño y antropología fundamental
6	Universidad Iberoamericana	IBERO Campus Ciudad de México	Licenciatura en Administración de empresas	Licenciatura en Contaduría y Dirección de Negocios	Visión estratégica, identificación de riesgos, reinención permanente y desarrollo tecnológico, emprendimiento e innovación de negocios eficientes, estrategias creativas e innovadoras y atención de las necesidades sociales.	Generación de información financiera, efectos de transacciones económicas, diseño de propuestas estratégicas y desarrollo de modelos contables, financieros y tributarios para el cumplimiento de obligaciones, la generación de valor y ser sostenible.	Liderazgo y ética empresarial Gestión del talento Comunicación directiva Empresa y sociedad Liderazgo e incidencias La persona en su entorno socioambiental Compliance Construcción de democracia y sostenibilidad	Cada semestre se cursan asignaturas relacionadas con el desarrollo de competencias blandas, tal es el caso de taller de escritura académica, liderazgo y gestión empresarial, gestión de talento, liderazgo e incidencia, sustentabilidad, innovación y emprendimiento sustentable, pensamiento estratégico, habilidades directivas y taller de formación y acción social. De un total de 56 asignaturas, se cursan un total de 9 asignaturas relacionadas con el desarrollo de competencias blandas, siendo un 16% del total del mapa curricular.
7	Instituto Politécnico Nacional	ESCA Unidad Tepepan	Licenciatura en Administración y Desarrollo Empresarial	Contador Público	Conocimientos en idioma inglés, comunicación oral y escrita en español, comunicación oral y escrita en inglés, trabajo colaborativo y en equipo, solución de problemas, razonamiento lógico-matemático, comprensión, análisis y síntesis, pensamiento inductivo y deductivo, creatividad y liderazgo.	Conocimientos básicos en inglés, capacidad de comprensión, capacidad de razonamiento. Comunicación oral y escrita, trabajo colaborativo y en equipo, solución de problemas, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de adaptación, relaciones interpersonales	Desarrollo sustentable. Solución de problemas y creatividad Fundamentos de comportamiento organizacional Responsabilidad social y ética en los negocios Plan de vida y carrera del emprendedor Strategic Management Liderazgo en equipos de alto rendimiento	En el programa de estudios de la Licenciatura en Contaduría, durante el séptimo semestre se cursa la asignatura de Progreso social y desarrollo humano, la cual consta de 12 créditos.

						y manejo de las TIC.		
8	Instituto Tecnológico Autónomo de México	ITAM Campus Ciudad de México	Licenciatura en Administración	Licenciatura en Contaduría Pública y Estrategia Financiera	Integración de áreas, toma de decisiones, creación de valor, conocimiento estratégico, habilidades analíticas, trabajo en equipo, pensamiento innovador, habilidades de comunicación oral y escrita, perspectiva global y formación ética y de valores.	Conocimientos básicos en áreas del negocio, tecnologías de información. Habilidades analíticas y cuantitativas; pensamiento lógico y de comunicación. Actitudes de sentido de responsabilidad y valores éticos y capacidad de adaptación y trabajo en equipo.	Estrategia de Negocios I: Estrategia Competitiva Problemas de la Civilización Contemporánea II Innovación y Diseño de Modelos de Negocio Pronósticos de Negocios Comunicación profesional para Contaduría Pública y Estrategia Financiera Sistemas empresariales	Se cuentan con asignaturas relacionadas a las áreas propias de la Administración o Contaduría.
9	Universidad Autónoma de Chapingo	Campus Central Chapingo, Texcoco, Estado de México	Licenciatura en Administración y Negocios	No se ofrece.	Conocimientos técnicos, desarrollo de creatividad, valores y ética, identificación de problemas, fortalecimiento de una formación integral y movilidad estudiantil.	No se ofrece.	Lógica y filosofía Práctica profesional Psicología organizacional Relaciones y comportamiento humano en las organizaciones Fortalecimiento de emprendedores Habilidades directivas Diseño de planes de negocio y desarrollo de empresas	Se cuentan con asignaturas relacionadas a las áreas propias de la Administración o Contaduría.
10	ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara	ITESO Campus Guadalajara, Jalisco	Administración de Empresas y Emprendimiento	Contaduría y Gobierno Corporativo	Pensamiento estratégico y habilidades directivas para generar soluciones. Creatividad y liderazgo con visión ética y sustentable.	Conocimiento de leyes en materia de seguridad social, fiscal y aduanal, manejo de información, toma de decisiones, negocios y tecnologías de información.	Persona en la organización Ética, identidad y profesión Conocimiento y cultura Desarrollo de habilidades directivas Innovación y emprendimiento Costos para toma de decisiones Modelos de negocio	Se tienen las siguientes asignaturas para el desarrollo de competencias blandas: Comunicación oral y escrita. Contexto histórico y manejo de información y datos numéricos. Conocimiento y cultura. Ética, identidad y profesión. Innovación y emprendimiento. Desafíos éticos contemporáneos. Desarrollo de habilidades directivas.

								De un total de 54 asignaturas, se tiene el 12% de las asignaturas destinadas al desarrollo del currículum universitario.
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Facultad de Contaduría y Administración (2023), Tecnológico de Monterrey (2023), Universidad Panamericana (2023), Universidad Anáhuac (2023), Universidad Iberoamericana (2023), Instituto Politécnico Nacional (2023), Universidad Iberoamericana (2023), Instituto Tecnológico Autónomo de México (2023), Universidad Autónoma de Chapingo (2023) e ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara (2023).

Construcciones metodológicas desde la horizontalidad en el ámbito educativo

Methodological constructions from a horizontal educational atmosphere

*Edgar Elihú Chávez Flores **

Celene Olmira Ramírez García †

Gaudencio Toledo García ‡

Resumen: La presente ponencia se origina a partir del desarrollo de tres investigaciones del ámbito educativo: las prácticas docentes en la enseñanza del inglés, los significados docentes sobre la planeación didáctica y aprendizajes significativos del inglés en jóvenes. Éstas se desarrollaron desde una perspectiva decolonial (Walsh, 2013; Méndez, 2019; Mignolo, 2014; Quijano, 2014) y con metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012; Cornejo y Giebeler, 2019). Estas últimas consideraron quehaceres relacionados con la colaboración, el diálogo, la reflexividad y la coautoría.

Abstract: This paper originates from the development of three investigations in the educational field: teaching practices in teaching English, teaching meanings about didactic planning and significant learning of English in young people. These were developed from a decolonial perspective (Walsh, 2013; Méndez, 2019; Mignolo, 2014; Quijano, 2014) and with horizontal methodologies (Corona and Kaltmeier, 2012; Cornejo and Giebeler, 2019). These last considerations were tasks related to collaboration, dialogue, reflexivity and co-authorship.

Palabras clave: metodología horizontal; tequio epistemológico; parces dialógicos; charlas amistosas.

Introducción

Este capítulo se origina a partir del desarrollo de tres investigaciones en el ámbito educativo: *Las*

*. Docente con 23 años en educación, actualmente estudiante de maestría en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado México. edgar.chavez@isceem.edu.mx.

† Docente con 18 años en educación, actualmente estudiante de maestría en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado México. gaudencio.toledo@isceem.edu.mx

‡ Docente con 14 años en educación, actualmente estudiante de maestría en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado México. celene.ramirez@isceem.edu.mx

prácticas docentes en la enseñanza del inglés, por Edgar Elihú Chávez Flores; *Los aprendizajes significativos del inglés en jóvenes*, desarrollada por Celene Olmira Ramírez García y *Los significados docentes sobre la planeación didáctica*, realizada por Gaudencio Toledo García.

Estas investigaciones se realizaron desde una perspectiva teórica - decolonial (Walsh, 2013; Méndez, 2019; Mignolo, 2014; Quijano, 2014) y con metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012; Cornejo y Giebeler, 2019).

En estas experiencias de investigación se implementaron quehaceres metodológicos relacionados con la colaboración, el diálogo, la reflexividad y la coautoría.

El objetivo del presente escrito es exponer los constructos metodológicos en perspectiva horizontal, que apoyaron el proceder de los autores de las investigaciones enunciadas.

La perspectiva horizontal reconoce que la investigación tradicional se ha desarrollado desde la lógica extractivista del saber, la experiencia de campo se ha centrado en el investigador, los sujetos son vistos como informantes, se trabaja sobre ellos y no con ellos, se les define como otro con el cual hay que competir, no colaborar.

En contra posición en las metodologías horizontales se mira a los sujetos de la investigación como colaboradores, no como objetos, se construye en coautoría y el texto resultante es producto del entretrejo de las voces que participan en diálogos para construir saberes, conciencia y prácticas otras, este proceso se apoyó en distintos referentes teóricos ubicados en la perspectiva decolonial.

Las construcciones metodológicas en horizontalidad que se presentan en este capítulo son: el tequio epistemológico, las charlas colaborativas y los diálogos entre parces, como propuestas que colocan a las narrativas de los colaboradores en perspectiva horizontal; es decir, en procesos que se vivieron con el otro en condiciones de diálogo, reconociendo el lugar de emplazamiento y saber de cada integrante; en colaboración y autoría de los relatos y en la construcción del tercer texto, como lo señalan Corona y Kaltmeier (2012).

El capítulo se organiza en los siguientes apartados: La introducción; diálogo entre parces, un hacer horizontal en la investigación; las charlas amistosas como proceder horizontal; el tequio epistémico un quehacer comunitario en la construcción del saber; consideraciones finales y la bibliografía.

Diálogo entre parces, una hacer horizontal en la investigación

En la investigación de Chávez, sobre las prácticas docentes en la enseñanza del inglés, se implementó metodológicamente el “diálogo entre parces”, el cual se consideró como la serie de relaciones dialógicas entre los participantes para fomentar la colaboración, el diálogo y el apoyo mutuo en el proceso de investigación, los participantes en la indagatoria fueron profesores frente a grupo, que implementaron la asignatura del inglés en sus prácticas.

En las investigaciones dentro del campo educativo es inherente señalar la relación que se va gestando entre el investigador y los colaboradores o sujetos de la investigación. Los sujetos de la investigación en perspectiva horizontal construyen relaciones que trascienden el trabajo de investigación, arriban a la empatía y a la amistad; el grado de entendimiento y construcción de saberes en colectividad dependerá de la profundidad de las relaciones que se establezcan.

En las metodologías horizontales este proceso es fundante en la construcción de conocimiento y acciones de transformación, un elemento que nutre las relaciones es el diálogo entre los involucrados. Considerando las ideas de Corona y Kaltmeier (2012), se entiende el diálogo como un fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con los otros; es decir, el diálogo no es únicamente una herramienta para hacer más eficaz la comunicación, sino un proceso horizontal amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas. La horizontalidad se convierte en un proceso constructivo de conocimiento y el diálogo como puente de construcción de conocimiento.

Desde esta perspectiva entonces surge la idea considerar esas relaciones como un horizonte que permita llevar la investigación más allá del papel entre sujetos investigador y colaborador donde se pueda quitar esas barreras invisibles que nos impiden ir más allá de lo que significa la colaboración.

En esta experiencia de investigación surgió entonces el “parce dialógico” término construido como una manera de llamar a los sujetos involucrados en las investigaciones donde esas relaciones de amistad, armonía y compañerismo permite expresar ideas, emociones y sentimientos que en otras condiciones no serían posibles mostrar.

El “Parce” visto desde sus raíces y conceptos representa amistad, empatía, compañerismo el cual genera hermandad, que rompe las barreras de la apatía y lleva a la confianza permitiendo con eso tener una comunicación abierta sincera donde se puede desnudar ideas y conceptos que

cada uno de nosotros va formando a través de su trayectoria de vida y que en muchas ocasiones por miedo y desconfianza no se pueden expresar, de igual manera se entiende como el “parce” que es un acortamiento de “parcero” y este de “aparcero”, que significa “compañero”. Según el Diccionario de Ioan de Corominas y la Real Academia de Español (2019), la palabra “aparcero” viene del latín “partidarios”, que significa “partícipe”, “parcero” viene de “parceiro” que en portugués significa amigo, compañero, cómplice, un par.

Un parcero es un amigo, un compañero, un hermano en el término de relación generada que estará al lado de nosotros en la investigación construyendo y generando los espacios necesarios que permitan esa construcción de conocimiento. Estas consideraciones dan lugar a los “parces dialógicos”, éstos están caracterizados por reuniones entre parceros con fines en común que nos permiten desarrollar una investigación horizontal decolonial.

Básicamente nos apoyaremos del “diálogo” como herramienta principal y puente de construcción de conocimiento entre ellos, los parces en el estudio; es decir, entre nosotros formando así “Parces dialógicos” procurando construcción de conocimiento y una co-construcción de la realidad de una manera horizontal biográfica-narrativa donde las vivencias, experiencias así como la formación a través de su andar vivido y mediante un ejercicio de reflexión se logran una narrativa que conlleve la construcción de conocimiento.

Las condiciones de realización y la metodología biográfico narrativo horizontal se basan directamente en una estrecha relación de colaboración y buena relación con nuestros parces donde el lugar, los materiales y la dinámica de trabajo se realizan de manera conjunta de tal forma que el consenso de organización vaya gestando ese proceso de colaboración y participación. En este sentido Corona (2012), menciona que, investigador e investigado, se embarcan en un proceso para encontrar conocimiento a partir de un juego de espejos, en el que cada uno se reconoce por la mirada que el otro, en una situación horizontal le devuelve.

En el desarrollo de la investigación sobre las prácticas docentes en la implementación de la enseñanza del inglés, en educación primaria, se ubicó a docentes que dentro de sus prácticas estuvieran enseñando el idioma inglés, no existía como antecedente alguna relación de amistad, más bien, el reto fue construir al parce empático y en amistad.

Con relación al trabajo de investigación se tenía considerado que en algún momento del desarrollo de la misma se enfrentarían situaciones en las cuales podrían tener eventualidades

emergentes que evitarían desarrollar las reuniones, o estar a la hora y en la cita programada, de hecho, se llegó a pensar que sería el gran problema, sin embargo, la disposición las ganas de participar y la buena vibra de cada uno de ellos me hicieron ver que ese no sería un problema, en el desarrollo se detectó otras situaciones que hasta cierto punto conflictuaron y retrasaron la investigación.

Dentro del desarrollo de la primera reunión no hubo dificultad con relación a la disposición de los compañeros, sin embargo, el hecho de hablar de la horizontalidad y de la metodología biográfica narrativa generó cierta incertidumbre en cuanto a cuál sería el papel de ellos en la investigación, preguntaron si se les aplicaría un cuestionario o entrevista, si en algún momento los visitaría en la escuela para ver su clase, si tendrían que resolver algún examen de inglés, si durante el proceso ellos tendrían que asistir a reuniones en alguna institución, si sería personal, separados o en grupo, estas y otras situaciones similares plantearon los parces.

La primera reunión se convirtió en una entrevista pero de ellos hacia mí, expliqué de manera general la dinámica de trabajo y la dinámica de investigación, platicué sobre el método que se utilizaría en la investigación, es decir, el biográfico narrativo pero desde una perspectiva horizontal, donde tanto ellos como yo seríamos parte de la investigación, llevaríamos el proceso y el desarrollo de una manera abierta y libre sin un instructivo, sin una orden del día, sin una imposición del proceso, durante el cual todos tendríamos la misma participación en la investigación.

Algo que les llamó la atención fue el lugar que ocuparían, expresaron que no habían tenido una participación como tal y que sería divertido, una colaboradora parce dijo “va a ser algo nuevo y chingón y si aparte va a haber víveres y con eso vamos a ayudar en la investigación pues adelante”.

Otro parce expreso: “ojalá todas las investigaciones fueran así, fuera de la escuela en lugares abiertos agradables y que aparte de investigar nos divertimos”

Algo que se puede señalar es que en los primeros dos diálogos entre parces la dinámica se centró en aclarar la forma de interacción en los encuentros de diálogo, en construir la empatía y el diálogo, situación que determinó el ambiente en los siguientes encuentros entre parceros para dialogar, es decir, logramos confianza, expresiones abiertas, diálogos profundos y amistosos. Considero que logramos romper con la formalidad que, en ocasiones, impone la investigación educativa.

Los parces dialógicos mantuvieron una charla agradable, de alguna manera durante el proceso llegamos a tocar algunos puntos que en la primera reunión se había acordado, es necesario señalar que durante el desarrollo se mantuvo el ambiente de cordialidad, respeto, empatía y diálogo.

Un aspecto que se consideró importante, en el desarrollo de los parces dialógicos, fue el lugar donde éstos se llevarían a cabo, siempre fueron lugares fuera de las instituciones, espacios no reglamentados o normados, espacios públicos y abiertos, que brindaron la confianza de dialogar de manera libre y profunda. Algunos lugares en que se desarrollaron los diálogos fueron en un café, un restaurante y el jardín de casa.

En algunos momentos de la investigación fue necesario realizar visitas a los parces en sus lugares de trabajo ya sea en la tarde o en la mañana y la disposición de apoyo se mantuvo, sin embargo, el desenvolvimiento natural y expresivo con relación a lo que piensan y sienten sobre el tema cambió, me atrevo a decir que, hay una fuerza invisible que evita la expresión con libertad, llegando al punto de decir “maestro que le parece si nos vemos al rato porque aquí no se puede expresar uno, porque todo ven mal”.

En la primera charla e interacción, se aclaró el propósito de la investigación y el sentido de la interacción en condiciones de igualdad, cómo son las investigaciones horizontales con relación a las verticales o controladas por el investigador. En los encuentros subsecuentes los diálogos entre parces resultaron amenas, con libre expresión y de manera profunda.

Para cerrar este apartado, enfatizaré que los diálogos entre parces fueron el medio para intercambiar saberes y construir otros en colaboración. La disposición, la confianza, la empatía y participación colaborativa fueron rasgos característicos de estos momentos.

En el desarrollo de la investigación, en los encuentros dialógicos con los parces, han surgido algunos hallazgos que poco a poco van configurando las posibles respuestas a las preguntas de investigación.

Charlas amistosas como proceder horizontal

En la investigación de Ramírez, que refiere a los aprendizajes significativos del inglés en jóvenes, la metodología se centró en charlas amistosas. Éstas se desarrollaron entre los colaboradores que participaron en esta investigación, en ese tenor la charla presencial o a distancia se convirtió en una práctica de encuentro entre iguales, del reconocimiento de la experiencia y el saber.

En esta parte del escrito compartimos lo que se consideró como "Charlas Amistosas" en lugar de opciones como la entrevista. Aunado a esto y para darle un sustento teórico, se investigó sus presentaciones gramaticales, tanto como sustantivo (charla) y verbo (charlar), su traducción del español al inglés como (chat) y (chat/room). Por último y no menos importante, "amistosas" o mejor dicho "amistad"; las cuales se desarrollarán a continuación. Inicialmente, al buscar una expresión que encapsulara la esencia de los diálogos en la investigación sobre experiencias de aprendizaje del idioma inglés, las charlas surgieron como una reminiscencia de tardes amenas en mi niñez. Aunque dudaba de su formalidad, al hablar del objeto de estudio, destacaban "las charlas", que luego se complementaron con el término "amistosas". La similitud entre (charla/r) y (chat) también llamó la atención, lo que provocó indagar en la etimología de (charlar). Se descubrió que (charlar) proviene del italiano "ciarlare", relacionado con los charlatanes de la Edad Media. Aunque originalmente se refería a contar las aventuras de Carlomagno, y por Charles en francés se convierte en charla; en la actualidad, el sentido ha evolucionado.

El vocablo "chat" también se entrelaza en este contexto moderno de comunicación, especialmente con el auge de las redes sociales.

Consultando fuentes como el Larousse (1994) y la Real Academia Española (2023), se encontraron definiciones de "charlar" como hablar sin sustancia o por mero pasatiempo. Es de origen italiano (ciarlare). Además, percibí que ambas fuentes tienen una similitud marcada. "1. intr. Conversar, platicar. || Sin.: conversar, platicar, dialogar, hablar, tertuliar. || 2. intr. coloq. Hablar mucho, sin sustancia o fuera de propósito. || Sin.: parlotear, hablar, rajar. || 3. tr. hablar (|| revelar lo que se debe callar). || Sin.: hablar, chismear" (RAE, 2023). Si bien estas últimas definiciones me siguieron manteniendo con la idea de no utilizar el término "charla/r", la etimología de esta me detuvo a no descartarla definitivamente.

Después, se buscó en dónde conectaba los términos Chat y Chatroom con (charla/r), ya que, estos se han utilizado más que nada, con las nuevas tecnologías, en especial, las redes sociales convirtiéndose en los espacios donde se sigue en contacto con los otros. Es por lo que, la palabra Chat y Chatroom, se retomaron tal como avanzaba la tecnología, es decir a un ritmo notable, pero fue en la pandemia COVID-19, donde su uso en las redes sociales se aceleró, esto porque, fueron y siguen siendo la forma de mantenerse en contacto.

Ambas palabras y espacios de Chat y Chatroom se catapultaron hasta adelante en las redes

sociales, primero por el confinamiento y posteriormente, porque se quedó como un estilo de vida. Chat y Chatroom se usaron y poco a poco se quedaron en nuestro léxico en su versión corta, simplemente como el “Chat”. Asimismo, se percibió que el término favorece a nuestro objeto de estudio, dado que, con los colaboradores relatamos nuestras experiencias de aprendizaje y apropiación del idioma inglés a manera de charla donde, no existen límites o formalidades que nos hagan esconder detalles de esas experiencias; al mismo tiempo, con la sala de Chatroom se buscó mantener el contacto con los colaboradores que se encontraban fuera del Estado de México.

Por lo que, si se hace la traducción de palabras “chat” y “Chatroom” del inglés al español con “charla/r” o viceversa, se habla de lo mismo. En el caso de “Chatroom”, la traducción refiere a “sala/s de charla”. Por lo tanto, para sustentar qué significa “chat” encontré una definición más benévola que las anteriores. En el Longman Dictionary of American English (1983) que dice así: Chat 1: v -tt- [about, away] to talk in a friendly familiar informal manner: *the two friends sat in a corner and chatted (away) about the weather*. Chat 2: n a friendly informal conversation (p. 107).

Absolutamente y aun sin haber buscado su definición previamente; en el tenor del “Chat 2: a **friendly** informal **conversation**”, en el diccionario antes enunciado, se consideró el uso del término “Charlas Amistosas”. Por lo que, para completar la noción de ésta, fue necesario darle significado a su segunda palabra “amistosas”, considerada como un adjetivo relativo al término “amistad”. Entonces en versión digital (RAE, 2023) “amistad” significa: ||1. afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato. Además, se exploran perspectivas filosóficas sobre la amistad, considerándola una virtud superior a la riqueza y el poder, según Aristóteles.

Con esta idea la elección de "Charlas Amistosas" para narrar las experiencias de aprendizaje del inglés se justifica por su capacidad para reflejar la informalidad y la ausencia de límites, permitiendo compartir detalles íntimos. La traducción de "chat" como "charla" respalda esta elección, subrayando la naturaleza amigable e informal de las interacciones. La amistad, según Pintos y Ribes (2012), recupera esta noción en su investigación titulada “Sobre encuentros, amistades y caminos”, la cual, se experimenta como alteridad y puede tener diversas facetas, desde la deleitosa hasta la útil, contribuyendo a la construcción de saberes.

Por otro lado, estos autores continúan diciendo que además de Aristóteles:

[...] filósofos como Espinosa, Hannah Arendt y Michel Foucault (actualizaron) el concepto contribuyéndoles nuevos sentidos, dieron a conocer su extensión, que va desde la idea de comunidad “el bien común” hasta la de “cuidado de sí”, fundamentada en una ética del individuo. [...] (Asimismo se puede), pensar la amistad como instauración política y epistemológica de un encuentro entre sujetos, en el que la investigación se vuelve un bien común. (Esto) busca aproximar el tema de la amistad con los conceptos de dialogicidad y alteridad.

(Por último) [...] la relación de amistad, el amigo se comporta conmigo del modo en que se comportaría consigo mismo. Este es el punto fundamental de construcción de una ética que presume la necesidad de existencia de otro y reconoce en la alteridad una verdad de la insuficiencia de sí mismo. Cultivada por el hábito, la amistad es un ejercicio constante de transformación en presencia del otro, una creación compartida de sí mismo, en donde las identidades se construyen en tanto se implican y se afectan. (Pintos y Ribes, 2012, p. 177)

Lo enunciado al final de esta explicación llega fuertemente; esto porque, tristemente confieso tener el mal hábito de poner el trabajo (el empleo, los quehaceres) en el lugar de la amistad, creyendo erróneamente que, si me mantengo ocupada, todo y todos seguiremos en el mismo lugar, moviéndonos al mismo ritmo, hasta que haya un día festivo o un momento de vacaciones para poder coincidir con los demás. Me entristece porque se convirtió en lo opuesto a lo que se espera de una amistad. No obstante, también confieso que no ha sido así todo el tiempo; ya que, por muchos años, convivimos y construimos una gran amistad con los padres de los colaboradores y con ellos mismos; los cuales, por diferentes razones dejamos de coincidir, pero en los momentos que lo hacemos es muy agradable y enriquecedor.

Después de definir las charlas amistosas, el trayecto que llevamos a cabo para ponerlas en práctica se utilizaron mensajes, a través del Chat de WhatsApp, con los cinco colaboradores y, después se continuó con las videollamadas en la misma aplicación con tres colaboradores que, se encontraban fuera del Estado de México; por lo tanto, las “charlas amistosas” las realizamos por ese medio. Los otros dos colaboradores lograron asistir a las “charlas amistosas”, donde estuvimos de forma presencial disfrutando de un delicioso alimento, mientras nos poníamos al tanto de las experiencias y vivencias de cada uno.

En conclusión, las "Charlas Amistosas" representan la creación de una experiencia de igualdad política, donde la circulación de la palabra es horizontal. Estas reuniones, ya sea tomando café o merendando, se convirtieron en espacios de confianza para compartir nuestras vivencias de aprendizaje del idioma inglés. Este texto abarca la complejidad de la elección del término, explorando sus conexiones etimológicas, su evolución en la era digital, su relación con la amistad y las posibilidades metodológicas en la construcción de narrativas. La amistad, en este contexto, se entiende como un encuentro entre sujetos que contribuye al bien común y refleja la necesidad de la alteridad. Todo esto destacando su relevancia en la investigación sobre el aprendizaje del idioma inglés.

El tequio epistémico un quehacer comunitario en la construcción del saber

En la investigación de Toledo que refiere a los significados docentes sobre la planeación didáctica se consideró metodológicamente al tequio epistémico, que rememora la forma de trabajo en comunidades indígenas las cuales se rigen por usos y costumbres, por colaboraciones en faenas voluntarias con objetivos y beneficios comunes.

Este apartado lo iniciaré señalando lo que considero como tequio epistémico, la posición que asumo en las argumentaciones es desde uno de los "de abajo" como los que se refiere Walsh (2013).

Se trata pues de ubicar a las prácticas de lucha indígena por la autonomía educativa como parte de la construcción de una política cultural que, "desde abajo", sustentan los movimientos sociales al luchar por nuevas visiones y prácticas de ciudadanía y democracia social. (P. 321)

Hablo desde mi colocación, como docente entre docentes, quienes tenemos un saber local y queremos compartirlo, pero no de forma individual, sino en un sentir-pensar en colectivo, para que sea entendido como tequio epistémico, con el cual construimos conocimiento desde nosotros, recuperando las voces de los que enfrentamos el trabajo del aula.

El tequio epistémico lo defino como faenas de construcción de conocimiento local, mentes trabajando para un solo objetivo, es un intercambio de saberes sobre temas o situaciones comunes, es un entretejido de voces que expresan conocimientos.

Bonfil (1987), señala que los tequios:

se usan para obras públicas, como la construcción y el mantenimiento de los caminos, la edificación de escuelas, la reparación de templos y otros edificios comunales. Las mujeres no están excluidas: ayudan a preparar los alimentos que se distribuyen entre los participantes del tequio. (p. 45)

En mi experiencia como topil (primer peldaño en la jerarquía de la organización social de los pueblos zapotecas, que se rigen por usos y costumbres), en la sierra Juárez de Oaxaca, donde laboré como extensionista (persona que lleva el conocimiento agrícola a los productores), por casi un año, en actividades como sembrar, cosechar, sofocar incendios, entre otras que se desarrollaban bajo la organización del tequio, en donde los integrantes de la comunidad participaban de las actividades en forma colaborativa y sin remuneración económica.

Por otro lado, en la definición de la Real Academia Española señala que tequio es: “Tarea o faena que se realiza para pagar un tributo”. Como buena española esta academia interpretó erróneamente al tequio ubicándolo en el ámbito económico, cuando el tequio se trata de una entidad espiritual, que se construye con la unión de todos los integrantes de la comunidad en fraternidad desinteresada uniendo fuerza y espíritu para lograr un bien común. Entonces de lo que se trata es de intentar un injerto de ideas (el termino injerto en agricultura significa unir o insertar una parte de una planta en otra, de manera que queden soldadas y se desarrollen juntas formando una planta única), a través de la dialogicidad entre nosotros los colaboradores, que provoque un tercer texto, producto híbrido de este *tequio epistémico*.

En esta experiencia de investigación los colaboradores son reconocidos y nombrados como investigador-par, quienes somos el otro o el no-yo. Los criterios que utilicé para elegir colaboradores fueron basados en las relaciones previas que se tenían con estas cinco personas y considerando el referente de las metodologías horizontales. En la modalidad de tequio epistémico, tuvimos distintos encuentros con los colaboradores para construir conocimiento que nos fuera útil a todos, siempre buscando el bien común, aunque también fue origen de diferencias fuertes y desencuentros, sin embargo, los caminos que hemos recorrido fueron semejantes dentro del ámbito de educación media superior, al igual que el contexto en el que nos ubicamos ayudaron en aclarar los malentendidos y fortalecer la relación de diálogo y colaboración. El otro, el investigador-par

logró interactuar en alteridad, a través de la reflexividad producimos conocimiento colectivo y local.

En la implementación del tequio epistémico, identifiqué entre mis conocidos profesores a quienes podrían aportar sus experiencias en este espíritu de compartirse en mente colaborativa y desinteresada, seleccioné a cinco de ellos y les envié invitación vía Whatsapp explicando la intención de construir conocimiento de la mano con ellos, pensé que de esos cinco, tal vez alguno se negaría y quedaría con por lo menos tres, para mi sorpresa los cinco aceptaron con gran beneplácito, conmigo fuimos seis los integrantes de ésta microcomunidad, aunque no prioricé que tuviéramos una relación estrecha de amistad al inicio de los tequios, al final todos terminamos siendo amigos después de conocernos mejor.

Desde la primera reunión les informé que no se trataba de dictar un guion sino de construir ejes de análisis en torno a nuestra significancia frente a la planeación, en ese tenor se tomaron por acuerdo dialogar en torno a los ejes siguientes:

- Reflexiones hacia adentro para hurgar en el recuerdo cómo fue que llegué a ser docente, cómo terminé dando clases.
- La relación que guardo con la planeación en general y la planeación escolar en particular, cómo la he vivenciado en la escuela, en la familia, en la cotidianidad.
- Cómo he construido la idea de planear y cómo la relaciono con la previsión, la anticipación y la improvisación.

En las últimas reuniones de tequio epistémico, incorporamos un eje apremiante producto de nuestras reflexiones y reflexividad.

- Cómo convierto a la planeación en un aliado para emancipación.

En la implementación de los tequios epistémicos nos valimos de registros en audio que después fueron transcritos fielmente sin ninguna alteración para ser base de interpretaciones con relación no solo a lo expresado en voz sino tomando en cuenta movimientos y/o posturas del cuerpo, tonos de voz, considerándolos indicativos para su interpretación, cuando existían dudas se preguntó directamente, por ejemplo, por si hubiera algún sarcasmo no percibido. Todas las observaciones que acompañaron a los audios se registraron en un cuaderno de notas con fechas lugares y formas de reunión.

Los tequios epistémicos los experimentamos con una actitud apertura, con los sentidos

avispados, muy receptivos el oído, el ojo, el olfato. En una investigación en horizontalidad, interesa escucharnos con los colaboradores en dialogicidad, qué decimos y cuál es el sentido de eso que decimos, cuál es el trasunto del asunto, qué es lo que realmente estamos hablando cuando nos referimos a cada eje de reflexión, qué se oculta con lo que se dice con las palabras o los gestos, por dónde caminamos, todo ese tipo de asuntos permitió entrar a la subjetividad para comprender el significado o los significados que tenemos los docentes con respecto a la planeación.

Lo más importante es lo que se construyó en el diálogo, lo que no estaba predefinido en la investigación, con este entendido buscamos las formas, los lugares y las fechas para participar en los tequios epistémicos y, como en toda comunidad, no siempre era posible estar todos juntos derivado de nuestras múltiples tareas, de las cinco reuniones dos fueron virtuales (una de ellas con todos y otra con cuatro participantes), tres reuniones fueron presenciales (con tres, cinco y cuatro participantes respectivamente).

Las narrativas en las cuatro reuniones se construyeron desde la reflexividad y se entrelazan en un injerto múltiple de seis especies distintas de experiencias que aun con sus coincidencias arrojan significaciones distintas con respecto a la planeación. La propuesta de injerto la usamos metafóricamente, en agricultura es la unión de dos plantas que producen una nueva que contiene las propiedades de las dos primeras.

En el desarrollo de los diálogos en los tequios epistémicos, trabajamos con esta metáfora del injerto, a través de la reflexividad, es decir, en los diálogos estuvimos atentos a los relatos los cuales en algún momento se conectaban con las historias o reflexiones de cada uno de los participantes, en ocasiones la conexión era en las ideas pero otras en los sentimientos, en algunos momentos, los relatos se encontraban y coincidían en los argumentos, en otras, provocaban quiebres y recolocamientos con relación al tema dialogado, en este caso sobre la planeación escolar.

En este espíritu incluyente se habló de planear como ejercicio de reflexión donde cada sujeto tiene algo que decir y hacer como producto de este ejercicio de reflexión. Sin embargo, los docentes colaboradores como coautores, somos quienes metimos manos y mentes en la construcción del conocimiento, de esta forma podemos hablar de coautoría, entendida como un construir en colectivo, de manera colaborativa, cada uno de los participantes aparecen en los apartados del informe de investigación. En contraposición a la forma de investigación tradicional en la que el investigador en su nicho de invisibilidad no intervenía en sus observaciones por miedo

a modificar la realidad siempre a medias observada. En la metodología horizontal, el coautor abona, desde su colocación, con su experiencia y saber.

En este caso la experiencia de campo fue en horizontalidad para construir conocimiento local trabajando y dialogando en el espíritu fraternal que mueve al tequio. Con esta relación cubrimos el objetivo vertebral del trabajo de investigación, que será el rescate de los significados que tenemos los docentes sobre la planeación en el nivel medio superior. Los resultados de nuestro trabajo arrojaron hallazgos como las diferencias y hasta contradicciones de lo que esperamos encontrar con lo expresado por los colaboradores llegando a la conclusión de que la metodología horizontal que proponemos afianza el establecimiento de empatía de quienes ya no se sienten objetos de estudio sino coautores con la misma voz que el investigador.

Consideraciones finales

En este capítulo se han presentado tres propuestas metodológicas que se encuentran en perspectiva horizontal, éstas se inscriben en las propuestas de las epistemologías del sur como alternativas en la construcción del conocimiento.

En esta perspectiva epistémica y metodológica no sólo se asumen principios en la construcción del conocimiento sino también de carácter ético-político, es decir, se plantea la premisa de dialogar con el otro para construir conocimiento, dicho proceso se desarrolla en dialogicidad, en interacción horizontal, en igualdad de condiciones, en colaboración y en libertad, por otro lado, en el diálogo se reconocen sus historias, experiencias y saberes de los otros que se comparten en simetría, esto con la intención de instaurar formas de vivir mejor en el espacio público.

Las metodologías horizontales se caracterizan por ser sociales y dialógicas, se desarrollan a partir de reflexividades y en alteridad.

Cabe enfatizar que los procesos horizontales no están predeterminados, más bien, se construyen considerando los emplazamientos de los colaboradores, las condiciones en la realización de la investigación educativa, el reconocimiento del saber y proceder del otro en comunidad, con el propósito de visibilizar el conocimiento colectivo de los sujetos. En estas experiencias se construyeron tres constructos metodológicos.

El capítulo presentó tres constructos metodológicos en horizontalidad: los diálogos entre

parces, las charlas amistosas y el tequio epistemológico, estas tres formas parten de las historias personales de los investigadores, las implicaciones con sus objetos y sujetos de estudio, los contextos y el propósito de construir formas otras que contribuyan en el reconocimiento de los otros configurados con sus historias, experiencias y saberes, de manera enfática se persigue la decolonización de la investigación educativa.

Finalmente, con estas experiencias intentamos aportar formas otras de hacer investigación, recuperando el sentido comunitario y colaborativo que ha sido legado de nuestros pueblos originarios.

Bibliografía

- Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Corona, S y Kaltmeier, O. (2012). *En dialogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. España: Gedisa.
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En: Corona, S. & Kaltmeier, O. *En Diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México. Gedisa. Pp 85 a 110.
- Diccionario de la Real Academia Española* (2001). 22ª Edición.
- Diccionario de la lengua española* (actualización 2023) <https://dle.rae.es/charlar>
- Diccionario de la lengua española*. (actualización 2023) <https://dle.rae.es/amistad>
- Diccionario Etimológico Castellano*. en línea <https://etimologias.dechile.net/?charlar>
- Dizionario Etimológico della Lengua Italiana* (1907). Ottorino Pianigiani.
- Longman Dictionary of American English* (1983). United States.
- Mignolo W. (2014) *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Pequeño Larousse ilustrado*. (1994). Décimo octava edición.
- Pinto, M. C. y Ribes, R. M. (2012). Sobre encuentros, amistades y caminos en la investigación en Ciencias Humanas y Sociales. En Corona, Berkin S. y Olaf Kaltmeier. *Diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona, España. Gedisa. Pp 161 a 184.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. siglo XXI.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito-Ecuador. Ediciones Abya-Yala.

**Respuestas epistemológicas frente a nuevos desafíos
sociales**

La gobernanza y proceso deliberativo desde el consejo de cuenca río fuerte Sinaloa para una gestión integrada del agua y sus implicaciones sociales

The governance and deliberative process from the Strong Sinaloa River Basin Council for integrated water management and its social implications

*María del Refugio Gaxiola Durán**

Resumen: La implementación de la política para gestionar el agua, través de consejos de cuenca enfrenta limitaciones en sus procesos deliberativos y participativos, resultando en una gobernanza de baja calidad democrática. Causando efectos como estrés hídrico, escasez para ciertos usos, vulneración del derecho humano al agua y afectación de los ecosistemas. En este sentido, el objetivo es analizar la gobernanza del agua y el proceso deliberativo de los miembros del Consejo de Cuenca Río Fuerte-Sinaloa y sus implicaciones sociales. La metodología es cualitativa, cuasievaluativa, analítica e interpretativa, se utiliza un enfoque deductivo basado en teorías, con resultados no concluyentes.

Abstract: The implementation of water management policy through basin councils faces limitations in their deliberative and participatory processes, resulting in low democratic quality governance. Causing effects such as water stress, scarcity for certain uses, violation of the human right to water and impact on ecosystems. In this sense, the objective is to analyze water governance and the deliberative process of the members of the Río Fuerte-Sinaloa Basin Council and its social implications. The methodology is qualitative, quasi-evaluative, analytical and interpretative, using a deductive approach based on theories, with inconclusive results.

Palabras clave: gobernanza; deliberación; administración del agua.

Contexto

La alerta sobre la crisis del agua se ha venido colocando desde 1972 en la agenda mundial con el tema de la crisis ambiental y la sobreexplotación de los recursos naturales, en 1977 se plantea la necesidad de formular políticas orientadas al mantenimiento y a una distribución equitativa del

* Doctoranda en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Líneas: Democracia, política pública y gestión del agua. Correo: refugio-g@hotmail.com

agua, pero no es hasta 1992 que sale a luz un nuevo paradigma: La Gestión Integrada de los Recursos Hídricos (GIRH).

Problema. La implementación de esta política es bajo el modelo de gobernanza a través los consejos de cuenca que han presentado limitaciones en sus procesos deliberativos y participativos, es decir una gobernanza de baja calidad democrática con implicaciones sociales como estrés hídrico, escasez para algunos usos, vulneración del derecho humano al agua y modificación de los ecosistemas.

Objetivo general. Analizar las manifestaciones de la gobernanza del agua y el proceso deliberativo de los actores miembros del Consejo de Cuenca Río Fuerte-Sinaloa en la implementación de la política hídrica y sus implicaciones sociales.

Metodología. Cualitativa, de carácter evaluativo, analítico e interpretativo. Es de tipo deductivo ya que parte de las teorías y, en las políticas en ejecución, el método se tipifica como evaluación concomitante y externa, ya que se realiza durante el proceso de implementación y el investigador es ajeno a la organización.

Este trabajo está en desarrollo en un programa de doctorado en trabajo social de Conahcyt, y respecto a esta propuesta, se pretende coadyuvar en el aprendizaje metodológico evaluativo de tipo cualitativo de la política pública para gestionar el agua. Se enfatiza en los métodos cuasievaluativos, análisis del discurso y la técnica de grupo de discusión, se presentan resultados preliminares no concluyentes.

Contexto

En cuanto a los principios y cambios institucionales asociados a este nuevo enfoque de gestión, buscan promover la descentralización, la gestión multisectorial y democrática, así como la implementación de financiamientos mixtos basados en el uso del agua (Dourojeanni et al., 2002). Esto se enmarca en una gobernabilidad que implica la capacidad de tomar y aplicar decisiones según criterios de gobernanza, donde la participación de diversos usuarios en la toma de decisiones es fundamental (Aguilar & Bustelo, 2010a). Además, se organiza territorialmente por cuencas hidrológicas, como establecen los tratados (Dourojeanni et al., 2002). En lo que respecta a México, la adopción de este paradigma, inicia en 1992 y en el 2004 se integra como política en la Ley de Aguas Nacionales (LAN) de 1992 (Ley de Aguas Nacionales [LAN], 2022).

Para la implementación de esta política, el territorio es dividido en 13 regiones hidrológicas y se institucionalizan los consejos de cuenca como espacios para la participación social y la gobernanza del agua (Arreguín et al., 2020). La LAN establece que los organismos de cuenca deben trabajar armónicamente con los consejos de cuenca para lograr una gestión integrada del agua que requiere un enfoque sistémico, estratégico y participativo (Ley de Aguas Nacionales [LAN], 2022). En teoría, los consejos de cuenca son espacios de gobernanza donde los ciudadanos pueden dialogar de manera razonada, fomentando la participación y representación, lo que confiere legitimidad a los acuerdos, no solo a las etapas de toma de decisiones, sino también en la creación, implementación y evaluación de políticas públicas a nivel regional (Leetoy & Figueroa, 2016).

Problemática

Después de 30 años de iniciarse este proceso de gestión del agua en México, la vulnerabilidad hídrica sigue aumentando, lo que destaca las dificultades para alcanzar acuerdos que garanticen la equidad y la sostenibilidad. Según Ruíz (2015), Estos espacios de gobernanza han evolucionado en mecanismos de diferenciación entre grupos que determinan el acceso al agua, lo que resulta en una falta de asignación y distribución equitativa de las cuotas de suministro, además, no se respeta adecuadamente la preservación de los caudales ecológicos, lo que lleva a la degradación y modificación del entorno. Esta exclusión de diversas voces en estos espacios ha agravado las desigualdades, ya que no se toman en cuenta todos los factores ni a todas las partes involucradas, además, los beneficios derivados de la explotación de los recursos no se distribuyen de manera justa (Ruíz, 2015).

Según el diagnóstico que hace el Programa Nacional Hídrico 2020-2024 (PNH) los Consejos de Cuenca presentan limitaciones en su labor de concertación. Los mayores conflictos se han registrado por falta de representatividad, de coordinación interinstitucional y en la práctica, no hay claridad sobre funciones y responsabilidades de los representantes de la sociedad en los Consejos y respecto a las implicaciones de las decisiones sobre el manejo del agua local. Existen otros obstáculos para hacer funcional la participación en la gestión del agua, aunque las OSC participan en los consejos, se considera que no se abordan las temáticas más urgentes, no cuentan con el nivel de convocatoria requerido, ni con verdadera representatividad de los actores locales y los mecanismos para tomar decisiones no son satisfactorios para todos los actores (Diario Oficial

de la Federación, 2020).

Supuesto

Estos canales institucionales no han sido alternativa en la construcción de gobernabilidad y gobernanza del agua en México, opuesto a lo que discursivamente se han fijado las autoridades federales como propósito de la GIRH.

Delimitación espacial

Por lo anterior, esta investigación pretende aportar un análisis de los procesos de gobernanza del agua en la implementación de la GIRH, desde uno de los tres Consejos de Cuenca en el estado de Sinaloa pertenecientes a la Región Hidrológico-Administrativa III Pacífico Norte (RHA III). La unidad de análisis es el Consejo de Cuenca Río Fuerte Sinaloa, situado al Noroeste del país, comprendiendo el extremo Sur de Sonora, el Occidente de Chihuahua y parte de Sinaloa. El área de las cuencas correspondiente a estas entidades federativas se distribuye de la siguiente manera: el 52% se localiza en Chihuahua, el 40% en Sinaloa y solo un 8% corresponde a Sonora.

Ruta metodológica

Enfoque cualitativo y corriente hermenéutica

El enfoque cualitativo se sitúa en el paradigma científico naturalista, humanista o interpretativo cuyo interés se centra en el estudio de los significados de la vida social y las acciones humanas, para lo cual nos apoyamos en la Hermenéutica, tal corriente implica una secuencia de interpretaciones que nos llevan a crear conjeturas vinculadas con fenómenos externos o a un cuerpo teórico relacionados entre sí (Strauss & Corbin, 1998). Es de carácter evaluativo, analítico e interpretativo. Es de tipo deductivo ya que parte de las teorías y, en las políticas en ejecución, el método se tipifica como evaluación concomitante y externa, ya que se realiza durante el proceso de implementación y el investigador es ajeno a la organización (Corzo, 2021).

La metodología cualitativa ofrece un enfoque diferente para evaluar políticas públicas, permitiendo abordar cuestiones que los métodos cuantitativos no pueden responder completamente. Para lograrlo, el analista puede emplear diversas técnicas que forman parte de los

métodos cualitativos, basándose en principios como el reconocimiento de diferentes perspectivas de la realidad y el interés en los actores sociales en su contexto natural. Los diseños cualitativos son flexibles, abiertos y pueden cambiar a medida que se desarrolla la investigación, ya que no parten de hipótesis previas, lo que enriquece los objetivos del proceso evaluador. Esto no significa descuidar la calidad y el rigor científico, sino más bien aplicar criterios rigurosos en un plan operativo que emplee técnicas cualitativas adecuadas para responder a las preguntas de evaluación planteadas (Sanz, 2013).

Métodos: La evaluación parcial de procesos, análisis del discurso y el modelo pragmático de Habermas

La evaluación parcial de procesos

Para caracterizar la gobernanza que se ejerce en el consejo de cuenca Río fuerte- Sinaloa, se recurre a una metodología evaluativa denominada por Mejía (2003), como cuasievaluación, adecuada para valorar de forma parcial un proceso de gestión y política pública a partir de datos cualitativos, sin recurrir a la ponderación numérica, ya que se orienta a analizar los mecanismos, el funcionamiento e identificar dificultades durante la ejecución, basado en observaciones concretas el cual implica relacionar las acciones con las normas y valores, este es un proceso de investigación generador de información para el análisis y apoyo que nos permiten hacer afirmaciones causales mediante juicios y sus finalidades son diversas, puede darse a conocer un aspecto o varios sobre la actuación de los participantes, establecer niveles o revisar la legitimidad de las acciones, etc. (Mejía, 2003).

Este planteamiento se caracteriza por enfatizar los aspectos asociados al aprendizaje organizacional y participación social, se desarrolla a partir de cuatro dimensiones: a) elaboración de criterios y estrategias de evaluación, b) análisis del ámbito donde opera el programa o donde se gestiona, c) identificación de grupos objetivos como funcionarios y actores involucrados y d) explicitación de las bases teóricas para fundamentar las tramas causales (Mejía, 2003). Por lo tanto, la correspondencia teórico-metodológica es un criterio fundamental en los momentos iniciales del diseño de la investigación, este aporta conceptos que ayudan a explicar y ordenar, por tanto, se trata de analizar la coherencia entre lo que se quiere investigar, cómo se quiere investigar, los recursos disponibles y los resultados esperados (Sanz, 2013).

Análisis del Discurso

Para la elaboración de criterios, estrategias de análisis, e interpretación nos basaremos en el Análisis del Discurso (AD), mismo que (Antaki et al., 2011) lo define como un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven relaciones sociales y su análisis consiste en estudiar mediante la hermenéutica, cómo esas prácticas actúan para mantener esas relaciones sociales, utilizando fuentes de datos para su comprensión e interpretación como: “textos producidos por alguien en situación interpersonal” (Ortí, A. 1986, como se citó en Antaki et al., 2011), estos pueden provenir de fuentes documentales, tales como periódicos, biografías, cartas, propaganda etc. (Antaki et al., 2011). También de la observación de interacciones sociales concretas o de situaciones técnicas recreadas artificialmente como es el grupo de discusión o la entrevista abierta, etc. (Haidar, 1998).

La recolección de información, codificación, catalogación y clasificación son tareas imprescindibles en el trabajo de campo y no hay procedimiento único, el objetivo es construir un corpus analizable y cualquiera que sea la técnica, requerirá de una transcripción precisa y rigurosa (Antaki et al., 2011). Tomar el Análisis del Discurso como un método implica asociarlo estrechamente a una clase de relación particular entre la instancia de la construcción teórica y la instancia de la operación empírica, también implica asociarlo a una perspectiva específica sobre la construcción y el procesamiento de los datos (Wood and Kroger, Antaki, Potter, Cheek, Hammersley como se citó en Sayago, 2014).

No hay una estandarización del método de AD, pero en el trabajo de Sayago (2014) en el que cita a Ibáñez (1979), Ortí (1986) y Alonso, L. (1998); distingue tres etapas o momentos, sin importar el orden: 1) Nivel informacional (cuantitativo); 2) Nivel estructural (textual) y 3) el Nivel social (cualitativo hermenéutico). La etapa informacional tiene como procedimiento comprobar cuantitativamente la frecuencia de la información contenida en el texto partiendo de un material cualitativo de tipo discursivo, la etapa estructural, parte de características no variables que coordina unidades significativas del propio texto, dándole coherencia y consistencia lógica, el código es el elemento dominador del análisis estructuralista, en el texto no hay significado, sólo forma (Sayago, 2014).

La labor del investigador es encontrar el sistema implícito de unidades y reglas que dan cuerpo al relato/texto, esta es la etapa hermenéutica que contempla una unidad de análisis

denominada “El discurso”. Un discurso que es el sentido que un sujeto le atribuye a éste, pero un sentido que es a la vez conocido a través de una expresión textual (Sayago, 2014). Su aplicación implica el análisis del discurso social que tiene por objetivo la interpretación, ya que el texto contiene internamente lo que quiere decir, a la vez que remite a aquello externo por lo cual ese texto fue escrito o hablado, por lo tanto, lo que se busca es interpretar el texto, es decir descifrar el sentido oculto o aparente (Haidar, 1998).

Modelo pragmático de Habermas y Análisis del Discurso

El AD ha derivado en una multiplicación de métodos, a grosso modo se identifican 10 tendencias o escuelas y 34 modelos, sin considerar los modelos originales de la Europa del este, con estudios de la oralidad e investigaciones sobre la literatura. Para el análisis de la fase participativa y deliberativa se ha elegido el modelo pragmático de Habermas que permite abordar los temas relacionados con la política, la democracia y el derecho. Este modelo es de orientación sociolingüística y pragmática lingüística, en esta perspectiva el discurso se entiende como lenguaje en uso, es decir el lenguaje en la comunicación entre actores en un contexto social determinado (Haidar, 1998).

Fundamentación del principio universal (U) y el análisis del discurso

Gil Martín (2005) fundamenta esta ruta de corte pragmática, con la teoría de la acción comunicativa que condensa lo escrito en: “La Inclusión del Otro” y “Facticidad y Validez” donde se dibuja este método, la propuesta consiste en la reformulación de la racionalidad práctica mediante una teoría discursiva enlazada a la teoría general de la A.C.

En resumen, toda norma que parte del principio (U) para la satisfacción de los intereses de cada individuo, tiene validez siempre y cuando pueda ser aceptada sin coacción por todos los afectados, es decir, el (D) solo puede pretender validez si las normas gozan de la aprobación de todos los afectados en tanto que participaron en un discurso práctico (Gil, 2005). Para que un discurso racional alcance el nivel de reflexividad en las reglas argumentativas que operan en el D, y que el acuerdo o norma alcance validez universal (AVU) se deben dar las siguientes condiciones en las relaciones dialógicas: 1) inclusión plena y universal o el acceso público y no restringido. 2) La distribución equitativa de las libertades comunicativas o la participación igualitaria. 3) La

veracidad o sinceridad. 4) La ausencia de coacción sobre las tomas de postura de los argumentantes (Gil, 2005).

Métodos y técnicas

El proceso de gobernanza del agua en la fase de implementación comprende tres dimensiones: organización, funcionamiento y resultados. La ruta general se esquematiza en la Tabla 1” que nos indica la dimensión, lo que se indaga en ella y las técnicas a utilizar.

Tabla 1.
Las dimensiones: organización, funcionamiento y resultados

Dimensión	Técnicas
Organización (O): ¿Cómo se constituye el Consejo de Cuenca, ¿cómo se organiza? y si cuenta con instrumentos de gestión	Análisis de documentos y entrevistas
Funcionamiento (F): ¿Cómo participan los actores y cómo se toman los acuerdos?	Grupo de discusión - observación
Resultados (R): Validez de los acuerdos en el plan hídrico regional.	Revisión de actas y acuerdos (triangulación)

Fuente: Elaboración propia con datos de (Aguilar & Bustelo, 2010b).

Las técnicas: Grupo de Discusión – Observación

Los resultados parciales que se presentan a continuación son producto de dos de las cinco técnicas que se plantearon para el objetivo general. En principio, la recolección de dato para esta fase fue por medio de la observación ya que se tuvo acceso a la reunión de forma directa y en una situación concreta, lo que los antropólogos denominan observación si/no participante, en este caso fue no participante, el muestreo fue intencional de tipo opinático, se consideraron todos los participantes de la reunión, es decir, los que voluntaria o de forma fortuita fueron tomando la palabra (Ruiz, 2012). La situación concreta fue la primera reunión del consejo de cuenca para llegar a acuerdos sobre el plan regional hídrico, así como plantear problemáticas y propuestas de solución.

Para este caso se puede describir al consejo de cuenca como grupo de discusión, ya que este método interactivo grupal se adapta al caso. La investigadora y socióloga Cecilia Cervantes (2002), lo describe como un proceso de interacción en el que se pone en juego opiniones, representaciones, comportamientos, actitudes, relaciones de poder y negociaciones por las cuales se puede llegar o no a un acuerdo, se trata de un acercamiento cualitativo complejo mediante el cual se analizan situaciones de interacción también complejas (Cervantes, 2002). La autora expone que el grupo de discusión no es solo un análisis de discurso, sino una situación de interacción en la que se da un encuentro entre los actantes y una experiencia comunicativa en que se enlazan sistemas simbólicos y míticos, así como series de códigos, rituales, valores, actitudes y opiniones (Cervantes, 2002).

Sistematización en Atlas ti

Existe una gran variedad de sistemas de códigos, dependiendo del propósito del trabajo, se elige el más adecuado, tomando en cuenta que son un punto de partida, es decir que pueden modificarse a medida de nuestras necesidades, hay flexibilidad (Bassi, 2015), el programa nos facilita la recodificación, no son estáticos, pueden rehacerse y/o reutilizarse hasta obtener modelo que mejor ayude a la interpretación del investigador (Ruiz, 2012). La codificación va definiendo de que tratan los datos, por lo general se van vinculando pasajes afines y se les asigna un nombre, a criterio del examinador, esta es una manera de establecer el marco de ideas para identificar categorías (Bassi, 2015), para mi caso se crearon códigos descriptivos, categóricos y analíticos. Los códigos se construyeron de forma deductiva, se recurrió a diversas teorías. (Ruiz, 2012).

Para la distinción de categorías es necesaria la jerarquización, que es el ordenamiento de códigos según su categoría y depende de los objetivos y preguntas a las que se está respondiendo (Gibbs, 2012) En este caso, la categorización parte de las teorías de la política para gestionar el agua, democracia participativa y deliberativa y gobernanza. La recolección de información, codificación, catalogación y clasificación son tareas imprescindibles en el trabajo de campo y no hay procedimiento único, el objetivo es construir un corpus analizable y cualquiera que sea la técnica, requerirá de una transcripción precisa y rigurosa (Antaki et al., 2011).

La transcripción

La transcripción es uno de los procedimientos que realizan los investigadores generalmente en disciplinas sociales para tratar los datos que se generan al hacer una entrevista, un focus group o un grupo de discusión, esta información en lenguaje oral se traspara a texto escrito, también se incluyen las observaciones (Bassi, 2015). En mi caso fue de un grupo de discusión en formato reunión o foro de trabajo. Se grabó la sesión en audio que tiene una duración de 2 horas con once minutos, también se tomaron algunas notas que se traspararon a texto, así dio inicio la organización del material, con la transcripción de la grabación de la que disponía, ese proceso tomó 5 días en tiempo y un total de 44 cuartillas escritas, es un trabajo que requiere mucha paciencia, literal como lo describe Gibbs.

Aunque algunas investigaciones no requieren una transcripción tan detallada, según Gibbs, hay otras que si lo requieren como es el caso de este trabajo del que se busca trabajar con el análisis del discurso y de las conversaciones. Las transcripciones y descripciones son fundamentales en este tipo de investigación, la presentación de los hallazgos se basa en el texto y en la escritura (Gibbs, 2012), con ese afán se detallaron en la misma hoja de trabajo algunas acciones de participantes que se dieron en la reunión y como lo sugiere Gibbs, el texto se trabajó con un espaciado doble y letra número 14, se enumeraron las líneas y se les puso color a las letras en concordancia con los temas (Gibbs, 2012). La hoja de trabajo detallada se encuentra en el anexo 3.

Gibbs (2012) sugiere poner el nombre de la persona que está hablando, en letras mayúsculas, en este caso se optó por poner solo las iniciales del nombre y apellido, se enumeraron las líneas y se recurrió a los códigos de Jefferson. Para realizar estas transcripciones lo más adecuadas posibles y facilitar el análisis, Bassi (2015) propone la adaptación de un sistema de códigos más entendibles y fáciles de utilizar, partiendo de los códigos de Gail Jefferson para el proceso de transcripción, este se basa en una serie de símbolos que nos permiten registrar información no verbal y situaciones de interacción de esta forma, el texto transcrito nos recrea la realidad (Bassi, 2015). El sistema de códigos de Jefferson se adjuntó al anexo 4.

Recapitulando sobre el tratamiento de los datos, la primera fase fue la transcripción, seguido de la recreación con los códigos de Jefferson, del que se obtuvo un documento primario, listo para el tercer paso que es la sistematización, en este caso se utiliza el programa Atlas ti, esta herramienta facilita la tarea de analizar e interpretar datos cualitativos, de ordenar categorías y de interpretar de

una forma más metódica y estructurada, permite establecer comparaciones entre grupos de códigos, según como se haya organizado, ya que es solo una herramienta, el trabajo metodológico lo hace el investigador.

Codificación de la categoría Política GIRH

La Dimensión Organización (O)

Para la construcción de criterios en la caracterización de la categoría gobernanza, además de los propios del concepto, partiremos de la propuesta teórica para gestionar el agua, que se basa en tres ejes organizativos, once fundamentos y cuatro principios, estos deben considerarse para que la implementación de la política sea la adecuada. El primer bloque pertenece a la dimensión de la organización (O), aquí se encuentran AF (ambiente facilitador), DR (definición de roles institucionales) e IG (instrumentos de gestión). Se muestran los principios U con el desglose de criterios para cada uno, como se muestra en la “Tabla 2”.

Tabla 2.

Ejes organizativos y fundamentos de la política GIRH y sus códigos

Ejes organizativos	Criterios en base a los fundamentos de la GIRH
Ambiente facilitador	Normatividad institucional, convocatoria abierta, reglas para participar en las reuniones.
Definición de roles institucionales	Representatividad y claridad de las funciones de los participantes.
Instrumentos de gestión	Procedimientos y medios para generar información, información precisa en la reunión para la toma de decisiones, programas de educación y comunicación para la GIRH.

Fuente: Elaboración propia con datos de (Aguilar & Bustelo, 2010b) y (Global Water Partnership Central América, 2013).

La Dimensión Funcionamiento (F)

Esta segunda dimensión de análisis se compone de los cuatro principios de la política para su

codificación, como lo señala la metodología del AD., esta fase es de “observaciones concretas” verificable a través del análisis del grupo de discusión, en el momento de la reunión. Se busca la relación del discurso (D) referido a los principios como lo señala el análisis pragmático de Habermas para la construcción de los acuerdos con validez universal (AVU) que a su vez deben cumplir con los criterios de deliberación. Tales acuerdos se deben integrar en el plan hídrico de las cuencas Río Fuerte y Sinaloa, y corroborable en el documento final. Los criterios y códigos se observan en la “Tabla 3”.

Tabla 3.
Principios y discurso según fundamentos de la GIRH

Principios GIRH (códigos)	Discurso referido a: (criterios)
1.- el agua es un recurso vulnerable y finito	Ahorro y uso eficiente
2.- La mujer juega un papel central	Propuestas hechas para beneficio de mujeres.
3.- El agua posee un valor social, cultural y económico.	Acceso al agua para consumo humano, cubrir poblaciones vulnerables, uso colectivo sobre particulares y factor de desarrollo.
4.- Enfoque participativo	Participación de todos los involucrados.

Fuente: Elaboración propia con datos de (Global Water Partnership Central América, 2013).

Codificación de las Categorías Participación y Deliberación

Continuando con la dimensión de funcionamiento, desde el enfoque participativo (EP). La codificación de este rubro, parte del marco teórico desarrollado por las autoras Cunill (1991) y Ziccardi (1998), se tomaron en cuenta las que se vinculan al plano de la gestión, estas se refieren al tipo de participación por su origen, carácter de la intervención y al grado de involucramiento. En la “Tabla 4” se agrupan las tipificaciones.

Tabla 4.

Tipificación de la participación, códigos y criterios

Tipo de participación	Carácter	Grado de involucramiento
Social, comunitaria, autónoma, clientelística	Consultivo	Poder delegativo
	Fiscalizador	Poder compartido
		Control ciudadano

Fuente: Elaboración propia con datos de (Cunill, 1991, 2004)

La deliberación en su noción más básica se refiere al acto de reflexionar sobre las ventajas y desventajas a considerar en la toma de decisiones. Habermas desarrolla este concepto y lo amplía a nivel de modelo democrático articulado a la acción comunicativa y el análisis pragmático del discurso, su teoría nos ofrece herramientas discursivas para analizar si el proceso en cuestión garantiza la inclusión del otro y el respeto a los derechos humanos. Para que los acuerdos alcancen validez universal, según Habermas, deben darse bajo los siguientes lineamientos descritos en el cuadro 9 con sus códigos correspondientes. Para esta fase de análisis se requiere relacionar los resultados de la observación y la entrevista con los acuerdos resultantes y constatar que se cumplan los criterios que se señalan en la “Tabla 5”.

Tabla 5.

Lineamientos para los acuerdos con validez universal

Código	Criterio
1.- Inclusión plena	Acceso no restringido
2.- Distribución equitativa	Mismas oportunidades para exponer
3.- Veracidad	Argumentos basados en información corroborable
4.- Ausencia de coacción	Participación libre de presiones e imposiciones

Fuente: Elaboración propia con datos de (Habermas, 1996, p. 76).

Codificación Gobernanza del Agua

Tabla 6.
Caracterización de la gobernanza a partir de los principios U

Gobernanza del Agua	
<i>Código</i>	<i>Criterios a Analizar</i>
Acción coordinada en todos los niveles	Normatividad institucional. Claridad de las funciones de los participantes.
Legitimidad institucional y estado de Derecho	Representación de todos los involucrados. Acuerdos con validez a partir del proceso deliberativo.
Transparencia y rendición de cuentas	Procedimientos y medios para generar información. Información precisa en la reunión para la toma de decisiones. Carácter fiscalizador de los participantes y carácter resolutivo por parte de CONAGUA. Veracidad, argumentos basados en información corroborable.
Derechos Humanos	Normatividad institucional. Inclusión plena: acceso no restringido.
Carácter incluyente	Convocatoria abierta. Representatividad territorial, étnica o ecosistémica, de la mujer, por usos, académica y organizaciones ecológicas.
Estado de Derecho	Normatividad institucional. Acuerdos con validez a partir del proceso deliberativo. Y cumplimiento de las leyes
D coherente con la GIRH	Discurso referido a: principios de la GIRH y programas de educación y cultura para una gestión integrada.

Fuente: Elaboración propia con datos de (Aguilar & Bustelo, 2010b).

Resultados preliminares

Se asistió a la primera reunión en mayo del 2021. En esa reunión concurrieron diecinueve participantes. Como se observa en la “Tabla 7”. La identidad de los participantes no es anónima, ya que es un foro público, aun así, se optó por señalar a los participantes con sus iniciales.

Tabla 7.
Participantes asistentes a la reunión primera del Consejo de Cuenca

Sector	Participante	Vocales usuarios de la sociedad organizada	Comité Directivo	Sub-total
Presidente del Consejo de Cuenca	J.G.		1	1
Representante Nivel Federal	R.G.		1	2
Representante Organismo de Cuenca	H.E.		1	3
Consejo técnico	M.T.		1	4
Sector empresarial	H.G. Y L.H.	2		6
Sector agrícola	V.P.	1		7
Academia – investigación	A.E., D.E., G.I., H.R., M.R., Y N.E.	6		13
Región Los Mochis	E.G. Y H.M.	2		15
Región El Fuerte	J.F. Y J.M.	2		17
Región San Blas	P.C. Y P.R.	2		19
TOTAL				19

Fuente: Elaboración propia.

La Implementación de la Política GIRH

A continuación, el avance de resultados parciales del procesamiento en Atlas Ti sobre la implementación de los tres ejes organizativos de la política GIRH, se detallan en la “Tabla 8”. La acotación de posibles respuestas es: 1.- Inexistente, 2.- Está en construcción, 3.- Existe, pero no se implementa, 4.- Existe de forma parcial y 5.- Existe y funciona.

Tabla 8.

Ejes organizativos de la política para gestionar el agua

Convocatoria abierta	
Cita Textual (Texto Discursivo)	Acotación
<p>A nosotros nos dijeron que se iban a hacer foros de consulta para que hiciéramos propuestas y::: 😞REALMENTE NOS JUGARON CON EL DEDO EN LA BOCA durante más de cuatro años y no pudimos hacer ninguna propuesta ninguna nada 😞FUERON PURAS MENTIRAS LO QUE HICIERON CON ESA LEY 😞 hasta la fecha no sabemos como hicieron ese plan (Participante 7, V.P., 2021).</p> <p>quiero antes que nada felicitar al consejo de cuenca ... están haciendo esto para mí es maravilloso yo tengo 40 años en la actividad agrícola manejándome con CONAGUA y ↑ nunca me había tocado saber siquiera de la participación de los usuarios en la elaboración del plan hídrico regional ↑ (Participante 7, V.P., 2021).</p>	<p>Está en construcción. Era inexistente y, realmente no se hace difusión, se les avisa a los representantes y si no asisten, de cualquier forma, se hace la reunión.</p>
Reglas para participar en las reuniones	
<p>Este les parece bien este vemos, ¿cómo sería la mecánica de las participaciones? recibimos la participación de... (Participante 4, J.G., 2021).</p> <p>Este pueden levantar la mano pueden solicitar la palabra↑=</p>	<p>Existen de forma parcial, no hay una normatividad escrita, de forma general funciona, solo hubo un</p>

(Participante 1, R.G.). Sí y posteriormente abriríamos a quien desee participar (Participante 4. J.G., 2021).	momento de fricción.
Representatividad territorial, étnica o ecosistémica	
Se les invitó a los pueblos originarios invité al gobernador indígena (2) no nos acompañó, pero hemos tratado de ser muy incluyentes es decir a todas las voces no me queda más que invitarlos para la próxima reunión (Participante 4, J.G., 2021).	Está en construcción, (falta analizar la segunda reunión, esperemos que haya representatividad)
Representatividad de la mujer	
Hubo cuatro participantes del sexo femenino, pero no en representación de la mujer ni con proyectos para las mujeres, las participantes son del área académica.	Inexistente.
Representatividad por usos	
PORQUE NO VEO AQUÍ PRESENTES A LOS MÓDULOS DE RIEGO Y CREO QUE TAMBIÉN ES MUY IMPORTANTE LA PARTICIPACIÓN DE LOS MÓDULOS DE RIEGO (Partipante 8, G.I., 2021). Corroboro, sí se les invitó a los usuarios del uso agrícola estuvo un ratito por aquí el gerente del módulo santa rosa y estuvo el presidente también del módulo de Ruíz Cortinez (Participante 4, J.G., 2021). Nos hizo falta el uso público urbano de la ciudad, aquí la Palma nos faltó Guasave nos faltó El Fuerte y Choix (Participante 4, J.G., 2021).	Está en construcción. Por parte del uso agrícola hubo cuatro asistentes pero solo se quedaron dos, uno es el presidente del consejo de cuenca y el otro es un agricultor con mucho interés en participar. Por otro lado, lo que es el uso público urbano es esencial, es el que puede abogar por el uso doméstico y no estuvo presente.
Representatividad académica u organizaciones ecológicas	
Participaron siete investigadores(as) de las universidades: UAIM, UAS y UAde O	Existe de forma parcial. Hay bastante interés por

	parte de la academia, pero no hubo participación por parte de organizaciones ecologistas o en pro del cuidado del agua.
Claridad de las funciones de los participantes	
El programa nacional hídrico 2022 al 2026 es un programa de políticas públicas el cual todos debemos aportar mejorar las condiciones para la gobernanza del agua a fin de fortalecer la toma de decisiones y combatir la corrupción (Participante 1, R.G., 2021).	Existe por parte de los representantes de CONAGUA. Por parte de los participantes se corroborará en las entrevistas.
Procedimientos y medios para generar información	
Ver exactamente cuál la situación real, no sé si alguien tenga acceso a esta información que se pueda publicar que se pueda ver de alguna manera gracias (Participante 11, H.R., 2021). Ya la información más específica se tendría que estar trabajando por parte de cada una de las cuencas muchas veces la información no está como que tan digerible la información, no es fácil encontrar está muy rebuscado entonces, estamos tratando de migrarlo para que todos los sistemas que tiene la comisión nacional del agua los puedas encontrar directamente (Participante 1, R.G., 2021).	Está en construcción. Si se tiene acceso a la información, pero se debe solicitar y ser muy específico, la información abierta al público no es comprensible.
Información precisa en la reunión para la toma de decisiones	
Dónde están los trabajos, los trabajos que nos dicen... nos dan una radiografía de la cuenca cómo está distribuida el uso del agua ... me gustaría ver los valores crudos de los datos que se están mostrando para poder determinar esa sequía y también me gustaría saber cuál es la situación nuestra	Inexistente

(Participante 11, H.R., 2021).	
Programas de educación y comunicación para la GIRH	
La cultura y digo... por esa educación ambiental en la conjugación de todos estos aspectos lo que define el acceso al agua segura, entonces para garantizar este derecho de tener acceso al agua todos como un derecho humano fundamental (Participante 8, G.I., 2021).	Esta es la única propuesta que se hizo referente al tema, esto se indagará en las entrevistas.

Fuente: Elaboración propia.

El Proceso Participativo y Deliberativo Para la Gobernanza del Agua

Los siguientes resultados parciales están ordenados por categoría, códigos, fundamento teórico y avances muy generales no concluyentes, se presentan en la “Tabla 9”.

Tabla 9.

Resultados parciales del procesos deliberativo y participativo de los actores

Categoría: Calidad Participativa	
<i>Códigos que se integran</i>	<i>Fundamento teórico y avances de resultados</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Grado de involucramiento - Tipo de participación - Carácter de la participación 	<p>Es la Intervención de los individuos en tanto ciudadanos, en el curso de una actividad pública (Cunill, 1991). Esta categoría caracteriza el tipo de participación, esto es parte de la calidad deliberativa y el nivel democrático de la gobernanza, que se refleja en la forma como se administra el agua. El graduación del nivel va de el más bajo es el delegativo, le sigue el propositivo y el más elevado es el fiscalizador, en la reunión se observó un alto nivel de participación por parte de los representantes de las comunidades de El Fuerte y Los Mochis, por parte del sector empresarial se observó una participación un tanto clientelística y por parte de la Comisión se observó una participación delegativa ya que no se asumieron compromisos ni reclamos, delegaron la responsabilidad a los usuarios que no denuncian.</p>

Categoría: Calidad Deliberativa	
<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de coacción - Participación equitativa - Veracidad - Inclusión plena 	<p>La calidad deliberativa valora la legitimidad de los acuerdos, que un componente de la gobernanza del agua, se refiere a la validez que tienen los acuerdos, ya que en la reunión deben estar todos los implicados o perjudicados por la falta de agua. Se observa que en la reunión todos hayan participado sin problema, a través de reglas claras. Hubo un percance con una participación, la representante del organismo de cuenca no quería respetar el orden de participación porque ya quería irse, en cuanto a la inclusión plena, faltaron sectores muy importantes como el urbano- doméstico, distritos de riego, grupos étnicos y ambientalistas. Se espera que en las próximas reuniones estén presentes ya que el plan hídrico puede perder legitimidad.</p>
Categoría: Gobernanza del Agua	
<ul style="list-style-type: none"> - Derechos humanos - Legitimidad - Rendición de cuentas - Transparencia - Carácter incluyente - Estado de derecho -Discurso coherente con la GIRH 	<p>Esta categoría se refiere a la forma como se implementa la política del agua, para que la gobernanza alcance un alto nivel democrático, los acuerdos deben reflejar respeto a los derechos humanos, acuerdos legítimos, carácter incluyente e integralidad con los principios de la política GIRH. La calidad de la gobernanza se refleja en el respeto a los ecosistemas y la protección de grupos vulnerables.</p> <p>En el caso de la cuenca Río Fuerte- Sinaloa se presentan graves problemas de contaminación, robo de agua, desplazamientos de grupos por falta de agua, enfermedades por mala calidad en la potabilización, modificación en los ecosistemas por cambio de uso de suelos, además de que hay zonas en las que cuentan con agua solo un 50% del año, no se cuidan los usos prioritarios como el uso doméstico.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Conclusión

En cuanto al proceso deliberativo, no hubo representatividad del uso doméstico, tampoco de mujeres, ni de grupos étnicos, al faltar usuarios afectados a la reunión, no hay un proceso inclusivo para la toma de decisiones, quiere decir que no se están considerando ni todas las voces, ni a todos los involucrados, de no haber asistencia de grupos afectados en las siguientes reuniones, los acuerdos que se tomen carecerán de legitimidad y la gobernanza será de baja calidad democrática. En referencia al tipo de participaciones, de los ahí reunidos, por parte de las comunidades de El Fuerte y Los Mochis tuvieron un carácter fiscalizador, exigen a los representantes gubernamentales tanto federales como a nivel organismo de cuenca, se sancione a quienes contaminan y que no se otorguen más concesiones de agua, ya que dejan al uso doméstico desprotegido, vulnerando el derecho humano al agua.

Según resultados preliminares, las reuniones del consejo de cuenca Río Fuerte Sinaloa se han reanudado después de 6 años, estas primeras gestiones para acordar el Plan Regional Hídrico son todavía incipientes, se puede decir que siguen en construcción, falta la participación de algunos usuarios, no hay todavía suficiente representatividad por lo menos en esta primera reunión. En lo referente a las implicaciones sociales que se han suscitado, estas se han acumulado a lo largo de este tiempo que no se ha atendido la integralidad del agua, según los afectados que participaron hay graves problemas de contaminación, desplazamiento de grupos afectados por la falta de agua, tala de árboles y hay zonas que cuentan con servicio irregular de agua potable 50% del año que ha traído como consecuencia enfermedades en niños.

Referencias

- Aguilar, LF., & Bustelo, M. (2010a). Gobernanza y evaluación: una relación potencialmente fructífera. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 4, 23–51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281521696002>
- Aguilar, LF., & Bustelo, M. (2010b). Gobernanza y evaluación: una relación potencialmente fructífera. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 4, 23–51. <https://www.redalyc.org/pdf/2815/281521696002.pdf>
- Antaki, C., Díaz Martínez, F., Edwards, D., Ibañez, T., Íñiguez, L., Martín, L., Mincoff, V., & Spink, M. (2011). Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales (L. Íñiguez, Ed.; 2nd ed.). El cuervo 96, S. A. https://www.researchgate.net/publication/275154161_Analisis_del_discurso_Manual_para_las_ciencias_sociales_E-PUB
- Arreguín, F., López, M., & Cervantes, C. (2020). Los retos del agua en México. *Tecnología y Ciencias Del Agua*, 11(2), 341–371. <https://doi.org/10.24850/j-tyca-2020-02-10>
- Bassi, E. (2015). Gail Jefferson's transcription code: adaptation for its use in social sciences research. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- Cervantes, C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. *Revista Mexicana de Sociología*, 64(2). https://www.researchgate.net/publication/27392139_El_grupo_de_discusion_en_el_estudio_de_la_cultura_y_la_comunicacion_Revision_de_premisas_y_perspectivas
- Corzo, J. (2021). ¿Cuál es el ciclo de las políticas públicas? IEXE Universidad. <https://www.iexe.edu.mx/politicas-publicas/cual-es-el-ciclo-de-vida-de-las-politicas-publicas/>
- Cunill, N. (1991). Participación ciudadana: dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD).
- Cunill, N. (2004). Balance de la participación ciudadana en las políticas sociales. Propuesta de un marco analítico. In Alicia Ziccardi (Ed.), *Participación ciudadana y políticas sociales del ámbito local* (pp.57–76). Indesol. <http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/4420/1/Participacion%20ciudadana%20y%20>

políticas%20sociales%20en%20el%20ambito%20local.pdf

- Diario Oficial de la Federación. (2020, December 30). PNH_2020-2024__ptimo. Plan Nacional Hídrico 2020-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/642632/PNH_2020-2024__ptimo.pdf
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos en investigación cualitativa. Ediciones Morata, S.L. https://www.google.com.mx/books/edition/El_an%C3%A1lisis_de_datos_en_investigaci%C3%B3n/855yAgAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1
- Gil, F. (2005). La razón práctica y el principio del discurso en Jürgen Habermas. *Revista de Filosofía*, 23(50), 47–84. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712005000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Global Water Partnership Central América. (2013). Guía para la aplicación de la Gestión Integrada del Recurso Hídrico (GIRH) a nivel municipal. GWP Centroamérica. https://www.gwp.org/globalassets/global/gwp-cam_files/guia-girh-a-escala-municipal.pdf
- Global Water Partnership [GWP]. (2022, July 27). ¿Qué es la GIRH? GWP. <https://www.gwp.org/es/GWP-Sud-America/ACERCA/como/Que-es-la-GIRH/>
- Habermas, J. (1996). *La Inclusión del Otro* (J. Trad. Velasco & G. Vilar, Eds.). Ediciones Paidós Ibérica, S. A. <https://media.oaipdf.com/pdf/e5a0968d-5c31-4fed-8cab-9230c676ab2a.pdf>
- Haidar, J. (1998). Análisis del discurso. En *Técnicas de investigación en cultura, sociedad y comunicación* (pp. 117–164). Addison Wesley Longman / CONACULTA.
- Leetoy, S., & Figueroa, J. (2016). #LosMurosSíCaen: Wikipolítica y la ciudadanización de la política en México. *Perspectivas de La Comunicación*, 9(1), 43–64. https://www.researchgate.net/publication/310606575_LosMurosSiCaen_Wikipolitica_y_la_ciudadanizacion_de_la_politica_en_Mexico
- Ley de Aguas Nacionales [LAN]. (2022, May 11). Diario Oficial de La Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LAN.pdf>
- Mejía, J. (2003). *La evaluación de la gestión y las políticas públicas*. Porrúa.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5th ed.). Universidad de Deusto.
- Ruíz, R. (2015). Convergencia de política hacia la gestión integral de recursos hídricos en México. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 4(2), 67–88. <http://www.remap.ugto.mx/index.php/remap/article/view/132>

- Sanz, J. (2013). Guía práctica 8 La metodología cualitativa en la evaluación de políticas públicas. Iválua-Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas. https://www.fondoseuropeos.hacienda.gob.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp1420/e/Documents/Guia8_Evaluacion_cualitativa_ivalua.pdf
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio*, 49, 1–10. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2nd ed.). Universidad de Antioquía. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Anexos

Anexo 1

Símbolo	Uso	Ejemplo
[]	Solapamiento de hablantes	Porque se les da permiso [CONAGUA no lo permite] [de contaminar] o descargar
=	Cambio de turno sin interrupción.	Había pedido la palabra pri.. =yo hace rato=
(# de segundos)	La duración, en segundos, de una pausa en el habla	(2) (4)
↓	Marcada bajada de entonación	↓y los que más la desperdiciamos↓
↑	Marcada subida de entonación	↑Yo había pedido antes la palabra↑
-	Finalización o interrupción brusca	= es que me tengo que ir=
>texto<	Se dijo de una forma más rápida de lo habitual para el hablante	>el objetivo de la reunión<
<texto>	Se dijo de una forma más lenta de lo habitual para el hablante	<el derecho humano al agua>
°texto°	Susurro o expresiones más silenciosas que el resto	°no me dan la palabra°

MAYÚSCULAS	Indica grito o expresiones más sonoras que el resto.	COMO BUSCO LA INFORMACIÓN
<u>Subrayado</u>	Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante	<u>Y nos jugaron el dedo en la boca</u>
:::	Indican la prolongación del sonido inmediatamente anterior.	Cuando llega CONAGUA:::pues el daño ya está hecho
...	Ideas o palabras sin terminar	Pero ahí la dejamos ...
(texto)	Fragmento incomprendible o del que se tienen dudas	(no comprensible 3 s)
(hhh)	Exhalación audible	(hhh)
(.hhh)	Inhalación audible	(.hhh)
((texto))	Anotación de actividad no-verbal	((se enoja)) Nota: en este caso también se utilizó para describir contexto.
😊	Habla entre risas	😊 es un gusto contar con su asistencia 😊
😞	Habla entre sollozos o pesar	😞 la peor sequía en años 😞
😡	Habla con coraje – enojado	😡 que tipo de inspección hace CONAGUA 😡 Nota: se incluye porque se requiere para este caso.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2.

Transcripción y códigos de Jefferson

Ejemplo

(J.G.) Gracias a buenos días gracias por tus por su participación bienvenidos a nuestro foro de consulta para la ↑elaboración y construcción del plan hídrico de la cuenca de los ríos fuerte de Sinaloa↑, estamos pasando por circunstancias difíciles, 😞 en este momento nuestra cuenca de los ríos Fuerte al Sinaloa está en un momento muy difícil se repite la situación de sequía de años

anteriores más fuerte más crítica 😞 .

(P.R.) quisiera hablar sobre la contaminación del agua ... hasta la presa Huites ahí tenemos el principal problema existe una apropiación de ↑ 600,000 hectáreas de compañías mineras↑ ahí no tengo el dato cuántas están explotándose actualmente pero de concesiones son 600,000 hectáreas ya hemos tenido algunos eventos ahí no deseados como la compañía vino tinto (3) que se le derramó la presa de jales ahí y contaminando las aguas del de de los afluentes del río fuerte y pues la preocupación no por los altos eh (3) < 🤔 QUÉ TIPO DE MONITOREO ES ESE ESTÁ LLEVANDO A CABO PARA PARA SUPERVISAR ESAS ESAS MINAS ESAS COMPAÑÍAS MINERAS Y EN LO QUE RESPECTA A ... TENEMOS PUES 3 PROBLEMAS NO? > 🤔

Apuntes metodológicos para las investigaciones sobre violencia

Methodological notes for research about violence

*Ana Verónica Flores Castillo**

Resumen: Esta ponencia se propone analizar a partir de un grupo de artículos de investigación ¿cómo es que distintas investigaciones en el área de las ciencias sociales utilizan el concepto de violencia? ¿Qué supuestos epistemológicos subyacen y cómo los relacionan con sus métodos de investigación? El objetivo es identificar los límites y alcances que tiene un mismo concepto desde perspectivas distintas, pero sobre todo reconocer los recursos metodológicos que acompañan a cada una de estas visiones.

Abstract: This paper aims to analyze, based on a group of research articles, how different research in the area of social sciences uses the concept of violence? What epistemological assumptions underlie them and how do they relate to your research methods? The objective is to identify the limits and scope of the same concept from different perspectives, but above all to recognize the methodological resources that accompany each of these visions.

Palabras clave: violencia; metodología; investigación sociológica.

Introducción

Cuando se realizan investigaciones sobre violencia, ya sea de manera directa o indirecta, un gran conflicto inicial suele ser definir qué se está entendiendo por ésta. Resulta entonces importante responder preguntas preliminares: ¿Es violencia mi concepto central? ¿Se trata de una categoría más dentro de otro concepto que es más importante? ¿Es una definición que necesito trabajar de manera operativa? ¿Es una variable específica? ¿Estoy partiendo de una de sus tipologías? Es decir, inicialmente nos encontramos con el reto de definir el nivel de abstracción en el que retomaremos el término.

* Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, egresada del El Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Línea de investigación violencia urbana y capital social. Independiente. Correo electrónico: avflores@colmex.mx

Sin embargo, a pesar de ello, frecuentemente durante la exposición al campo, la elaboración de cuestionarios, entrevistas o incluso durante el análisis de los datos, el conflicto suele reaparecer, dada la multiplicidad de significados que puede denotar el término violencia en el uso corriente. Evidentemente en este punto la delimitación del tema y el diseño de investigación juegan un papel insoslayable, no obstante, es un buen momento para hacer una reflexión sobre si el concepto de violencia que estamos proponiendo está fortaleciendo definiciones esencialistas, sustantivas o por el contrario es demasiado amplio y ambiguo.

El ejercicio que propongo para esta ponencia es analizar a partir de un grupo de artículos de investigación ¿cómo es que distintas investigaciones en el área de las ciencias sociales utilizan el concepto de violencia? ¿Qué supuestos epistemológicos subyacen y cómo los relacionan con sus métodos de investigación? El objetivo es identificar los límites y alcances que tiene un mismo concepto desde perspectivas distintas, pero sobre todo reconocer los recursos metodológicos que acompañan a cada una de estas visiones.

El texto se divide en cuatro apartados, iniciando con un breve esbozo sobre el debate teórico y a las ambigüedades que afrontan las investigaciones sobre violencia. En el siguiente apartado se presenta la estrategia metodológica implementada para tratar de responder las preguntas centrales planteadas. En este caso se establecen los criterios con los que se seleccionó el grupo de artículos de investigación que nos permitirán elaborar algunas reflexiones generales. Finalmente, se presentan dos apartados en los que se expondrán los principales resultados de nuestra indagación.

El debate teórico sobre la violencia

El término violencia se caracteriza por una gran variedad de definiciones y tipologías, por ejemplo, para Hannah Arendt (2006 [1969]) o Johan Galtung (2016) la violencia aparece como resultado de una incapacidad. En el caso de Galtung se trata de la incapacidad para resolver el conflicto propio de la vida social. En ese sentido, la violencia puede presentarse de manera directa en las relaciones interpersonales, pero también en el ámbito de lo cultural donde ciertas representaciones sociales dan lugar a ideologías como el racismo o la xenofobia, incluso, puede estar presente en la estructura social que deja en desprotección a grupos enteros de la sociedad. En contraste, para Arendt la violencia aparece como resultado de un fallo en el campo de lo político donde las relaciones de poder o fuerza dejan de encontrar su equilibrio ante la confrontación y el conflicto y se decantan

por una respuesta instrumental que busca imponer la voluntad de unos sobre otros.

Ya desde estas discusiones clásicas se puede ver que el estudio de la violencia refiere a una diversidad de campos, mismos que hacen que el concepto se vuelva amplio y que su definición sea imprecisa y/o ambigua. Algunas instituciones internacionales como la Organización Panamericana de la Salud (OPS) zanján este dilema con una definición que busca integrar todos los marcos de discusión. De este modo definen a la violencia como el “uso intencional de la fuerza física o el poder real o como amenaza contra uno mismo, una persona, grupo o comunidad que tiene como resultado la probabilidad de daño psicológico, lesiones, la muerte, privación o mal desarrollo” (OPS, 2024).

Con esta definición tan amplia como primer filtro se vuelve necesario distinguir tipos de violencia y a partir de ello crear campos operativos que permitan abordar el extenso espectro de referencias. En consecuencia, encontramos clasificaciones basadas en el actor social que sufre los efectos de la violencia como la niñez, las mujeres, los adultos mayores, los pueblos indígenas etc.; clasificaciones basadas en el contexto relacional de ocurrencia como la violencia de género, en la familia, en espacios escolares, en relación con los servicios médicos, en los espacios urbanos etc.; y finalmente, clasificaciones basadas en el tipo de efecto que se puede observar como la violencia física, psicológica, sexual, social, etc..

Sin embargo, el dilema de la amplitud del concepto continúa presente, llevando a muchos investigadores a optar por caracterizaciones que se restringen a la expresión física de la violencia. Buscando con ello esquivar el problema de convertir cualquier proceso social en objeto y sujeto a la vez (Arteaga & Arzuaga, 2017). No obstante, quedan de lado dimensiones simbólicas, culturales o estructurales que son de gran importancia para autores como Galtung (2016), pero también para otros como Wacquant (2007) o Bourdieu (1999), quienes consideran que existen formas de violencia que se producen en el campo de lo simbólico, la cultura o incluso en la estructura social, y que hacen parte de las relaciones de poder y dominación que merman a sectores completos de la sociedad.

Otra forma de dirimir la discusión puede ser la que propone Martínez (2016), quien distingue entre definiciones amplias o restringidas, según el campo de observación que se desea abordar. En cuanto a la definición restringida, el término violencia queda limitado al uso de la fuerza para causar daño físico que se da sobre todo en una relación directa entre un agente y otro.

En contraste, la definición ampliada consideraría todos aquellos fenómenos sociales que fomentan la negación subjetiva del otro, esto basado en el trabajo de Wieviorka (citado por Martínez (2016)) quien define a la violencia a partir de la capacidad relacional del sujeto. De tal forma que, desde la perspectiva ampliada las distintas expresiones de violencia pueden explicarse a partir del sujeto y su contexto, considerando que el fenómeno de la violencia está presente toda vez que no se permite al sujeto convertirse en actor social, es decir, cuando no se le deja mantener un entramado social relacional que le permita actuar creativamente. Para Martínez (2016) en este último caso la violencia ya no quedaría confinada a la actuación de un sujeto sobre otro, sino que se retomaría al contexto, la multiplicidad de actores y situaciones asociadas.

Esta última caracterización nos devuelve a las discusiones clásicas sobre las relaciones de poder, sobre los dispositivos y mecanismos que en su momento trató Foucault (2014), así como al papel que juegan la protesta, la revolución, la formación del Estado, las dinámicas de las clases desposeídas, entre muchas otras temáticas. En cuyo caso una gran diversidad de perspectivas de investigación se abren paso, desde clásicos como Durkheim o Weber que nos permiten reflexionar desde el punto de vista de las estructuras y normas sociales, así como desde el trabajo de Benjamin en su ensayo sobre la violencia (1991) hasta Sorel y Fanon con sus reflexiones sobre las rupturas de la sociedad moderna (véase Arteaga & Arzuaga (2017)), o los trabajos de Tilly (2006) sobre la formación de Estado moderno, entre muchísimos otros (véase Walby (2012) para una revisión general sobre el tema).

No obstante, quizá la contribución más importante del trabajo de Martínez (2016) no es la distinción entre definiciones ampliadas o restringidas de la violencia, sino su reconocimiento sobre el uso que se da a la definición misma. Retomando a Elsa Blair, Martínez (2016) propone que antes de preocuparse por una conceptualización es fundamental atender al uso que se le dará. Es decir, identificar qué tipo de investigación nos proponemos, si lo que se está buscando es explicar orígenes y causalidades, describir características y diversidades, identificar dinámicas y mecanismos o valorar consecuencias y efectos. Es en ese sentido que, más allá de una definición acabada del concepto de violencia, en este trabajo se busca identificar cómo es que las definiciones se construyen a la luz de distintas tradiciones pensamiento. Con ese cometido es que se realiza la siguiente propuesta metodológica.

Metodología

Si bien, en la práctica existe una variada cantidad de manuales que describen el paso a paso de la investigación, en términos generales, la forma en que planteamos nuestros trabajos no necesariamente sigue estos pasos al pie de la letra. Suele ser que primero nos empapamos del tema y luego comenzamos a interesarnos por algún un aspecto particular. Con este primer recorte se comienza a pensar el modo en que abordaremos el tema, el método que podríamos implementar, las técnicas que podríamos usar. En este punto los supuestos ontológicos y epistemológicos ya están en juego y, aunque suelen pasarse por alto, están implícitos en la toman de decisiones que vamos haciendo; si se quiere ir por la comprobación de una hipótesis, si se busca profundizar en argumentos descriptivos, si se quiere dar seguimiento de procesos a corto o largo plazo, etc. Es decir, hay una serie de decisiones que se toman y que de manera consciente o inconsciente implica fuertes compromisos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, que por supuesto impactan en el tipo de resultado que obtendremos y el tipo de alcance de nuestros hallazgos.

Para identificar la influencia de todos estos factores en el uso del concepto de violencia en los procesos de investigación hemos retomado un grupo de trabajos de investigación específico. Se revisaron 21 artículos académicos que abordan el tema de la violencia, mismos que fueron publicados en la Revista Mexicana de Sociología (RMS) durante el periodo 2012 a 2023. Se retomaron los artículos de esta revista considerando que se trata de una publicación periódica clave en la difusión de conocimientos de ciencias sociales en México, que, si bien no representan todo el campo de las ciencias sociales, si describen en buena medida las disposiciones que hacen al trabajo académico de esta área ya que cuenta con procesos de selección rigurosos que aseguran criterios básicos de procedimientos científicos (Jiménez-Yañez, 2020).

La selección de los artículos se realizó considerando que la violencia tuviera un papel central en el planteamiento del problema. Se retomó como lapso el periodo 2012-2023 debido a que durante éste el tema de la violencia se acentuó como un tópico de relevancia entre los intereses académicos, por un lado, debido a los efectos de la guerra contra el narcotráfico iniciada en 2009 y, por otro, dadas las protestas feministas que fueron incrementándose a partir de 2017 en diversas latitudes. Por supuesto, antes de este periodo se publicaron artículos sobre este tema, sin embargo, de 2000 a 2011 la RMS únicamente publicó 6 artículos de este tipo, en contraste con el periodo retomado, cuando se publicaron 21 artículos. Desde entonces, puede verse cómo el tópico de la

violencia ha ido estabilizándose entre las publicaciones de cada año (véase Tabla 1).

Para analizar los distintos tipos de investigaciones que los artículos nos presentan se retomaron características como el tema central de interés, la definición de violencia, la pregunta de investigación, la hipótesis o argumento central y el método de investigación propuesto. A partir de esta información se realizó una clasificación considerando los principales temas con los que se asocia cada una de estas investigaciones. Posteriormente, se retomaron las preguntas de investigación, la hipótesis y el método utilizado para agruparlos según el tipo de paradigma de conocimiento más cercano al planteamiento del problema. Con este resultado se realizó una segunda clasificación de los trabajos que más adelante presentaremos.

Tabla 1

Número de artículos sobre violencia publicados en la RMS por año (2012-2023)

Año	Volúmenes publicados	Número de artículos	Artículos sobre violencia	Porcentaje de artículos sobre violencia por año
2012	4	20	2	10%
2013	4	20	0	0%
2014	5	29	1	3%
2015	5	25	2	8%
2016	4	24	2	8%
2017	4	34	4	12%
2018	5	39	2	5%
2019	5	41	0	0%
2020	5	39	1	3%
2021	6	46	0	0%
2022	4	33	4	12%
2023	6	47	3	6%
Totales	57	397	21	5%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Revista Mexicana de Sociología.

Evidentemente, un análisis en profundidad de los supuestos epistemológicos y metodológicos de cada una de las investigaciones es una tarea que desborda los objetivos de este trabajo. Cada artículo por sí mismo ofrece una discusión subyacente con distintas tradiciones de pensamiento incluso cuando comparte algunos supuestos epistemológicos con otras investigaciones. No obstante, el interés de este ejercicio está centrado en identificar a grandes rasgos en las distintas perspectivas investigación los supuestos epistemológicos y las estrategias

metodológicas más evidentes que acompañan a la diversidad de definiciones de violencia. En consecuencia, como un recurso para reducir la complejidad de esta tarea, se retomó como modelo de análisis la propuesta de Guba y Lincoln (2002), misma que consiste en cuatro paradigmas de conocimiento que guían la producción de investigaciones en ciencias sociales: Positivista, pospositivista, teorías críticas y constructivista

Por supuesto, la propuesta de estos investigadores no es la única ni la más acabada. Existen trabajos como el de Andrew Abbott (2004), quien hace un recorrido por las distintas ontologías presentes en el campo de las ciencias sociales a partir de cuatro dicotomías de oposición. Esto implica que reconoce al menos ocho posturas ontológicas distintas, es decir, ocho visiones sobre la naturaleza de la realidad social en sí misma con las que se asocian distintos postulados epistemológicos y reflexiones metodológicas. Por su lado, Moon y Black (2014) desde el campo de las ciencias biológicas nos ofrecen una clasificación que identifica cinco posturas ontológicas que se van gradando desde el realismo inocente hasta el relativismo interpretativo.

Para este ejercicio hemos retomado a Guba y Lincoln (2002) dado que nos proponen una visión amplia y sencillas que en primera instancia permite trascender la dicotomía cualitativo/cuantitativo. A la par, reflejan la diversidad de posturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que se dan cita en el campo de la investigación social, sin reducir la discusión a una sola lógica de investigación. Esto último se puede observar en algunos planteamientos que ante la diversidad de propuestas optan por recuperar algunos elementos de las tradiciones cualitativas únicamente como estrategia de recolección de información complementaria (véase por ejemplo King, Keohan y Verba (1995)). Otro contrapunto en esta discusión aparece cuando los modelos de investigación cualitativa no siguen el canon de esta dicotomía y se adaptan para cumplir criterios de causalidad y generalización (véase Della Porta (2008)). Así mismo se pueden apreciar una diversidad de propuestas de métodos mixtos que no necesariamente discuten en profundidad estos elementos de fondo y terminan ofreciendo un ejercicio de triangulación (Baškarada & Koronios, 2018).

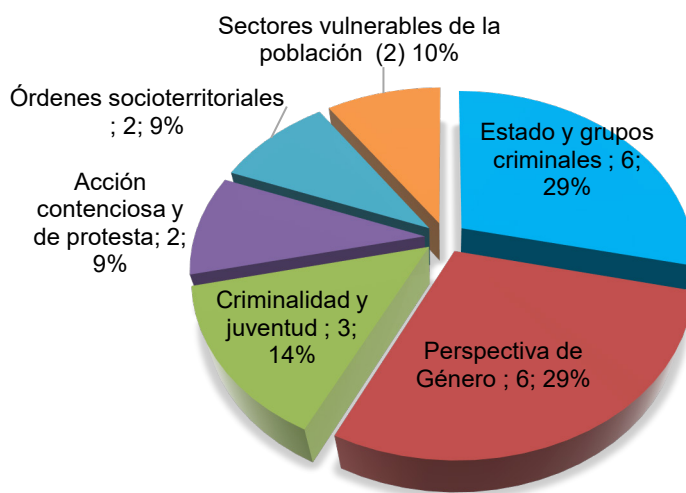
Si bien es innegable la importancia de ambas tradiciones de producción de conocimiento, mirar de manera más amplia la diversidad de paradigmas en ciencias sociales permite identificar más lógicas de investigación social que por diversos caminos dan validez a sus resultados.

A continuación, se presentan los principales resultados de estos ejercicios de exploración y clasificación.

Temas de investigación identificados

Durante el lapso retomado, las investigaciones sobre violencia publicadas en la RMS se han ido diversificando. Una clasificación hecha sobre los 21 artículos considerados en este trabajo muestra que los principales temas con los que se asocia la violencia son el género (6 artículos) y el Estado en su relación con grupos criminales (6). En menor medida encontramos trabajos que asocian a la violencia con juventud y dinámicas criminales (3), así como con cierto tipo de acciones contenciosas y de protesta (2), con órdenes socioterritoriales específicos (2) y, finalmente, con las afectaciones que puede causar en sectores vulnerables de la población (2) (véase gráfica 1).

Gráfica 1.
Distribución de artículos según tema central de interés



Fuente: Elaboración propia a partir de artículos recuperados de la Revista Mexicana de Sociología

Por supuesto esta clasificación atiende únicamente a las observaciones hechas sobre los materiales recuperados de la RMS y está pensada únicamente para el ejercicio que plantea esta ponencia. En el Anexo 1 se ofrece una tabla completa con los datos generales de los artículos revisados

La distribución en el tiempo de estos artículos muestra la forma en que se han ido presentando los dos temas más recurrentes en esta clasificación. En el caso de los trabajos que asocian al Estado con grupos criminales podemos ver que por lo menos tres de los seis trabajos recuperados se ocupan directamente de la llamada “guerra contra el narcotráfico” que se dio en México a partir de 2009 (Maldonado (2012), Pereyra (2012) y Contreras-Velasco (2017)), mientras que un artículo más se ocupa de la violencia estatal que se fue generando a partir de este contexto (Pérez, 2018). Finalmente, los restantes dos trabajos se ocupan de temas de gobernanza local en países latinoamericanos donde hay una fuerte presencia de grupos criminales (Hincapié (2015) y Acevedo, Correa, & Mejía, (2022)).

Tabla 2.

Distribución de artículos según tema central de interés y año de publicación

Tema central	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2012-2023
Perspectiva de Género					1	3					1	1	6
Estado y grupos criminales	2			1		1	1				1		6
Criminalidad y Juventud			1				1		1				3
Sectores vulnerables de la población					1						1		2
Acción contenciosa y protesta				1								1	2
Órdenes socioterritoriales											1	1	2
Totales	2	0	1	2	2	4	2	0	1	0	4	3	21

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Revista Mexicana de Sociología

En lo que corresponde a los artículos que relacionan a la violencia con el género, los trabajos están particularmente presentes en el año 2017, un año en el que ocurrieron significativas marchas internacionales, pero en el que también podemos ver una creciente preocupación por el incremento de feminicidios en México. Tan sólo de 2015 a 2017 CIMAC (organización de mujeres periodistas con perspectiva de género) identificó 66 protestas de mujeres en la Ciudad de México, algunas con motivo de fechas emblemáticas pero muchas otras por los casos de violencia de género conocidos o las violaciones de derechos humanos vinculadas a esta materia (CIMAC, 2019).

En este segundo grupo de artículos podemos ver que se mantiene la preocupación por el efecto de la guerra contra el narcotráfico, en este caso sobre el aumento de violencia contra las mujeres en diversas entidades estatales (Ramos, Saucedo, & Saltijeral, 2016). Por otro lado, se explora el impacto de las denuncias por acoso y violencia de género, así como los protocolos de actuación que se dan en instituciones mexicanas de educación superior y medio superior (véase Barreto (2017) y di Napoli & Pogliaghi (2022), así como algunos procesos de resignificación de lo femenino frente a esta problemática (Silva (2017) y Sartini (2023)). Punto y aparte es el trabajo de Ramos (2017), quien nos ofrece una nueva visión de la violencia caciquil posrevolucionaria a partir de la memoria de mujeres que vivieron esa época.

El resto de los temas identificados con esta clasificación nos muestran que las investigaciones sobre violencia publicadas en la RMS se van diversificando poco a poco. Por un lado, se continúan indagando los efectos que la violencia tiene sobre la población juvenil (Cruz (2014); Moncrieff & García (2018); Rincón & del Cid, (2020)) y su impacto en algunos sectores vulnerables de la población (Frías (2016); Suazo & Cruz (2022)). No obstante, también se van incorporando nuevas agendas que exploran el fenómeno de la violencia en repertorios contenciosos y de protesta (Anibal (2015) y Gordillo-García (2023), así como su papel en la instauración órdenes socioterritoriales específicos (Bautista (2022) y Moctezuma (2023)).

Supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos

En términos generales, cuando hablamos de ontologías sociales nos referimos a la postura sobre aquello que consideramos que realmente existe en el mundo social y qué es aquello sobre lo que podemos conocer (Moon y Blackman, 2014). Hemos dicho que estos principios ontológicos están en la base de los ejercicios de investigación ya sea de manera consciente o inconsciente y que en ellos se apoya la postura epistemológica de nuestra investigación. Es desde estos supuestos subyacentes que construimos la validez de nuestra lógica de investigación, ya que nos permiten definir que postulados rigen la relación entre los datos, los métodos y las teorías (por ejemplo, los principios de objetividad, generalización, replicabilidad, etc.).

Sobre la base de estas nociones ontológicas y epistemológicas se plantean las discusiones metodológicas que son pertinentes para cada proceso de investigación. En otras palabras, desde estos supuestos, de los que no siempre somos conscientes, parten las reflexiones que definirán el

método y las técnicas que se implementarán en cada investigación. En consecuencia, es conveniente identificar estos supuestos subyacentes, ya que nos permitirán discutir de manera coherente si es pertinente utilizar un método o técnica cualitativo, cuantitativo o incluso mixto en nuestra investigación (Sartori, 1970).

Como se ha mencionado, para el ejercicio de identificar los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que nos ofrece este grupo de artículos seleccionados hemos retomado la propuesta de Guba y Lincoln (2002). Estos investigadores proponen cuatro paradigmas generales que guían la producción de conocimiento en ciencias sociales, mismos que suponen distintos arreglos entre principios ontológicos y epistemológica sobre los que se puede abordar una reflexión metodológica para cada investigación.

Dado que no discutiremos en detalle cada uno de los trabajos analizados, identificaremos de forma general los paradigmas de conocimiento en los que se pueden agrupar estos 21 artículos seleccionados. Por otro lado, si bien Guba y Lincoln (2002) nos ofrecen cuatro paradigmas generales, hemos considerado sólo tres de ellos, atendiendo a la forma en que se distribuyó la totalidad de los materiales revisados (Véase gráfica 2). En todo caso, en el Anexo 2 el lector encontrará un esquema que resume la propuesta de los cuatro paradigmas planteados originalmente.

Para la clasificación de los paradigmas generales se tomaron en cuenta las preguntas de investigación, las hipótesis y los métodos utilizados, pero, sobre todo, el propósito y el alcance de la investigación que cada autor proponía. Es importante remarcar dos aspectos centrales: 1) al agrupar los distintos trabajos de investigación en estos paradigmas generales estamos haciendo un reduccionismo importante que deja de lado las interesantes discusiones teóricas e incluso filosóficas que cada autor o autora presenta en su trabajo y 2) esta formas de clasificación no es la única posible, existen muchas otras propuestas que ofrecen distintas alternativas y formas de análisis; véase Abbott (2004) o Della Porta (2008) por mencionar sólo unos ejemplos.

Gráfica 2.
Principios paradigmáticos identificados



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Revista Mexicana de Sociología

Como puede verse en la gráfica 2, cuando los 21 artículos analizados se agrupan según el paradigma de conocimiento al que son más cercanos se puede cierto equilibrio en la diversidad de materiales que nos ofrece la RMS. En los siguientes subapartados se presenta la forma en que los artículos se distribuyen considerando estos paradigmas de conocimiento.

1. Pospositivismo

Este paradigma tiene como postura ontológica el realismo crítico, mismo que supone que si bien existe una realidad objetiva separada de nuestra percepción subjetiva, nuestros instrumentos intelectuales son imperfectos para conocer completamente la naturaleza de esta realidad. Por ello toda afirmación que se hace sobre la realidad social tiene que ser explorada de manera crítica, para buscar la forma más fiel de aprehender la realidad, aunque no lleguemos a conocerla del todo.

En cuanto a la postura epistemológica se mantiene el principio de objetividad, discutiendo permanentemente con la comunidad científica la probabilidad de que los hallazgos se mantengan

válidos o sean derribados a lo largo del tiempo. Desde estas posturas las reflexiones metodológicas consideran ejercicios controlados de aplicación de procedimientos que permiten la repetibilidad. No sólo se busca verificar los hallazgos, sino también estimar la probabilidad de que los resultados sean erróneos. Por ello se mantienen discusiones permanentes con las teorías rivales que proponen hipótesis alternativas y que contradicen lo encontrado en cada trabajo de investigación.

Finalmente, el contexto, así como las percepciones y los sentidos subjetivos relacionados, se consideran como información complementaria ya que matizan los hallazgos encontrados. Es más importante producir resultados que contribuyan a la generalización del conocimiento, pero que estén abiertos a la revisión constante.

Bajo la gran sombrilla de este paradigma nos encontramos con cinco investigaciones diversas, dos de ellas hacen alusión a sectores vulnerables de la población ya que se ocupan de adultas mayores, niñez y adolescencia (Frías, 2016) (Suazo & Cruz, 2022); otra más se ocupa del crimen organizado y sus efectos sobre la violencia contra las mujeres (Ramos, Saucedo, & Saltijeral, 2016); otra más atiende a la violencia estatal en las entidades federativas (Pérez Aguirre, 2018); y, finalmente, un trabajo sobre el estigma que criminaliza a las juventudes latinoamericanas (Rincón & del Cid, 2020). Todos estos artículos se han colocado en este primer grupo dado que tienen como propósito de investigación identificar condiciones posibilidad para que la violencia ocurra y en gran medida buscan que sus hallazgos sean generalizables.

Frías (2016) y Suazo y Cruz (2022) buscan identificar algunos factores que hacen más probable la aparición de algún tipo de violencia, en el primer caso contra infantes y adolescentes hondureños y en el segundo contra mujeres adultas mayores mexicanas. En ambos trabajos el concepto de violencia se remiten definiciones institucionales que después serán operacionalizadas en variables que puedan establecer correlaciones específicas.

Por su lado, el artículo de Ramos, Saucedo y Saltijeral (2016) tiene como propósito mostrar el efecto de la llamada “guerra contra el narcotráfico” sobre la violencia contra las mujeres. Si bien ofrecen una definición amplia establecen como variable representativa el número de homicidios de mujeres en las entidades seleccionadas en correlación con aquellas variables que indican la presencia de la confrontación del Estado con el crimen organizado. La información que arrojan las estimaciones de correlación se complementa con la opinión de personas expertas en el tema.

En cuanto a la propuesta de Pérez Aguirre (2018), se trata de explicar cómo las condiciones en que se da el cálculo racionalizado de las autoridades estatales para su actuar tienen un efecto en el aumento de las violaciones a la integridad física de los ciudadanos. Por tanto, la definición de violencia está limitada a una tipología de agresiones puntuales cometidas por el Estado. Este trabajo es peculiar en términos metodológicos porque utiliza una tipología para establecer diversas hipótesis que después serán testeadas a través de modelos de correlación.

Finalmente, Rincón y Del Cid (2020) nos ofrecen un panorama del estigma que padecen los jóvenes latinoamericanos al ser relacionados con la incidencia delictiva, no obstante, los autores buscan poner a prueba esta hipótesis a partir de la correlación entre grupos etarios y eventos violentos como el homicidio. Es decir, se trata de un trabajo que pone a prueba una hipótesis que ya ha sido generalizada frente a una hipótesis alternativa que trata de derribarla. Aquí el concepto de violencia se relaciona con la incidencia delictiva y como variable próxima de homicidio.

2. Teorías críticas

En este paradigma de conocimiento la postura ontológica supone que hay una realidad comprensible que se va modificando con el paso del tiempo y que está influida por muchos factores (cultura, política, comunidad, etnia, género, etc.) Todos estos factores se cristalizan o materializan en varias estructuras que vamos considerando como realidades dadas en la vida práctica y a lo largo de la historia. En términos epistemológicos se asume que el investigador y el fenómeno de la investigación se influyen mutuamente, por ello en los hallazgos siempre hay cierta carga valorativa. En ese sentido la producción de conocimiento “se encuentra inextricablemente entrelazada con la interacción entre un investigador particular y un objeto o grupo particular” (Guba & Lincoln, 2002, pág. 127).

La metodología suele ser dialógica y dialéctica, es decir, partimos de conjuntos de supuestos sociales que se presentan como reales e inmutables, pero que en la interacción con el investigador se procesan y reconceptualizan. En estas tradiciones de conocimiento la búsqueda del cambio social para la emancipación de los actores sociales es recurrente, por este motivo encontramos metodologías participativas y militantes, así como tradiciones teóricas innovadoras como algunas corrientes feministas.

En este paradigma hemos colocado ocho trabajos de investigación. En primer lugar, los artículos de Maldonado (2012) Pereyra (2012) e Hincapié (2015) quienes centran su interés en la relación que tiene el Estado con grupos criminales en territorios específicos. En segundo lugar, nos encontramos con los trabajos de Silva, (2017) y Sartini (2023), quienes se interesa por algunos procesos de empoderamiento entre las mujeres afectadas por diversos tipos de violencia. En tercer lugar, ubicamos el trabajo de Bautista (2022) y Acevedo (2022) quienes a partir de estudios de caso nos presenta las implicaciones de los fenómenos de violencia en la instauración de un orden social en un territorio determinado. Finalmente, abordamos el trabajo de Anibal (2015), quien se interesa por los linchamientos acontecidos en México a inicios del siglo XXI.

En el primer caso podemos ver que a Maldonado (2012) y Pereyra (2012) les interesa identificar los procesos dentro de la transición política que dieron pie al auge del narcotráfico y la violencia criminal en México. Mientras que a Maldonado (2012) le interesa la experiencia puntual de Michoacán, Pereyra (2012) se ocupa de la feudalización del poder político que afecta las funciones de soberanía y gubernamentalidad del Estado mexicano en varias entidades. En ambos casos hay un seguimiento de procesos históricos puntuales, ya sea desde la etnografía o desde las fuentes secundarias, a partir de ello los investigadores identifican las rutas por las que se va estructurando el momento histórico que tratan de explicar. Por su lado, a Hincapié (2015) le interesan los procesos democráticos que se dan en dos localidades donde hay una dinámica expansiva y extractivista del crimen organizado. En este caso la violencia también se aborda a partir del seguimiento de acontecimientos dispersos que se entrelazan con procesos más amplios. En estos tres casos los autores utilizan definiciones de violencia que se van matizando según los hallazgos de la investigación.

En lo que respecta a los trabajos de Silva (2017) y Sartini (2023), podemos ver que el interés de la primera está centrado en los procesos subjetivos que se detonan en las mujeres a partir de su participación en la escena musical del Hip Hop. De forma similar, Sartini (2023) está interesada en los procesos subjetivos que emergen a partir de la práctica de algunas mujeres, quienes reconstruyen la narrativa de sus propias historias de vida como estrategia de empoderamiento. En ambos casos la violencia de género se presenta como un concepto de múltiples dimensiones que caracteriza los contextos de vida de las mujeres. Igual que en el caso de Maldonado (2012) e Hincapié (2015) tenemos una definición de violencia que se amplía según los hallazgos de

investigación.

Por su lado, los trabajos de Bautista (2022) y Acevedo (2022) se ocupan de realidades territoriales impactadas por la presencia de grupos que detentan la violencia organizada. En el caso de Bautista nos encontramos con la construcción social de un territorio en Colombia que se genera a partir de la presencia de grupos armados. En este caso la violencia hace parte de los recursos con que cuentan los actores que van transformando el territorio físico en un espacio social, ya que dirige la dinámica contextual al organizar las relaciones de conflicto y las asimetrías sociales. En ese sentido, la violencia es un concepto transversal que atraviesa múltiples dimensiones en el proceso de formación social. En contraste, el trabajo de Acevedo (2022) se ocupa del sentido y significación que paulatinamente fueron adquiriendo los escuadrones de la muerte en el departamento de Santander, Colombia, dada la insuficiencia institucional del Estado para brindar seguridad, justicia y bienestar a la comunidad. Igual que en el caso de Bautista (2022) se trata del seguimiento de un proceso histórico-hermenéutico, que busca comprender el sentido y significado que se le otorga a estos actores violentos.

Finalmente, Anibal (2015) ofrece una investigación sobre los linchamientos reportados en la prensa mexicana durante los primeros años del siglo XXI. Si bien parte de una definición que se restringe a la violencia física, ésta se va enriqueciendo conforme se van reconociendo los procesos interactivos en los que aparece. Se trata de un enfoque procesual que considera a este tipo de violencia colectiva como repertorio de acción frente a temas de seguridad. Por ello su aparición es entendida como una posibilidad contingente que más que responder a condiciones estructurales atiende a las negociaciones puntuales que se dan en los entramados de relaciones sociales locales.

3. Constructivismo

El último paradigma implica una ontología relativista que supone que la realidad se comprende a partir de las construcciones mentales múltiples o intangibles basadas en la experiencia y las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, son los individuos, sus asociaciones y múltiples relaciones las que le dan forma y contenido a la realidad social, misma que es contingente y está hecha fundamentalmente por los actores. En cuanto a la postura epistemológica, se asume que el fenómeno de investigación y el investigador están vinculados por una interacción constante, sobre todo por el contacto frecuente con los informantes. En consecuencia, los hallazgos nacen en el seno

de estas interacciones.

En este paradigma encontramos tradiciones filosóficas asociadas a la hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, es en ese sentido que la reflexión metodológica va por la vía de la interpretación y la dialéctica. Finalmente, otra de sus características relevantes es el propósito de recuperar la voz de la otredad para volver a comprender y reconstruir de forma compartida el sentido del fenómeno social investigado.

Bajo la definición de este paradigma general ubicamos ocho trabajos de investigación. En primer lugar, aquellos que se ocupan de la violencia de género como el caso de Barreto (2017) quien se interesa por los obstáculos que enfrentan aquellas mujeres que denuncian ser víctimas de violencia en los espacios universitarios y el trabajo de di Napoli & Pogliaghi (2022) quienes se interesan por esta misma problemática pero en los espacios de educación media superior. Por su lado, Barreto (2017) documenta por distintas vías el desarrollo de cuatro casos conocidos, le interesa principalmente la interpretación y el sentido que le dan a los acontecimientos tanto las personas involucradas como quienes las rodean. De forma análoga, di Napoli y Poglianghi (2022) analizan las reacciones de los estudiantes en el proceso de presentación de quejas, el contenido de las denuncias, los registros de las redes sociodigitales y las formas de protestas informales. En ambos casos se parte de definiciones de violencia institucionales que se van enriqueciendo a partir de los matices que va arrojando la investigación.

Otro el trabajo es el de Ramos Gil (2017), quien más que abordar la violencia de género se ocupa de darle una perspectiva de género a los estudios sobre violencia posrevolucionaria en comunidades de Oaxaca. En este caso se realiza un trabajo etnográfico que recupera el ángulo de visión de las mujeres sobre la violencia política de una región o lugar. Se recupera con ello una revisión de las interacciones, solidaridades y aversiones que se dan en el campo de la política, la familia y la identidad con motivo de los eventos de violencia política. Así, el trabajo etnográfico enriquece el concepto de violencia política considerando el punto de vistas de aquellas mujeres que padecieron la violencia antes que ejercerla.

En otro grupo tenemos los trabajos de Cruz (2014) y Moncrieff & García (2018) quienes se interesan por las interacciones violentas que se dan entre los jóvenes en contextos de pandillas. Estos dos trabajos plantean investigaciones con observación etnográfica y recuperación de historias de vida. En el caso de Cruz (2014) se busca la relación entre subjetividad y violencia que plantea

Wieviorka, mientras que Moncrieff & García (2018) se basan su trabajo en el drama, teatro y performance de Goffman, de tal suerte que la violencia es vista como una representación intensamente ritualizada. En ambos casos la definición de violencia está circunscrita al plano de las interacciones sociales que se dan cara a cara, por lo que se va enriqueciendo a partir de los hallazgos hechos en campo.

Por su parte, Contreras-Velasco (2017) se interesa por el performance de la policía municipal de Tijuana en el contexto de violencia extrema que plantea la política de guerra contra el narcotráfico. Este trabajo indaga en el trabajo policial, que se realiza en condiciones precarias. Igual que en los casos anteriores se realizan entrevistas biográficas y observación participante para identificar los andamios de sentido que se construyen en las prácticas cotidianas de los policías. Más que una sola definición de violencia tenemos múltiples formas de violencia dándose cita en la realización de estas prácticas. Algo muy parecido ocurre con el trabajo de Moctezuma (2023) quien analiza la forma en que algunas interacciones violentas se convierten en la base del orden y control de ciertos espacios territoriales. Parte de una definición de violencia interpersonal pero reconoce distintos tipos de violencias articulándose alrededor de la práctica de comercio formal e informal de la Merced.

Finalmente, Gordillo-García (2023) ofrece una investigación sobre los repertorios de protesta y acción que personas buscadoras han implementado en contextos de desaparición forzada. Aquí la violencia es parte de un contexto de ingobernabilidad, por lo que sus expresiones excesivas se vinculan al contexto de disputa entre las fuerzas fácticas que gobiernan y administran los territorios. Sin embargo, el interés está centrado en los mecanismos de difusión relacional que impulsa la organización de los colectivos y su repertorio acción, por lo que se realizan entrevistas en profundidad para recuperar la trayectoria de vida de activistas y familiares.

Consideraciones finales

Como muestra la clasificación de los artículos según los temas centrales de interés, las agendas de investigación están fuertemente influidas por los acontecimientos que ocurren en el contexto. No obstante, la violencia se ha convertido en un tema de estudio central sobre el que se han ido diversificando los enfoques de análisis. Sólo considerando la experiencia de la RMS podemos ver que hemos ido avanzando desde trabajos que intentaban medir el impacto de la violencia debido a

la implementación de una política de confrontación Estatal hasta trabajos que tratan de identificar el rol activo que ésta juega en la organización social de sectores completos de la población.

En cuanto a las características de las definiciones de violencia podemos ver que, en el caso de investigaciones cercanas al paradigma de conocimiento pospositivista, tienden a partir de versiones amplias que necesariamente tienen que reducirse para ser operacionalizadas en variables representativas. En ese sentido la generalidad o la ambigüedad de la definición ampliada se atenúa en el proceso de operacionalización.

En lo que respecta a las investigaciones próximas al paradigma de las teorías críticas se puede ver que los investigadores pueden o no buscar la generalización de sus hallazgos. Sin embargo, hay en el medio siempre la idea de seguimiento de procesos que bien pueden ser largos en el tiempo o de unos pocos años, pero que están puntualmente limitados a una localidad, una región o un país entero. De tal forma que esta idea de generalización se ve atenuada por este enmarcamiento. Para estos casos la definición de violencia no sólo suele ser amplia, sino que se va enriqueciendo con el avance de la investigación, esto debido a que distintas dimensiones se entrelazan con múltiples facetas de los procesos estudiados. Hay por otro lado un énfasis en el seguimiento de procesos subjetivos en los que el sentido y significación que los actores sociales otorgan a estos procesos no es meramente informativo o complementario, es también parte importante de la explicación que estas investigaciones ofrecen.

Finalmente, entre las investigaciones clasificadas bajo el paradigma del constructivismo podemos observar que las definiciones de violencia suelen enriquecerse a partir de los ángulos de visión subjetiva de los actores sociales. En estos trabajos se puede ver como las implicaciones de la violencia no sólo para quienes la padecen, sino también para quienes la ejercen. En ese sentido, si bien los hallazgos no son generalizables si abren paso a cuestionamientos que aplican a toda investigación sobre el tema. Finalmente, en estos trabajos no se enfatiza sólo una dimensión del concepto violencia, podemos ver múltiples dimensiones intercalándose en las prácticas cotidianas de los informantes.

Bibliografía

- Abbott, A. (2004). Basic debates and methodological practices. En A. Abbott, *Methods and discovery. Heuristics for the Social Sciences* (págs. 41-79). New York, London: W.W. Northon and Company.
- Acevedo, Á., Correa, A., & Mejía, A. (2022). Limpieza social: “La Mano Negra” en Bucaramanga, Colombia. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 84 No. 2, 389-416.
- Anibal, L. (2015). Los linchamientos en México en el siglo XXI. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 77 No. 2, 183-213.
- Arendt, H. (2006 [1969]). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arteaga, N., & Arzuaga, J. (2017). *Sociología de la violencia. Estructura, sujetos, interacciones y acción simbólica*. Ciudad de México: FLACSO.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 79 No. 2, 261-286.
- Başkarada, S., & Koronios, A. (2018). A philosophical discussion of qualitative, quantitative, and mixed methods research in social science. *Qualitative Research Journal*, Vol. 18 No. 1., 2-21.
- Bautista, M. (2022). Territorio rural, violencia y resistencia en Sumapaz, Colombia. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 84 No. 1, 99-126.
- Benjamin, W. (1991). Para una crítica de la violencia. En W. Benjamin, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (págs. 23-58). España: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). Efectos del lugar. En P. Bourdieu, *La miseria del mundo* (págs. 119-125). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CIMAC (Redacción). (24 de agosto de 2019). Ante contexto de violencia crece el número de protestas feministas en CDMX. Obtenido de CIMAC Noticias, periodismo con perspectiva de género: <https://cimacnoticias.com.mx/2019/08/24/ante-contexto-de-violencia-crece-el-numero-de-protestas-feministas-en-cdmx/#gsc.tab=0>
- Contreras-Velasco, Ó. (2017). Institución policial, violencia y cultura del terror en Tijuana. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 79 No. 4, 697-721.
- Cruz, S. (2014). Violencia y jóvenes: pandilla e identidad masculina en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 76 No. 4, 613-637.

- Della Porta, D. (2008). Comparative analysis: case-oriented versus variable-oriented research. En D. Della Porta, & M. Keating, *Approaches and Methodologies in the Social Sciences. A pluralist perspective* (págs. 198-222). Florence: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (2014). *Seguridad, territorio, población*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Frías, S. (2016). Polivictimización en mujeres mexicanas adultas mayores. *Revista Mexicana de Sociología, Vol. 78* No. 3, 343-374.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, núm. 183, 147-168.
- Gordillo-García, J. (2023). Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad: consecuencias culturales. *Revista Mexicana de Sociología, Vol. 85* No. 2, 465-490.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, & J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 113-145). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Hincapié, S. (2015). Acciones colectivas de innovación democrática local en contextos de violencia. *Revista Mexicana de Sociología, Vol. 77* No. 1, 129-156.
- Jiménez-Yañez, C. E. (2020). *Revistas académicas en ciencias sociales y humanidades en México: realidades, experiencias y expectativas*. México: Universidad Autónoma de Baja California; Instituto de Investigaciones Culturales-Museo; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; El Colegio de Sonora; Universidad Autónoma de Yucatán.
- King, G., Keohane, R., & Verba, S. (1995). The Importance of Research Design in Political Science. *The American Political Science Review, vol. 89*, núm. 2, 475-481.
- Maldonado, S. (2012). Drogas, violencia y militarización en el México rural. El caso de Michoacán. *Revista Mexicana de Sociología, Vol. 74*, No. 1, 5-39.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, núm. 46, 7-31.
- Moctezuma, V. (2023). Vulnerabilidad y violencia en el comercio popular, Ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología, Vol. 85* No. 1, 167-197.
- Moncrieff, H., & García, O. (2018). Máscaras masculinas de violencia. Sociología visual de pandilleros en México. *Revista Mexicana de Sociología, Vol. 80* No.2, 385-414.

- Moon, K., & Blackman, D. (2014). A Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientist. *Conservation Biology*, vol. 28, núm. 5, 1167-1177.
- Nahuel di Napoli, P., & Pogliaghi, L. (2022). Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 84 No. 4, 907-939.
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (29 de marzo de 2024). *Prevención de la violencia*. Obtenido de <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>
- Pereyra, G. (2012). México: violencia criminal y “guerra contra el narcotráfico”. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 74, No. 3, 429-460.
- Pérez Aguirre, M. E. (2018). Panorama de la violencia estatal en las entidades federativas mexicanas. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 80 No.1, 63-114.
- Ramos Gil, I. (2017). Saga, secretos y susurros: memorias de la violencia política en Oaxaca. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 79 No. 1, 123-145.
- Ramos, L., Saucedo, I., & Saltijeral, M. (2016). Crimen organizado y violencia contra las mujeres: discurso oficial y percepción ciudadana. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 78 No. 4, 655-684.
- Rincón, A., & del Cid, J. (2020). Políticas estigmatizantes contra la juventud latinoamericana: falacias criminalizantes. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 82 No. 1, 111-124.
- Sartini, I. (2023). Violencia de género y empoderamiento en comunidades afromexicanas. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 85 No. 1, 71-102.
- Sartori, G. (1970). Concept misformation in comparative politics. *The american political science review*, vol. 44, núm. 4, 1033-1053.
- Silva, D. (2017). “Somos las vivas de Juárez”: hip-hop femenino en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 79 No. 1, 147-174.
- Suazo, L., & Cruz, K. (2022). Violencia contra la niñez y la adolescencia en Honduras. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 84 No. 3, 653-683.
- Tilly, C. (2006). Guerra y construcción del Estado como crimen organizado. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, núm. 5, 1-26.
- Wacquant, L. (2007). La estigmatización territorial en la edad de la marginalidad avanzada. *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 43, núm. 3, 193-199.
- Walby, S. (2012). Violence and society: Introduction to an emergingfield of sociology. *Current*

Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana

Sociology, vol. 61, núm. 2, 95-111.

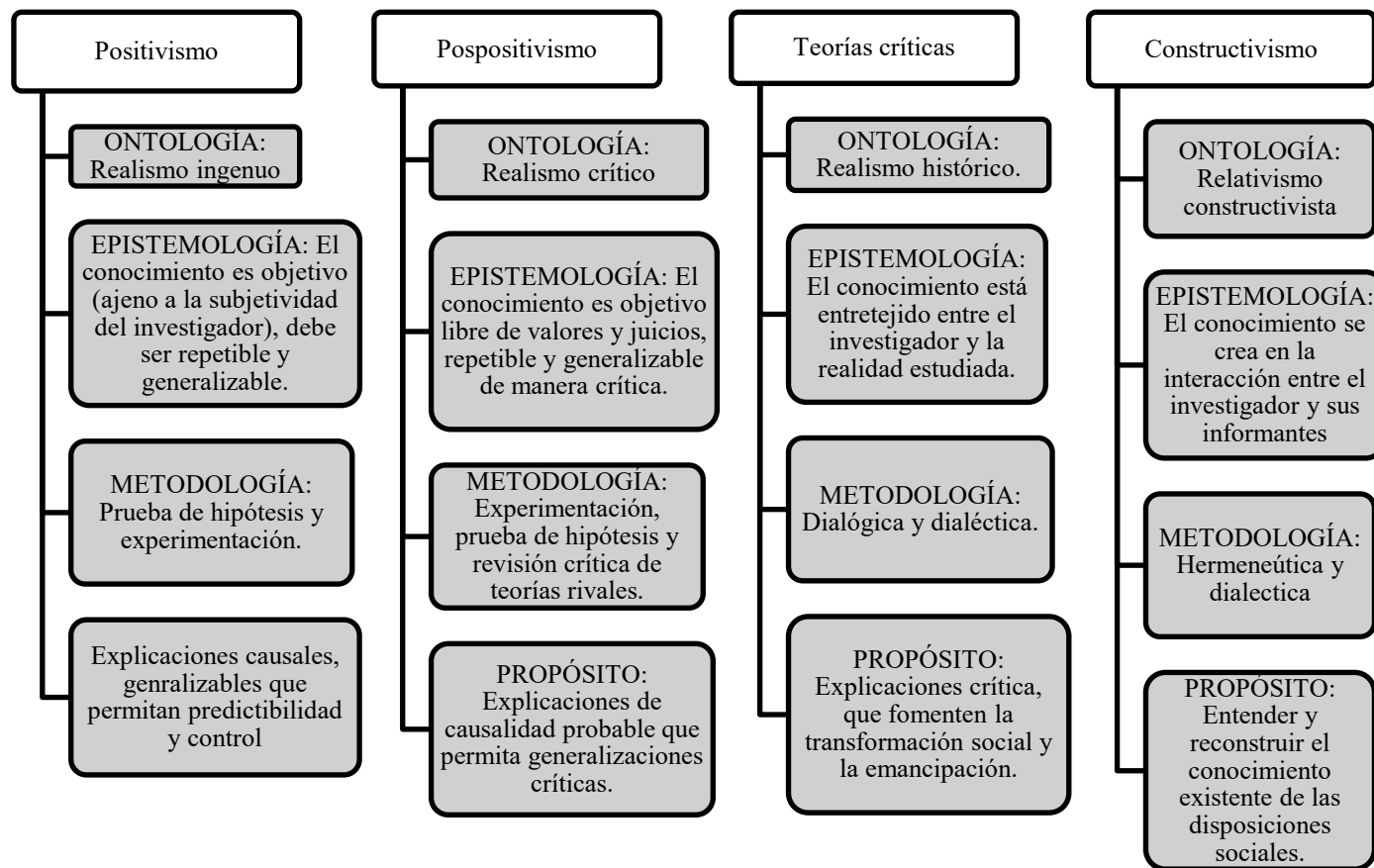
Anexo 1. Artículos sobre violencia publicados en la rms durante el periodo 2012-2023

Año	Volumen y número	Título artículos	Autor
2012	Vol. 74, No. 1	Drogas, violencia y militarización en el México rural. El caso de Michoacán	Salvador Maldonado Aranda
	Vol. 74, No. 3	México: violencia criminal y “guerra contra el narcotráfico”	Guillermo Pereyra
2014	Vol. 76 No. 4	Violencia y jóvenes: pandilla e identidad masculina en Ciudad Juárez	Salvador Cruz Sierra
2015	Vol. 77 No. 1	Acciones colectivas de innovación democrática local en contextos de violencia	Sandra Hincapié Jiménez
	Vol. 77 No. 2	Los linchamientos en México en el siglo XXI	Leandro Aníbal Gamallo
2016	Vol. 78 No. 3	Polivictimización en mujeres mexicanas adultas mayores	Sonia M. Frías
	Vol. 78 No. 4	Crimen organizado y violencia contra las mujeres: discurso oficial y percepción ciudadana	Ramos Lira, Irma Luciana Saucedo González, María Teresa Saltillo Méndez
2017	Vol. 79 No. 1	Saga, secretos y susurros: memorias de la violencia política en Oaxaca	Irene Ramos Gil
	Vol. 79 No. 1	“Somos las vivas de Juárez”: hip-hop femenino en Ciudad Juárez	Diana Alejandra Silva Londoño
	Vol. 79 No. 2	Violencia de género y denuncia pública en la universidad	Magali Barreto
	Vol. 79 No. 4	Institución policial, violencia y cultura del terror en Tijuana	Óscar Contreras-Velasco
2018	Vol. 80 No.1	Panorama de la violencia estatal en las entidades federativas mexicanas	Manuel Ernesto Pérez Aguirre
	Vol. 80 No.2	Máscaras masculinas de violencia. Sociología visual de pandilleros en México	Henry José Moncrieff Zabaleta, Omar García Ponce de León
2020	Vol. 82 No. 1	Políticas estigmatizantes contra la juventud latinoamericana: falacias criminalizantes	Andrés Rincón Morera, Geraldine Alicia del Cid Castro
2022	Vol. 84 No. 1	Territorio rural, violencia y resistencia en Sumapaz, Colombia	Martha Milena Bautista Gómez

	Vol. 84 No. 2	Limpieza social: “La Mano Negra” en Bucaramanga, Colombia	Álvaro Acevedo Tarazona, Andrés Correa Lugos, Andrea Mejía Jerez
	Vol. 84 No. 3	Violencia contra la niñez y la adolescencia en Honduras	Martha Lorena Suazo, Kevin Alberto Cruz
	Vol. 84 No. 4	Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato	Pablo Nahuel di Napoli, Leticia Pogliaghi
2023	Vol. 85 No. 1	Violencia de género y empoderamiento en comunidades afromexicanas	Ilaria Sartini
	Vol. 85 No. 1	Vulnerabilidad y violencia en el comercio popular, Ciudad de México	Vicente Moctezuma Mendoza
	Vol. 85 No. 2	Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad: consecuencias culturales	Johan Gordillo-García

Fuente: Elaboración propia con base en Revista Mexicana de Sociología.

Anexo 2. Paradigmas de conocimiento considerados



Fuente: Elaboración propia con base en Guba & Lincoln, (2002)

Resultados de la Intervención Participativa que se realizó con la Asociación Civil, Biblioteca GaLEERía

Results of the Participatory Intervention carried out with the Civil Association, Biblioteca GaLEERía

*Carmina Giovana Andrade Pineda **

Ana Emilia Montes Ortega †

Resumen: La ponencia comparte resultados de una Investigación Acción Participativa con la A.C Biblioteca GaLEERía en 2022, basada en la pedagogía crítica de Freire y Fals Borda. Se llevaron a cabo talleres para fortalecer la cultura organizacional, con énfasis en la participación de las integrantes de la A.C. El objetivo fue que fueran protagonistas de su cambio, identificando fortalezas y debilidades. El aporte de la investigación radica en fortalecer a las A.C, usualmente marginadas, mediante la investigación colaborativa para abordar problemáticas no atendidas. Se proporcionó un marco metodológico para fortalecer este sector.

Abstract: The presentation shares the results of a Participatory Action Research with the Civil Association Biblioteca GaLEERía in 2022, based on the critical pedagogy of Freire and Fals Borda. Workshops were held to strengthen the organizational culture, with emphasis on the participation of the association members. The objective was for them to be protagonists of their own change, identifying strengths and weaknesses. The contribution of the research lies in strengthening the Civil Associations, usually marginalized, through collaborative research to address unattended issues. A methodological framework was provided to strengthen this sector.

Palabras clave: intervención participativa; herramientas pedagógicas; Asociación Civil.

El objetivo de esta ponencia es compartir los resultados de la Investigación Acción Participativa (IAP) que se realizó con Biblioteca GaLEERía A.C, ubicada en Morelia, Michoacán en el periodo

* Egresada de Estudios Sociales y Gestión Local, ENES, Morelia. Interesada en investigación participativa, cultura organizacional y políticas públicas con perspectiva de género. Correo: carmi.gio21@gmail.com

† Egresada de Estudios Sociales y Gestión Local, ENES, Morelia. Interesada en la gestión de recursos humanos, perspectiva de género y cultura organizacional. Correo: aemo0820@gmail.com

enero-julio del año 2022. Como parte de nuestro trabajo de tesis titulado “Proceso de Investigación-Acción Participativa para fortalecer la gestión de recursos humanos y financieros en la Asociación Civil, Biblioteca GaLEEría”, de la licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local de la UNAM, ENES Morelia. Biblioteca GaLEEría, es un Asociación Civil, lo cual, se refiere a que es una organización sin fines de lucro, cuyo fin es el bien social, apuesta por la generación de comunidad, y sus miembros tienen los mismos objetivos. (Collard, et al., 2019). En este caso, Biblioteca GaLEEría, tiene como objetivo fomentar la lectura y fortalecer las distintas comunidades con las que trabaja, las cuales principalmente se encuentran en la periferia de la ciudad de Morelia. Logran esto por medio de talleres y actividades destinadas a reconstruir el tejido social de las comunidades. En esta A.C se ofrecen gratuitamente el 80% de sus talleres, con el fin de hacer la lectura más accesible para todos y todas. Tienen una colaboración continua con las siguientes comunidades: Mercado independencia, MESE Vasco de Quiroga y Aldeas Infantiles S.O.S.

Parte de su impacto se debe a que tiene un gran alcance al ser un espacio accesible, que es gestionado por mujeres en su mayoría. Además, reconocemos que su labor es significativa para el desarrollo integral de infancias y juventudes, lo cual tiene un efecto positivo en la sociedad. De estas características nace nuestro interés por colaborar en Biblioteca GaLEEría, inicialmente como parte del equipo que opera esta A.C, y posteriormente como acompañantes de un proceso de investigación participativa. Es así que, al comienzo llegamos a GaLEEría como voluntarias del servicio social, en esa etapa notamos que su potencial se veía obstaculizado por problemáticas en su organización. Es por esto, que comenzamos a idear un proyecto con el fin de fortalecer su cultura organizacional. Esto se desarrolló a través de 16 sesiones taller¹, en las que se realizó un diagnóstico participativo, para identificar fortalezas y debilidades respecto a la gestión de recursos humanos y financieros. De esta manera se construyó con las integrantes un objetivo general para guiar un plan de acción acerca de la gestión de recursos.

De esta manera la intervención en Biblioteca GaLEEría fue como acompañantes del proceso. Puesto que como facilitadoras nos posicionamos en contra de imponer ideas o actividades en las intervenciones. Como suele suceder en las investigaciones tradicionales, donde existe una violencia jerárquica entre investigadores y sujetos de la investigación. Es por eso que las decisiones tomadas durante la investigación fueron acordadas en conjunto con las integrantes. De igual manera el contenido de las sesiones fue construido y adecuado según las necesidades y preferencias de las

integrantes.

Metodología y Diseño de Investigación

La metodología usada fue la Investigación Acción Participativa. De la cual, se puede encontrar sus antecedentes en la “Investigación Acción” acuñada por primera vez en 1948 por el filósofo y psicólogo alemán Kurt Tsadek Lewin, quien usó esta metodología para conocer las condiciones y efectos de la acción social. Desde su ramo, la psicología social, desarrolló la idea de que las personas y los grupos podrían trabajar juntos para resolver problemas sociales y mejorar su calidad de vida. (Ander-Egg, 2001).

Además, Freire en su libro “Pedagogía del Oprimido” (1968) teoriza sobre la investigación temática, la cual busca que las y los sujetos logren interpretar por sí mismos sus problemas, que describe como una toma de conciencia de la realidad, así como una toma de autoconciencia. (Freire, 1968, p. 91). Estas ideas van dándole forma a lo que posteriormente se consolidó como IAP. Pues, una de sus principales características es la toma de decisiones activa de la comunidad para la construcción de soluciones a los problemas que les afectan. En síntesis, la Investigación Acción Participativa es una metodología que tiene como objetivo transformar a la sociedad. Es un proceso que se construye junto a una población específica para obtener un cambio social. En otras palabras, es un intercambio de conocimiento entre investigador y la comunidad de un territorio, con el fin de que ambas partes obtengan conciencia sobre la realidad de dicha comunidad. (Ander-egg, 2001)

Se utilizó la Investigación Acción Participativa (IAP) porque las integrantes de la A.C. son las que mejor conocen lo que les acontece. Permitir un espacio en el que, entre ellas, a partir del diálogo y la escucha, construyan el origen de la problemática, su desarrollo y caminos para resolverla, conlleva a un mayor entendimiento colectivo, a través de la participación. De esta manera, lo transforma en un proceso de aprendizaje colectivo y autorreflexivo, para preparar a la comunidad a enfrentarse a nuevos retos y, con ello, conducir al empoderamiento social e individual.

Se trata de un proceso de coaprendizaje, donde las personas afectadas por el problema de estudio y el investigador o técnico se convierten en compañeros de investigación para enfrentarse conjuntamente a una determinada situación (Reason y Bradbury, 2008, en Espeso, 2017, p.59).

Siendo así, las integrantes de Biblioteca GaLEEría poseen la capacidad de resolver sus problemáticas mediante la reflexión y la acción. Como lo señala Paulo Freire (1968-1970), los grupos sociales de diferentes contextos pueden encontrar soluciones aptas a su realidad a través del autoanálisis y evaluación de sus problemáticas. (Espeso, 2017)

Por lo que se realizó un pre diagnóstico, un diagnóstico de problemáticas y una planeación de acciones para resolver los problemas presentados colectivamente en Biblioteca Galería. En la intervención las integrantes de esta A.C aprendieron el uso de diferentes herramientas de reflexión individual y colectiva para la resolución de problemáticas en su organización. Siendo así se realizaron acciones concretas que contribuyen a la gestión de recursos humanos y financieros de Biblioteca GaLEEría.

A partir de esto se llevó a cabo una planeación general de 16 sesiones taller consecutivos que tenían como base la participación de las integrantes de la A.C. Ellas dotaban de contenido cada una de las sesiones propuestas por el equipo de investigadoras quienes realizaron la maqueta metodológica.

Para comenzar el proyecto realizamos una planificación general de las diferentes etapas que se desarrollaron a lo largo de la intervención. Tal planificación general fue realizada con el fin de ser adaptada al proceso, así como a las necesidades que fueran surgiendo. Para planificar cada una de las sesiones se retoma las características cíclicas de las fases de la IAP, que se ejemplifica en el texto *Características y Retos de la Investigación Acción Participativa (IAP): Una Experiencia Personal en Investigación Turística*, de Pilar Espeso-Molinero (2017).

Figura 1.
Los ciclos de la investigación acción participativa

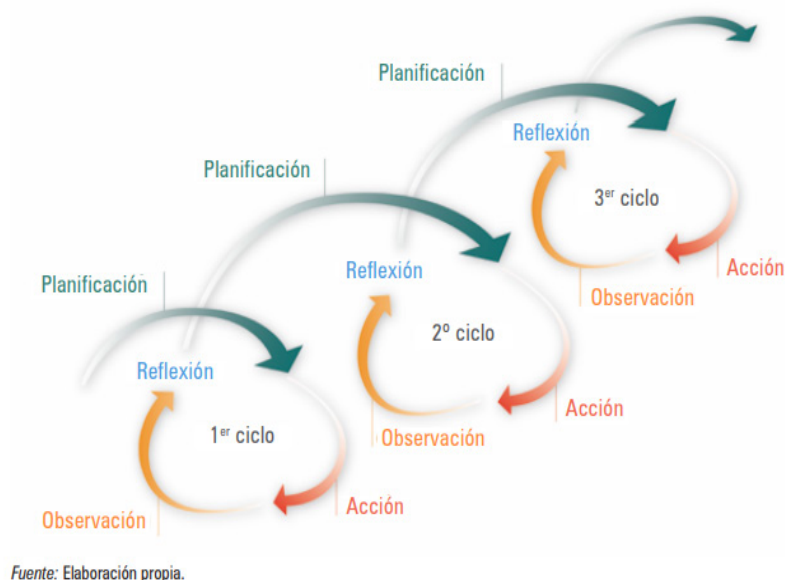


FIGURA 1. Los ciclos de la investigación acción participativa

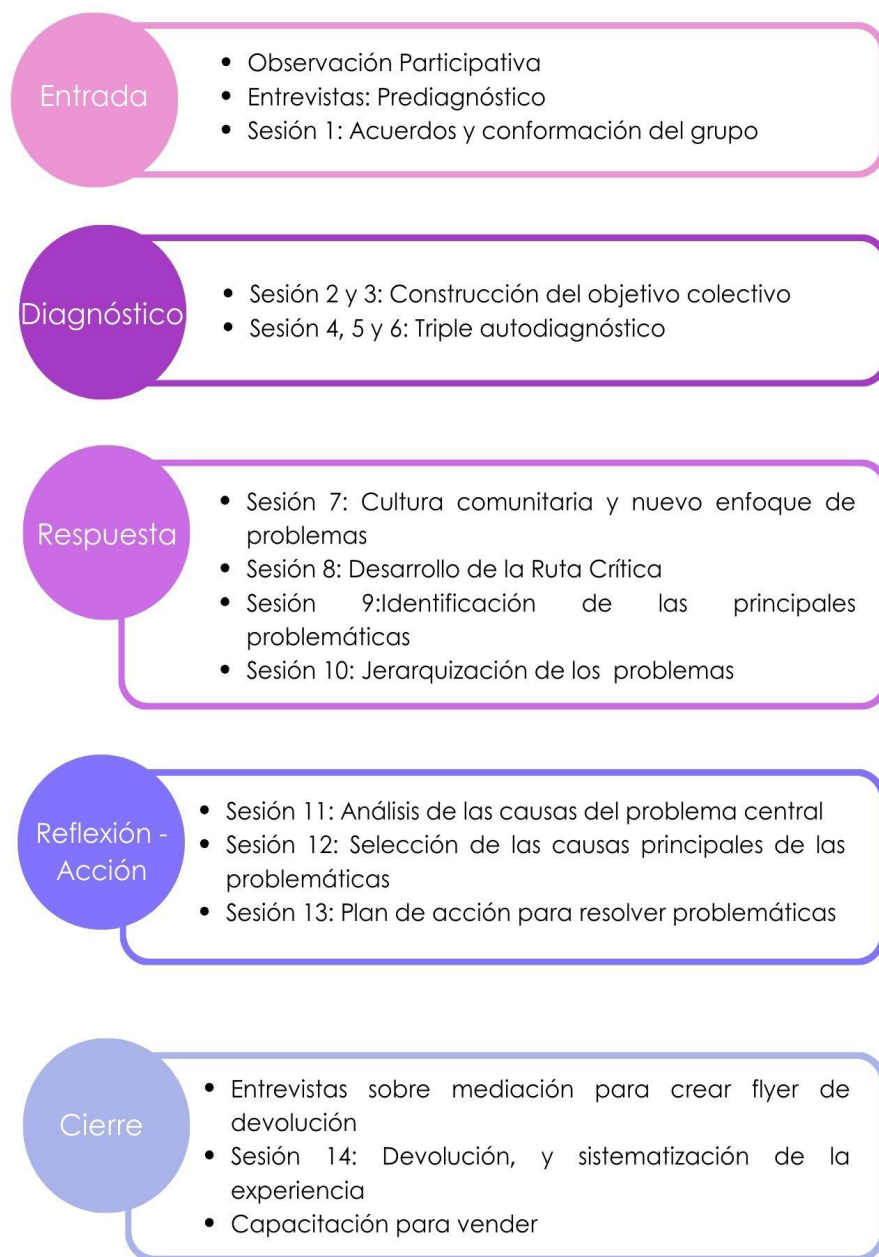
Fuente: Espeso-Moliner, 2017. p. 60

Este diagrama muestra cómo se modificaron las sesiones en función de las demandas expresadas por los miembros de la Biblioteca GaLEERía. Es así, que se planificaban las sesiones después de observar y discutir con las integrantes de esta A.C que adecuaciones eran necesarias. Fue así, que primero se construyó un objetivo general para la sesión y después se buscaron herramientas para cumplir ese objetivo. Espeso (2017) lo explica como una manera de ejercer acción en búsqueda del cambio. También, se aplicaron las herramientas con las integrantes para poder realizar el tercer punto de esta autora, que habla sobre la observación de los efectos que la acción ha tenido sobre el cambio que se quiere acometer. Para continuar con el cuarto punto de reflexión colectiva sobre el proceso y así decidir las siguientes sesiones que hay que emprender.

La siguiente tabla muestra las fases que se identificaron en el proceso de Investigación Acción Participativa que se llevó a cabo con las integrantes de Biblioteca GaLEERía. A cada una de las fases le corresponden diversas sesiones taller:

Figura 2.

Diagrama de etapas IAP del proyecto de tesis “Proceso de Investigación-Acción Participativa para fortalecer la gestión de recursos humanos y financieros en la Asociación Civil, Biblioteca GaLEEría”



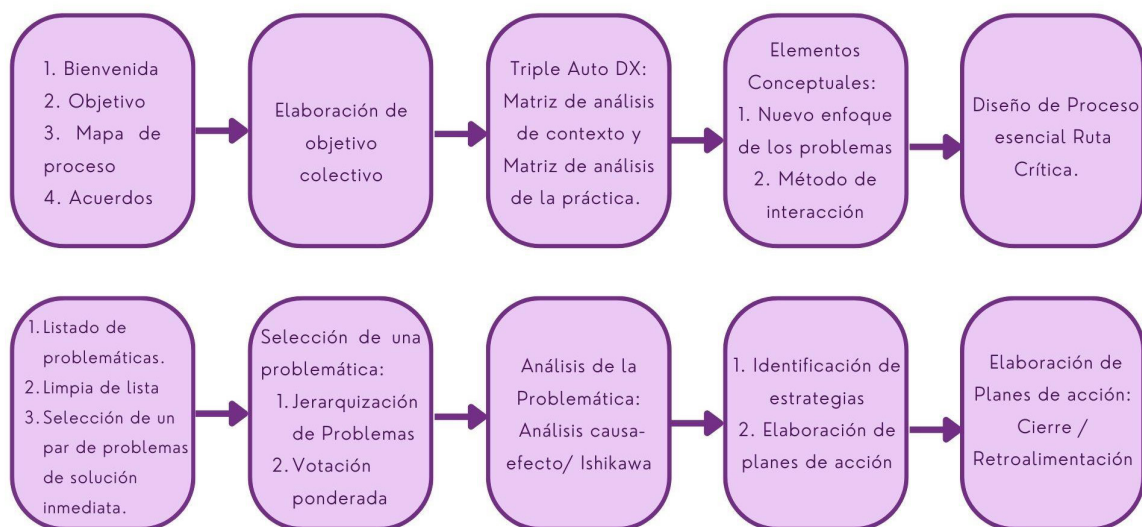
Fuente: Elaboración propia, a partir de las sesiones del proyecto de tesis “Proceso de Investigación-Acción Participativa para fortalecer la gestión de recursos humanos y financieros en la Asociación Civil, Biblioteca GaLEEría”.

La implementación de este proyecto fue extensa, pues cada una de las sesiones taller tuvo una duración de aproximadamente una hora. Estas sesiones son la mayor fuente y creación de información, por eso se grabaron las sesiones para proceder a transcribirlas. Las transcripciones en conjunto con las cartas descriptivas nos funcionaron para crear relatorías de cada sesión. Se obtuvieron resultados tangibles en forma de matrices, cuadros o diagramas que las mismas integrantes de GaLEería construyeron a lo largo de las sesiones. En esta ponencia solo se estarán presentando los resultados generales de cada fase, los insumos creados en cada sesión pueden ser encontrados en nuestra tesis.

También se obtuvieron resultados intangibles pero valiosos, pues demuestran el avance del grupo a lo largo de la intervención participativa, por ejemplo, reflexiones y autoanálisis de la gestión, así como la apropiación de conceptos. Al igual que la interacción entre las integrantes y su nivel de participación a lo largo de las sesiones.

El primer momento, es decir, la *entrada* con el grupo se implementó a partir de brindar el servicio social en esta la A.C. y así conocer su funcionamiento interno. Se utilizó la observación participativa como medio de prediagnóstico, pero también sirvió como un primer acercamiento con el grupo para formar lazos de confianza. Una vez conversado con la directora de la A.C, la posibilidad de sostener un espacio de diálogo encaminado a la acción, por un periodo de tiempo y haber obtenido su aprobación, se dio paso a la Primera Sesión. Donde se logra consolidar el grupo con las cinco encargadas de área más las dos investigadoras/facilitadoras del proceso. Por lo que se crearon acuerdos de convivencia y participación para las siguientes sesiones. Además, se les mostró una planificación general de las sesiones, denominada como Mapa de Procesos, el cual fue transformándose con el paso de las sesiones taller.

Figura 3.
Mapa de procesos



Fuente: Elaboración propia, el Mapa de Procesos presentado en la primera sesión fue modificado conforme transcurrían las sesiones

En el segundo momento se llevó a cabo *el diagnóstico* del grupo. Este consistió en lograr construir un objetivo colectivo creado por las integrantes de Biblioteca GaLEERía, lo cual se realizó durante la Sesión 2 y 3. Este objetivo giró en torno a su trabajo como mediadoras de lectura, por lo que quedó como: “Dignificar el trabajo participativo de profesionales de la mediación lectora para la permanencia de GaLEERía”. Así, el objetivo sirvió como una guía del proceso para definir las sesiones, también sentó las bases para brindar un espacio de autorreflexión y autoanálisis sobre su labor colectiva e individual.

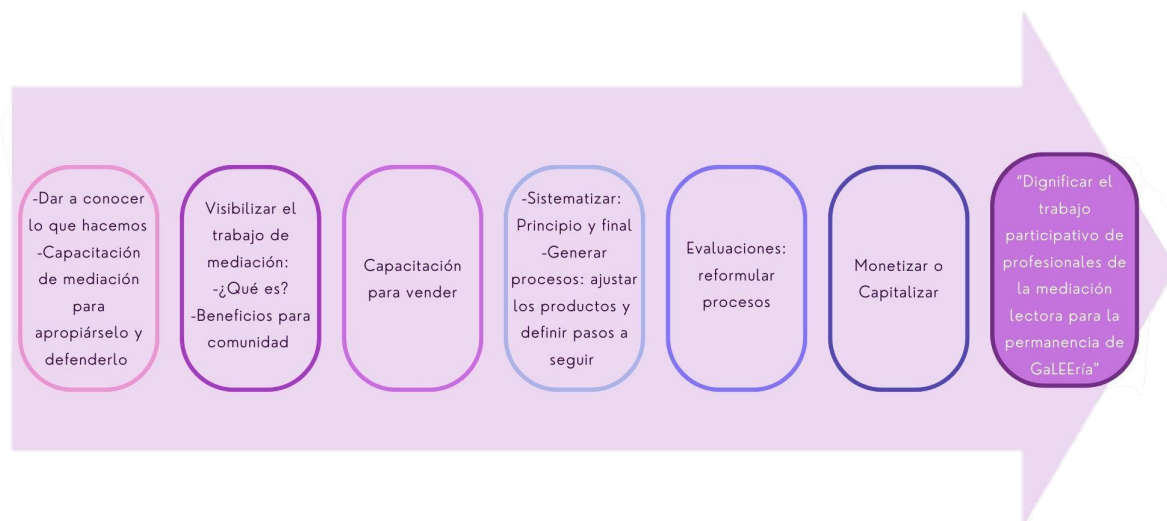
Esto también consistió en elaborar un triple autodiagnóstico durante las sesiones 4, 5 y 6. Se realizó con el objetivo de que las integrantes pudieran reconocer la relación que existe entre los hechos objetivos que acontecen en la realidad y la interpretación subjetiva que le damos de manera individual o colectiva. De esa manera el triple autodiagnóstico se empleó para que las integrantes de Biblioteca GaLEERía realizarán un análisis amplio de su propia práctica y como está se relaciona con diferentes ámbitos sociales. El triple autodiagnóstico, como punto de partida de su propio quehacer, que, al reflexionarlo, genera una distancia pedagógica necesaria para conocerse mejor

como grupo. (Nuñez, 1996).

El diagnóstico incluyó un proceso de sensibilización-formación con la grupa. Por ejemplo, se mostró el nuevo enfoque de los problemas, el cual crítica la manera en que comúnmente se han abordado los problemas, cuestiones técnicas y de procedimientos, critica que existan castigos y el liderazgo utilitario. A partir de esta crítica dialogada surge la cultura comunitaria, la cual se caracteriza por ser horizontal, por lo que se propuso tener un enfoque en el que se tomó en cuenta lo que sienten las integrantes del grupo. También propone que los problemas pueden ser resueltos con base en las causas y ser asumidos de manera colectiva, esto con el fin de despersonalizar los problemas. Aspira a que la organización se realice mediante procesos colectivos, y a que en la visión de la A.C. se incorporen ideas de todo el personal. El resultado de esa sesión fue una mayor participación por parte de todas las integrantes del grupo, en las primeras sesiones era evidente la existencia de roles jerárquicos dentro de la A.C., y con el caminar de las sesiones ese espacio se volvió mucho más horizontal con posibilidades reales de diálogo y escucha entre todas.

Lo anterior permitió elaborar colectivamente y de manera analítica una Ruta Crítica o Proceso Esencial que es la propuesta de las integrantes del grupo en los pasos que necesitan para lograr su objetivo, desde sus propias posibilidades y no desde el deber ser. Para llegar a este punto se escucharon, se pusieron de acuerdo, debatieron y dialogaron entre ellas. Para lograrlo se plantean un conjunto de actividades interrelacionadas, las cuales transforman los elementos de entrada en elementos de salida. Es decir, que busca que las necesidades del grupo se transformen poco a poco en planes de acción para resolverlas. Para elaborar una Ruta Crítica o Proceso Esencial fue necesario tomar en cuenta la esencia de la A.C. Es por esto que la Ruta Crítica va encaminada a llegar a nuestro objetivo colectivo. Algunas de sus características son que se utilizan verbos de acción, se recomienda que contenga de seis a siete momentos y mantener un mismo plano de análisis. A partir de la Ruta Crítica surgieron las *principales problemáticas* que han impedido llegar al objetivo colectivo. Con ello se obtuvo el diagnóstico de problemáticas referentes al objetivo colectivo. Que constituye el corazón de la fase de diagnóstico.

Figura 4.
Proceso Esencial del Objetivo



Fuente: Elaboración propia, el diagrama de Proceso Esencial del Objetivo fue modificado conforme transcurrían las sesiones

Dentro del tercer momento conocido como *la respuesta* que el grupo da a su diagnóstico situacional. Una vez con la identificación de los problemas, se jerarquizaron los problemas que surgieron para poder elegir los problemas más adecuados (en tanto se relacionaban más con el objetivo y las posibilidades mismas del grupo) de abordar durante este proceso.

Para esto, en esta tercera fase de nuestro proyecto también se brindó algo de sensibilización-formación relacionada con la resolución de los problemas. Por ello, se puntualizó que los Problemas Complejos implican mayor análisis y tiempo, se utilizan más recursos, así como mayor involucramiento de las y los participantes. Se recordó que la técnica del 20x80 es importante, puesto que al resolver un problema central o estructural se resuelven de manera colateral otros problemas que tienen que ver con nuestro propio listado de problemáticas. Mientras que los Problemas de Solución Inmediata se pueden resolver más fácilmente, en un corto plazo y a bajo costo. Su característica principal es que no se compone de otros problemas, son problemas que están completamente en la zona de control del grupo. Las integrantes clasificaron qué problemas son complejos y cuales son de solución inmediata. De esta manera, eligieron lo siguiente como un Problema de Solución Inmediata: "Llegar todas puntuales". En conjunto diseñaron un Plan de

Acción, el cual sirve como un primer ejercicio para concretar acciones y encontrar soluciones y responsabilidades colectivas. En términos metodológicos, era importante que el grupo comenzará a “hacer” a darse cuenta que ellas mismas pueden transformar su realidad inmediata.

Siendo así, eligieron el siguiente Problema Complejo: “A los eventos no llega tanta gente como en el evento de: Seguir Leyendo (evento de recaudación de fondos) y el del RecoLEEctor (evento de recaudación de papel reciclable)”. Se usó el diagrama de Ishikawa como una herramienta para analizar las causas y los efectos de ese problema. El Diagrama de Ishikawa al ser una de las herramientas de calidad eficaces y eficientes en las acciones de disminución de un problema central, viene a ser un elemento fundamental, que posibilita examinar los elementos que intervienen en la calidad del producto/servicio mediante una interacción de causa y efecto, ayudando a sacar a la luz las causas de la dispersión y además a ordenar la relación entre las causas en un asunto que pueden estar enfocadas en diversos campos. (Burgasí et al., 2021). Esto funcionó como vehículo para ayudar a tener una concepción común del problema y que todos sus elementos y relaciones fueran claramente visibles a cualquier nivel de detalle requerido.

A partir del cuarto momento de *reflexión-acción* las sesiones se enfocaron en buscar soluciones potenciales a las causas detectadas del Problema Complejo. Con el objetivo de crear planes de acción de cada una de las causas y así contribuir a llegar al objetivo colectivo. Esto tiene la finalidad de que las integrantes de Biblioteca GaLEEría sigan creando estrategias para resolver sus problemáticas de manera autónoma y que lo hagan con las herramientas brindadas en el proceso mismo de la interacción. Por tanto, la intervención jugó un papel de doble vía: realizar un diagnóstico participativo en donde las integrantes se volvieron protagonistas de su propia historia, así como un espacio que dotó de herramientas organizativas de utilidad para el grupo.

Por último, en el momento cinco de *cierre*, culminó con una sesión de recapitulación sobre las sesiones pasadas en donde se realizó una línea del tiempo. Para mostrar lo que recordaban y rescataban del proceso, sus actividades favoritas, entre otros. Se les pidió que reflexionaran sobre los logros obtenidos, al igual que mencionaron sus sesiones más retadoras. Para terminar con una devolución por el esfuerzo y en muestra de agradecimiento por el espacio y participación se entregó una infografía con información sobre la mediación lectora, la cual se realizó gracias a una entrevista que ellas contestaron sobre su labor como mediadoras de lectura.

Por último, como facilitadoras gestionamos que el economista Benjamín Ramírez Funes abriera un espacio en GaLEEría enfocado a la recaudación de fondos. Puesto que las integrantes señalaron en la sesión de la creación del proceso esencial que después de visibilizar se podía seguir con capacitaciones para aprender a vender. Para las integrantes de GaLEEría monetizar su trabajo es algo esencial, pues esto significa reconocer el valor a su labor como mediadoras de lectura: “La monetización es como que este proceso de hacer entender a las personas que de verdad es algo necesario y que se tiene que pagar” (Encargada de biblioteca, 2022).

Esta idea fue dialogada entre las integrantes, dando su punto de vista desde el cual expresaron por que la mediación -como su labor central- merece ser justamente remunerada:

Creo que ajustaría un poco que es necesario, mmm, el cuidado del proceso entre la lectura y la comunidad no tanto lo de leer, pero en realidad acá por lo que van a pagar por ese proceso, por ese universo que vamos a construir entre la lectura, la comunidad, o lo que obtiene la comunidad de la lectura, más allá de lo utilitario, y más allá de un deber leer, o lo necesito para la vida, si lo necesitas para la vida pero porque en realidad te da algo más que algo utilitario, no sé si me esté explicando (Encargada de dirección, 2022).

Las integrantes al reconocer el valor de su labor, se cuestionaron la importancia de aprender cómo venderlo al público. Ya que, la mediación al no ser un producto tangible entre el público, si no, una experiencia debe ofrecerse como un servicio.

Métodos Utilizados

A continuación, una definición sintetizada de las herramientas usadas para realizar la facilitación del proceso de fortalecimiento de la gestión de recursos humanos y financieros en Biblioteca GaLEEría:

Observación Participativa: Se realiza durante nuestra labor como servicio social en Biblioteca GaLEEría. Al formar parte del equipo podemos darnos cuenta de la dinámica que existe entre las integrantes y también involucrarnos en él. Además, al ser una A.C las decisiones se toman en conjunto, lo que nos permite participar en la ardua labor que se realiza. En esta fase percibimos que teníamos la oportunidad de poder realizar nuestra intervención junto a las integrantes de la A.C.

Entrevistas: antes de comenzar nuestra intervención en un formato de taller realizamos dos diferentes rondas de entrevistas semiestructuradas a cada una de las integrantes del grupo, el objetivo de estas entrevistas fue conocer más a fondo la organización de Biblioteca GaLEERía. La primera entrevista nos sirvió para conocer la historia personal y colectiva de las integrantes, así pudimos conocer más a fondo su historia como Asociación Civil. La segunda entrevista trató específicamente de la organización interna de esta asociación. A partir de estas entrevistas tuvimos el contexto necesario para comenzar a hacer talleres.

Las entrevistas han sido herramientas que nos han permitido conocer profundamente las opiniones y perspectivas diferentes de cada integrante. A diferencia de las dos primeras entrevistas, que fueron utilizadas para crear un prediagnóstico del grupo, la tercera entrevista se realizó durante las últimas fases de la intervención. Esta entrevista responde al primer elemento de la Ruta Crítica, que trata sobre afianzar el concepto de mediación lectoras. De esa manera, la tercera entrevista tuvo la finalidad de obtener información acerca de la mediación lectora. Ya que una de las devoluciones que pretendemos entregar a Biblioteca GaLEERía es un cartel digital sobre lo que ellas consideran sobre su labor como mediadoras y sobre la mediación en general. Con el objetivo de que puedan replicarlo y así visibilizar su trabajo.

Talleres: es considerado para la educación popular como un dispositivo de trabajo grupal que tiene una duración limitada y se lleva a cabo con objetivos específicos. Su objetivo principal es activar un “proceso pedagógico” que integre la teoría y la práctica, fomentando “el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes”. A través del taller, se busca lograr una transformación tanto en los participantes como en la situación inicial en la que se encuentran (Cano, 2012, p.33). Algunas de las herramientas que se utilizaron para facilitar los talleres son estas:

- Matrices
- Lluvia de ideas
- Nuevo enfoque de los problemas
- Construcción del proceso esencial
- Triple autodiagnóstico
- Diagrama de Ishikawa (análisis causa-efecto)
- Planes de Acción

Conclusiones

Esta intervención consistió en trabajar desde la Investigación Acción Participativa (IAP) con una Asociación Civil (A.C) encargada de fomentar la lectura en las infancias, esto con el fin de impulsar su organización interna. Esto se llevó a cabo principalmente a través de sesiones que funcionaron como herramienta pedagógica para las integrantes de la A.C. Las sesiones también fungieron el papel de un espacio destinado específicamente para reflexionar acerca de la labor de las integrantes de esta A.C.

La metodología que se usó se planeó desde las necesidades específicas de GaLEEría. Esto quiere decir que se llevó a cabo un proceso cuidadoso para conocer qué era lo que ellas deseaban abordar en las sesiones. Lograrlo fue posible mediante los ciclos que conforman la Investigación Acción Participativa. Esto fue fundamental para la intervención participativa porque permitió que las integrantes guiarán su proceso y que transitaron de la reflexión y el diálogo a la práctica. La metodología de esta investigación también se distingue en que lo teórico fue construido a partir de lo práctico. Es decir, que la teoría que enmarca esta tesis fue investigada, se basa en los elementos que se encontraron durante las sesiones.

El aporte de la investigación parte de que las Asociaciones Civiles son parte de un sector que ha sido sistemáticamente marginado en la sociedad, a pesar de que se dedican a cubrir problemáticas que no se han atendido en su totalidad por otros sectores. Mediante la intervención participativa se hizo un aporte metodológico para el fortalecimiento de este sector. Esto a través de realizar una investigación de tesis en la cual se desarrolló la teoría a partir del trabajo colaborativo.

Por lo que, la importancia de esta investigación radica en que el personal de una A.C como Biblioteca GaLEEría sea protagonista de su propio cambio. De esta manera, se logró robustecer la cultura organizacional pues durante el proceso se buscó que las participantes identificaran sus fortalezas y debilidades como A.C, con ayuda de diferentes herramientas pedagógicas que se les brindaron. Mediante la intervención participativa se hizo un aporte metodológico para el fortalecimiento de este sector, a través de realizar una investigación de tesis al obtener teoría a partir del trabajo colaborativo.

Un aspecto de gran valor de esta intervención participativa radica en su capacidad de adaptación. A pesar de que este proceso se diseñó de manera personalizada para GaLEEría, el proceso puede ser modificado según las necesidades de otras entidades. En otras palabras, la

flexibilidad de este enfoque permite su implementación exitosa en diferentes contextos organizativos, pues puede ajustarse a sus requisitos específicos.

Se observa que las dificultades que enfrenta GaLEERía están arraigadas tanto en aspectos inherentes a su cultura organizacional como en cuestiones estructurales más amplias. En otras palabras, la mayoría de las A.C han sido sistemáticamente marginadas en la sociedad, un ejemplo de esto es que los presupuestos que asignan las políticas públicas que deberían respaldarlas han sido recortados. Por lo tanto, es muy valioso dedicarle tiempo y esfuerzo al fortalecimiento del tercer sector, ya que este se ocupa de necesidades que no han sido atendidas por los otros sectores. Además, es común que las organizaciones de la sociedad civil tengan un enfoque local, lo que les permite forjar una comunidad sólida y cercana, donde se comprende mejor el contexto de su público.

Para todas las A.C es importante que exista una dignificación de su labor. En específico para GaLEERía dignificar su labor, se traduce en visibilizar el trabajo que realizan como mediadoras de lectura. Esto implica la necesidad de que sea retribuido económicamente, pues es necesario que las integrantes tengan condiciones dignas de trabajo, como un salario estable. En las sesiones esto quedó muy claro:

Es lo que queremos para llegar al objetivo y el objetivo así tal cual que construimos juntas del que va a ser como no negociable es dignificar el trabajo, dentro de la dignificación está la monetización y la capitalización, o sea pagarnos por lo que estamos haciendo, (...) tendría que estar como objetivo a la hora de hacer la acción. (Encargada de dirección, 2022)

La existencia misma de la A.C depende de que ellas puedan subsistir para lograr sus objetivos. Esta realidad se traduce en que, a pesar de los esfuerzos incansables de las integrantes de GaLEERía por mejorar diversos aspectos de la organización, como los salarios, las alianzas con otras instituciones y la ampliación de público, sea complicado observar avances significativos en las fuentes de financiación.

A pesar de que la existencia de las A.C es de gran importancia para la sociedad es muy difícil que consigan financiamiento. En el caso específico de GaLEERía se vuelve aún más complejo, ya que como lo mencionamos anteriormente es una A.C que en su mayoría son mujeres dedicadas al fomento de la lectura para infancias y juventudes, que además operan desde la

periferia. En su caso, la labor de GaLEEría llega a ser percibida como parte del trabajo de cuidados, este se refiere al trabajo que satisface las necesidades básicas para la reproducción de la vida, ya que brinda elementos físicos y simbólicos que permiten vivir en sociedad. (Rodríguez Enríquez, 2012), pues se busca crear un espacio seguro para la libre expresión de sentires, pensamientos y creencias, tanto de sus usuarios que en su mayoría son infancias, como de sus integrantes que en su mayoría son mujeres. Por ejemplo, sus actividades y talleres están enfocadas a brindar elementos simbólicos y pedagógicos a los niños y niñas que participan en ellas. A pesar de que el trabajo de cuidados es necesario para la reproducción de la vida este ha sido históricamente menospreciado, por lo tanto, la remuneración que se le brinda suele ser nula o menor a la de otros trabajos.

Es relevante hablar sobre las problemáticas que enfrentan las Asociaciones Civiles, puesto que durante la búsqueda de documentos oficiales se encontró muy poca o inexacta información sobre estas. Más aún, existe poca información que hable sobre A.C que en su mayoría esté integrada por mujeres. A lo largo de la investigación se ha observado que las asociaciones civiles conformadas por mujeres que se decidan a alguna actividad de reproducción de la vida sufren de una doble marginalización. Para comenzar a explicar este fenómeno hay que señalar que las labores de reproducción no suelen encontrar buena remuneración, así como condiciones dignas ni en el primer, ni en el segundo sector, por lo que se opta por ingresar al tercer sector de la sociedad civil. Aunado a esto, los roles de género naturalizan el trabajo de reproducción femenino, por lo que muchas veces no se considera como un trabajo, pues se ve como parte de la personalidad o convicción de las mujeres (Federici, 2013). Algo parecido sucede con la labor de las A.C, pues al encontrarse fuera de la hegemonía, se considera que trabajan por “vocación”, por lo que no parece necesario darles apoyo económico.

Uno de los factores clave que surgieron gracias al proceso que se realizó fue que descubrieran que su objetivo era presentarse como mediadoras antes que como una biblioteca. Esto se puede ver en la siguiente cita:

Nunca había pensado en que quizás la primer bandera que tenemos que mostrar es la de la mediación, incluso antes de decir que somos una biblioteca o una AC nos dedicamos a la mediación lectora, que nuestro vínculo o nuestra herramienta es una AC o una biblioteca pero que la mediación es a lo que nos dedicamos, porque si es cierto, si no de qué manera

o cuando vamos a empezar a hablar de la mediación? porque pareciera que solo hablamos de mediación con otros mediadores. (Encarga de proyectos y fondeos, 2022)

Se observó que las integrantes de GaLEEría realizan su labor porque creen firmemente en el poder de la medición en las infancias como herramienta para la vida. A pesar de no ser un trabajo común, lo realizan porque están convencidas de la importancia que la mediación tiene en las infancias y en el resto de la comunidad.

Reflexiones Finales

Realizar investigaciones de esta índole permite el acercamiento a problemáticas no identificadas en primera instancia. Es decir, a pesar de que el tema inicial a tratar era un problema de recursos financieros y humanos en GaLEEría, el cual se descubrió al realizar el servicio social de forma cotidiana en la asociación civil, se obtuvo como resultado robustecer su cultura organizacional. Esto se logró al implementar la IAP, ya que esta metodología permite que el proceso tome su propio rumbo. En otras palabras, las facilitadoras del proyecto teníamos que ser conscientes en todo momento que las problemáticas y emergencias de la A.C cambiarían, y por esto era importante dejarse llevar por las participantes. Por lo que el papel de las facilitadoras es de gran importancia para el proceso.

Como facilitadoras existió frustración y se sintió como un fracaso el que no se haya cumplido el objetivo inicial, como el no haber logrado brindar a la A.C financiamiento para cubrir salarios. Así como saber que tiempo después de finalizado el proyecto, varias integrantes desertaron por necesidad de un empleo con remuneración económica estable. Al reflexionarlo se puede sostener que la intención del proyecto fue significativa, sin embargo, tras la búsqueda teórica es necesario reconocer que el objetivo fue ambicioso al analizar la problemática estructural a la que se enfrentan las A.C, el contexto actual económico y cómo este afecta a las A.C. Además, se experimentó un sentimiento de irresponsabilidad al no poder llevar a cabo en su totalidad todos los planes de acción que habían pensado inicialmente, debido a limitaciones de tiempo y recursos.

Por lo que se considera que la duración del proyecto debió ser más extensa para conseguir mejores resultados, o de igual manera terminar los planes de acción y poder darles seguimiento. Sin embargo, un gran acierto de que terminara la intervención participativa de las facilitadoras fue

que semanas posteriores las participantes decidieron tener reuniones con una dinámica similar de las sesiones previas, pero sin que las facilitadoras dieran seguimiento, es decir de manera independiente prosiguieron con el proceso. Esto significa que las herramientas organizativas brindadas en la intervención participativa fueron apropiadas por las integrantes de GaLEERía pues se usan de manera autónoma. Lo cual cumple con el objetivo final de la intervención.

Bibliografía

- Ander-Egg, E., José, A. M. (2001). “¿Qué es un diagnóstico social?”, *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. Buenos Aires-México: Lumen.
- Betancourt, A. M. (1999). *El taller educativo: ¿qué es?, Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Burgasí, D., Cobo, D., Pérez, K., Pilacuan, R., & Rocha, M. (2021). El diagrama de Ishikawa como herramienta de la calidad en la educación: Una revisión de los últimos 7 años. *Revista Digital Tambara*, 14(84), 1212-1230. <https://tambara.org/ano-2021-edicion-2/>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-52.
- Collard, C.P., Robles, A.G., Tapia, A.M., Tapia, A.A. (2019). *Construyendo tu organización en 16 pasos: Manual de Constitución Legal de Asociaciones Civiles*. Tercera Edición. México: Alternativas y Capacidades A.C.
- Espeso-Molinero, Pilar. (2017). Características y retos de la investigación acción participativa (IAP): una experiencia personal en investigación turística. *Dimensiones Turísticas*, 1(1), 53-80.
- Freire, P. (1998). *Capítulo III. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Nuñez, H. (1996). *Educar para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires: Humanitas.
- Rodríguez Enríquez, C. (2012). La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis económico? *Revista Cepal* No. 106

Notas _____

¹ Durante todo el documento se nombran a los espacios de encuentro como “sesiones” pero se reconoce que muchos de ellos fueron talleres. Sin embargo, existieron momentos en los cuales no se construyó un taller, ya que no se realizó nada práctico, fueron dirigidas únicamente a compartir herramientas o teoría con el objetivo de que en la siguiente sesión se realizará un taller. Según Betancourt (1999) los talleres dentro del marco educativo es donde las personas combinan la teoría con la práctica y crean reflexiones. Esto es mediante actividades planeadas y específicas con un objetivo concreto.

Identidad profesional y formación académica en ciencias sociales

El impacto de la cultura de género en la formación académica de los/as docentes de la UCEMICH

The impact of gender culture on the academic training of UCEMICH teachers

*Iliana Muñoz García**

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo analizar la cultura de género en la formación académica de los/as docentes de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH). Este estudio se realizó con un diseño cualitativo a través del análisis de entrevistas a profundidad a 15 docentes de tiempo completo y por hora, que trabajan en la institución. Algunos resultados fueron que los/as docentes quienes estudiaron carreras que no correspondían a las expectativas de género, tuvieron algunos inconvenientes que no fueron significativos gracias al apoyo familiar el cual resulta fundamental para la definición de la vocación y el éxito en la formación académica. Para quienes estudian licenciaturas de humanidades y ciencias sociales la mayoría son casados/as y con hijos/as, en contraste con quienes se formaron en áreas de las ciencias duras, donde la mayoría son solteros/as, sin hijos/as o casados/as pero igualmente sin hijos/as.

Abstract: The objective of this research is to analyze the gender culture in the academic training of teachers at the University of La Ciénega of the State of Michoacán de Ocampo (UCEMICH). This study was carried out with a qualitative design through the analysis of in-depth interviews with 15 full-time and hourly teachers who work at the institution. Some results were that teachers who studied careers that did not correspond to gender expectations had some inconveniences that were not significant thanks to family support which is fundamental for the definition of the vocation and success in academic training. For those who study degrees in humanities and social sciences, the majority are married with children, in contrast to those who studied in areas of hard sciences, where the majority are single, without children or married. but also without children.

Palabras clave: cultura de género; formación académica; educación superior.

* Maestra en Desarrollo Social por la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS), las líneas de investigación son género y feminismo en el ámbito educativo, tecnologías del aprendizaje y el conocimiento en el ámbito académico, profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, imunoz@ucemich.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0002-4035-6381>

En diversas instituciones de educación superior (IES) en México, actualmente, se ha hecho patente la problemática de la violencia de género, un fenómeno que ha existido toda la vida, pero se normalizó al punto de hacerla invisible. Sin embargo, es ahora cuando muchas mujeres y personas de la diversidad sexual se han atrevido a exponerlo y a hacer patente que es un grave problema que afecta de diversas maneras a quienes la padecen dentro y fuera de las instituciones educativas.

A partir del reconocimiento de este fenómeno, las universidades han hecho grandes esfuerzos para erradicar este tipo de violencia: se han realizado investigaciones desde diversas disciplinas para entender, explicar e intervenir, se abrieron departamentos, unidades, dependencias para canalizar y dar seguimiento a las denuncias y se han impartido horas y horas de cursos, talleres, capacitaciones y formaciones en temas de género y feminismo, sin embargo no parece ser suficiente, como señala (Varela, 2020).

Se ha avanzado en el número de instituciones de educación superior que han diseñado instrumentos normativos (que van desde las guías orientadoras hasta los protocolos) para atender los casos de violencia de género; no obstante, todavía en la mitad de estas instituciones, no hay ningún modo de que quienes denuncien algún tipo de abuso tengan la certidumbre de que van a recibir una respuesta adecuada y justa (Varela, 2020, p. 67)

Todavía queda mucho por hacer pues él según “la ENDIREH 2021 muestra que, de las mujeres de 15 años y más que han asistido a la escuela, 32.3 % experimentó algún tipo de violencia a lo largo de su vida como estudiante, en tanto que 20.2 % experimentó violencia de octubre de 2020 a octubre de 2021” (INEGI, 2022), lo que muestra que el problema no ha sido erradicado.

Pero la violencia no solo se ve reflejada en el hostigamiento, el acoso sexual u homofobia y transfobia, también se encuentran en el plano estructural y simbólico propio de lo educativo que se refleja en otras situaciones como la elección de carrera, el trato diferenciado entre estudiantes de distintos géneros, las expectativas que se tienen respecto a cada género dentro del ámbito de cada disciplina, que están allí en el llamado currículum oculto que reproduce formas de identidad de género estereotipadas y desiguales en las instituciones y que en muchas de las ocasiones no son explícitas. Por ejemplo, no es casualidad que la mayor matrícula de mujeres en licenciaturas como educación, ciencias de la salud, ciencias sociales, derecho, artes, humanidades, administración y negocios; y carreras como tecnologías de la información y la comunicación, ingeniería,

manufactura, construcción, agronomía, veterinaria, ciencias naturales y matemáticas, siguen siendo mayoritariamente masculinas (INEGI, 2023), o que sean financiadas y mayormente valoradas en términos de prestigio estas últimas que las ciencias sociales y las humanidades.

Si bien los esfuerzos por disminuir y erradicar esta problemática corresponden principalmente a las instituciones como las encargadas de promover ambientes de formación libres de violencia, ¿qué sucede en el interior de las aulas, con dos de los actores principales en el proceso educativo, los/as docentes y los/as estudiantes? ¿Cómo transformar las prácticas de acoso, hostigamiento, discriminación, discursos y narrativas de odio si quienes forman a las nuevas generaciones están formados bajo esquemas sexistas, machistas y misóginas? ¿Qué cultura de género se reproduce junto con la formación disciplinaria de docentes en las instituciones de educación superior?

Por ello, la investigación pretende analizar la cultura de género en la formación académica de los/as docentes de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEMICH), identificar mitos, ideas, valores, reglas y normas propias de cada género incorporadas a la disciplina o área de formación que se reproducen o transforman la práctica educativa.

Cultura institucional, académica y de género

El concepto de cultura tiene diversas conceptualizaciones, pero de manera general se puede decir que la cultura es “la organización social del sentido” (Héau, 2020, p. 491), donde la organización integra un sistema articulado de elementos diversos y particulares, que es colectiva y que se vincula con grupos sociales, además de ser una actividad mental que permite entender y comprender los significados, objetos, ideas, actitudes que guían la práctica social (Héau, 2020).

Las IES como un reflejo de la sociedad también tienen su propia cultura, su cultura institucional.

La cultura institucional es la particular red de signos, prácticas, tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias propias de una institución, en la que se encuentran tejidos también los conflictos y negociaciones entre los distintos agentes que la conforman, dando lugar a los diversos juegos de poder generados por las prácticas cotidianas institucionales (Palomar,

2011, p. 25).

Cada institución tiene su propia cultura institucional, la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo no es la excepción. La UCEMICH es una institución pública, con recurso proveniente del Estado de Michoacán y de la federación, relativamente de reciente creación con 17 años de trabajo docente y de investigación. En este tiempo ha podido consolidar una cultura institucional propia que está en constante interacción con la cultura propia de las comunidades donde está inmersa, Sahuayo y Jiquilpan, además de conjugar las diversas prácticas, símbolos, costumbres, tradiciones de quienes conforman su comunidad, profesores/as investigadores/as, estudiantes y personal administrativos provenientes de distintas regiones del estado y de la República Mexicana.

Una característica importante de las universidades es que en ella conviven disciplinas y campos del saber, sus académicos/as tienen formaciones en distintas áreas y especialidades del conocimiento, lo que le confiere mayor complejidad y riqueza. Cada docente e investigador/a trae consigo, a su vez, una cultura académica, que “se comprende como el conjunto de principios asociados a la identidad simbólica de los grupos profesionales” (Pedraja-Rejas y otros, 2022, p. 4), son “orientaciones compartidas entre los miembros de una comunidad educativa entre las que se señalan normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos o ceremonia” (Anzaldo, 2023, p. 53). Así un docente formado en ingeniería trae consigo valores, normas, creencias, rituales de iniciación, propias de esta disciplina que, como toda cultura, reproduce y trasmite a otros/as ingenieros/as, que no serán los mismos para un psicólogo/a, pedagogo/a, abogado/a, antropólogo/a, etc.

Ambas, cultura institucional y cultura académica, están atravesadas al mismo tiempo por una cultura de género que se va conformando desde el nacimiento, incluso antes pudiera ser antes como señala Lu Ciccía (Ciccía, 2022), y que se reafirma a través de los agentes socializadores como la familia, la escuela y la comunidad.

La cultura de género es una serie de reglas, normas, mitos, valores que regulan los comportamientos adecuados para cada género, las interacciones entre las personas, así como la manera de interpretar la distinción entre lo masculino y lo femenino. Éstos son transmitidos a través de distintos agentes socializadores introduciendo a los nuevos

individuos a la cultura de género de manera dinámica a partir del transcurso de la vida e incorporándola como una característica de la identidad y de las actitudes personales que están asociadas a modelos de una cultura hegemónica configurando nuestra construcción personal, por lo tanto, se van adecuando a las necesidades del poder asegurando su funcionamiento óptimo (Muñoz, 2022, p. 144).

De manera que como personas y como grupos sociales, antes que una cultura institucional y profesional se interioriza una cultura de género que atraviesa de igual manera, a las prácticas educativas, institucionales, académicas y profesionales, estableciendo un orden de género, que se refiere a “un sistema de organización social que produce de manera sistemática relaciones de jerarquía y subordinación entre hombres y mujeres en el que convergen todas las dimensiones de la vida humana a través de interacciones muy complejas” (Buquet, 2016, p. 29).

Esta cultura y orden de género se reproducen en las prácticas educativas, específicamente en la práctica docente a través de valores, formas de relación estereotipada y tradicional sobre el comportamiento esperado tanto de hombres como de mujeres que permea en la práctica de cada disciplina en lo profesional y en lo académico.

La cultura de género crea y reproduce códigos de conducta basados en elaboraciones simbólicas promotoras de las representaciones hegemónicas de lo femenino y lo masculino, y es a partir de estos códigos y representaciones que se dirigen las acciones de los sujetos de género, desde su vida sexual hasta su participación política pasando por su intervención en la vida productiva, de tal manera que la cultura de género transita del llamado ámbito privado de la vida al público, sin que existan diferencias en las jerarquías de los papeles que cumplimos hombres y mujeres del mismo modo que se mantienen los referentes simbólicos, que no solo se reproducen sino que se acoplan a las necesidades del poder (Muñiz, 2004, p. 32).

Es en la formación académica donde también se reproducen estas elaboraciones simbólicas, códigos de conducta, representaciones hegemónicas no solo de lo disciplinario, sino también de las diferencias de género desde lo disciplinario. Así, la educación formal ha dado mayor énfasis a los conocimientos producto de la ciencia sobre todo a la positivista, es decir, todo lo que no se pueda

medir, comprobar, observar o a aquél que se llegue mediante el método científico, quedando fuera los que no cumplen con estos requisitos. Estos conocimientos han sido masculinos en su mayoría, solo basta en abrir un libro y ver cuántos descubrimientos, aportes, avances tecnológicos están hechos por hombres, lo masculino aparece como lo universal y es quién ha construido y transformado al mundo (Mires, 2009; De Sousa, 2009), aquellos saberes propios de las mujeres como la herbolaria, la partería, la cocina, la medicina tradicional han quedado fuera del ámbito científico y o fueron retomados por los científicos sin darle el crédito debido, se “deja fuera conocimientos con un énfasis mayormente tácito, como el caso de los conocimientos tradicionales (Valladares y Olivé, 2024), y los saberes femeninos son considerados como tácitos.

Por tanto, es en el ámbito educativo donde se reproduce esta cultura de género y específicamente en la educación superior donde se incorpora a la cultura académica de cada disciplina. Pero la educación también puede ser un campo que permita la transformación de las relaciones respecto al género, la formación académica de los y las formadores/as puede deconstruirse y decolonizarse para que se conviertan en formadores/as de las nuevas generaciones de profesionistas y ciudadanos/as, más equitativas e igualitarias en este sentido. Bajo esta premisa es que es importante conocer el impacto de la cultura de género en los/s docentes de la UCEMICH para buscar alternativas de desaprender y reaprender nuevas formas de incorporar visiones más equitativas e igualitarias de la formación disciplinaria y disminuir e incluso eliminar las distinciones dicotómicas y jerárquicas de las prácticas propias de cada disciplina.

Metodología

Esta investigación se realizó con un diseño cualitativo con un método fenomenológico feminista.

El aporte feminista a la fenomenología recae en el análisis estructural más amplio de la situación en la que la experiencia vivida se desarrolla. Desde un punto de vista metodológico [...] la fenomenología feminista: a) Trabaja estrechamente con descripciones en primera persona sobre experiencias humanas específicas y se empeña en iluminar la complejidad de investigar los mundos de las personas participantes. Su objetivo es la profundidad y la comprensión de la condición humana, b) Empuja a los investigadores e investigadoras a cuestionar sus suposiciones conceptuales y los supuestos que sustentan sus

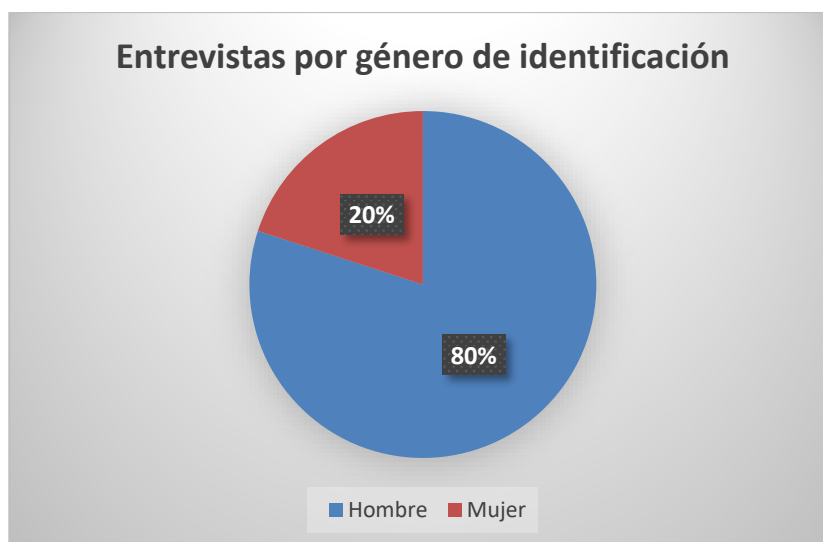
teorías de investigación y sus prácticas y abre el campo a nuevas formas de entender lo que se está investigando (Jiménez, 2021, p. 187).

Este análisis se realizó con ayuda de la entrevista a profundidad como instrumento para la obtención de historias, relatos experiencias, prácticas de 15 docentes pertenecientes a la UCEMICH, tanto de tiempo completo como profesores/as por horas. Los criterios de selección fueron que dieran más de 12 horas de docencia por considerarse que están más cercanos a la formación de estudiantes; y que tuvieran por lo menos 5 años de antigüedad dentro de la institución, ya que estarían más familiarizados/as con la cultura institucional de la UCEMICH. A cada entrevista se le asignó una clave para su identificación y para conservar el anonimato de los/as entrevistados, por tanto, se incluye la letra E de entrevista, H o M para distinguir si es hombre o mujer y el número consecutivo de la entrevista.

Para la selección se envió un correo electrónico a los docentes que cumplían con los criterios, de modo que la elección de los/as participantes fue voluntaria a partir de quienes contestaron que estaban de acuerdo con la entrevista. De manera que la muestra estuvo conformada como sigue:

Gráfica 1.

Porcentaje de entrevistados/as por género



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados.

Como ya se mencionó, fueron 15 las personas entrevistadas, 12 que se asumen como hombres y 3 como mujeres. En la institución, en el momento de las entrevistas, la población total de docentes era de 64 (100%), 47 hombres (73%) y 17 mujeres (27%), se mantiene la proporción aproximadamente del porcentaje de la muestra.

La UCEMICH cuenta con 6 programas educativos y dos posgrados, pero son los/as mismos/as docentes quienes participan tanto en las licenciaturas, ingenierías y los posgrados, por ello solo se considera como adscripciones los programas de licenciatura e ingeniería. Así que la muestra se ubicó de esta forma respecto a los programas educativos.

Tabla 1.

Número de personas entrevistadas por programa de adscripción

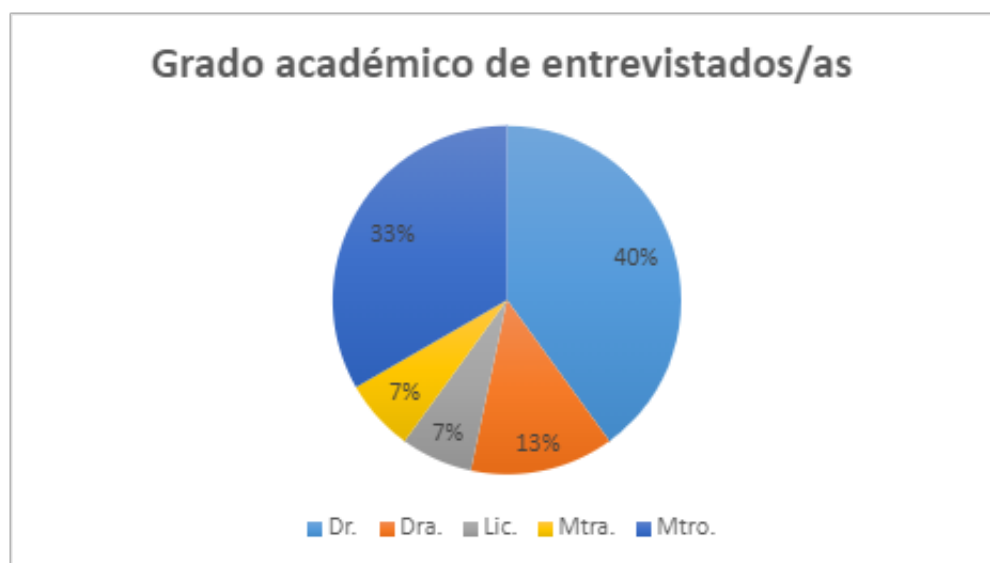
Ingeniería en Energía	2
Ingeniería en Nanotecnología	2
Estudios Multiculturales	1
Genómica Alimentaria	4
Gestión y Administración Pública	3
Innovación Educativa	3
Total	15

Fuente. Elaboración propia a partir de los datos recabados

Respecto al grado académico de las personas entrevistadas separadas por género, se encontró lo siguiente:

Gráfica 2.

Número de personas entrevistadas por programa de adscripción



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados

En números absolutos fueron 6 los doctores entrevistados, 2 las doctoras, 1 maestra, 5 maestros y un hombre con licenciatura. Cabe destacar que la mayor parte del cuerpo docente en la institución es de tiempo completo y tienen grados académicos de maestría y de doctorado, lo que nos habla de los/as entrevistados/as tienen muchos años de formación académica dentro de sus disciplinas y por lo tanto mayor es la identificación con su cultura académica y de género. Sin embargo, también es notable el hecho que son los hombres quienes alcanzan los grados académicos más altos.

De igual forma, se observa que, consistentemente con las estadísticas mostradas por el INEGI, (2022) respecto a la elección de carrera por género, en el caso de la UCEMICH la mayoría de la matrícula estudiantil en la Licenciatura Innovación Educativa son mujeres y en la Ingeniería en Energía son hombres, sin embargo, en el caso de las profesoras son pocas, como se muestra en la gráfica 1 pero están distribuidas tanto en las licenciaturas como en las ingenierías, de hecho, de las 4 mujeres entrevistadas, dos pertenecen a la Ingeniería en Nanotecnología y una a la Licenciatura de Genómica Alimentaria, sin que haya entrevistadas en las licenciaturas de Estudios Multiculturales, Gestión y Administración Pública e Innovación Educativa, solo si me cuento yo como parte de esta última.

Respecto a la formación disciplinaria de cada entrevistado/a, encontramos una gran diversidad de áreas y campos del conocimiento:

Tabla 2.
Formación académica de los/as entrevistados/as

Agronomía	Estudios sociales
Antropología social	Ingeniería química
Artes visuales	Materiales
Biología	Mecánica
Bioquímica	Médico Veterinario Zootecnista
Biotecnología Pecuaria	Metalurgia
Ciencias computacionales	Microbiología
Ciencias fisiológicas	Producción Agrícola Sustentable
Ciencias médicas	Psicología
Ciencias políticas	Químico fármaco biología
Ciencias sociales	Sistemas computacionales
Desarrollo regional	Sociología
Educación	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados

Las áreas, disciplinas y campos del conocimiento en los que se insertan profesionalmente las personas entrevistadas, abarcan las ciencias exactas, aplicadas, las ciencias sociales y las humanidades y al ser tan variadas se exponen independientemente si son estudios de licenciatura, maestría o doctorado.

Los inicios de la formación de la cultura de género: la familia

La familia, como uno de los principales socializadores primarios, desde el momento de la concepción atribuye expectativas, significados, reglas binarias y heteronormativas de género.

Cuando nacemos o si previamente se ve en el ultrasonido una vulva se comienza a generar un ambiente propio de las niñas, con juguetes, ropa, muebles y nombres propios de los roles que tendrá que cumplir; lo mismo sucede en el caso de verse un pene y testículos. Incluso hay quienes comienzan a tener expectativas hacia el futuro sobre la carrera o la actividad profesional que se tendrá generalmente en función de su género. Por ello resulta importante para esta investigación considerar la cultura de género que se gesta en la familia porque finalmente tiene un impacto dentro de la formación académica de las personas.

En las entrevistas se encontró que los docentes vienen de familias que señalan como “tradicionales” ya que los roles entre hombres y mujeres están muy bien definidos, a las mujeres les correspondían los quehaceres domésticos, hacer la comida y muchas de las madres se quedaban en casa. En el caso de los padres de los/as entrevistados/as, eran quienes proveían la economía necesaria para el mantenimiento de la familia. Sin embargo, algunos/s docentes mencionan que sus madres trabajaban, tenían empleos de tiempo completo y que finalmente la carga doméstica la hacían otras mujeres como tías, abuelas e incluso nanas que estuvieron al cuidado de ellos/as, “en el caso de mis papás, por ejemplo, pues los dos trabajaron siempre, incluso yo llegué a tener nanas porque ellos estaban ocupados” (EH4). Este mismo entrevistado hace mención que en alguna ocasión su mamá trabajaba y por tanto su papá era quien asumía en su totalidad la carga doméstica entonces “a mi papá le tocaba hacer la comida” (EH4).

Es importante mencionar que las familias no son todas iguales, como toda construcción social, la familia cambia de forma constante de acuerdo con la cultura y al momento histórico, de manera que modifica su estructura, las relaciones y sus interacciones de forma constante. Los/as docentes, de manera reiterada, hacen el comparativo de que sus familias extendidas¹ con los roles bien definidos entre hombres y mujeres y sus familias directas (mamá, papá, hermanos/as) que tienen algunas variantes en la asignación de sus responsabilidades domésticas, “era algo curioso porque cuando llegamos allá con la convivencia familiar, pues era aquí yo no hago nada, no hago ni debo porque es mal visto, pero en mi casa sí” (EH5); “por ejemplo mis tías no tienen ninguna profesión, solamente dos, ósea de los 7 que son 6 mujeres y un hombre [...] solamente 2 mujeres terminaron su licenciatura [...] si estaba más como que la cultura de ah pues los hombres son los que se profesionalizan o pueden hacer sus licenciaturas, las mujeres como que no, están más enfocadas al hogar (EH6). Una de las mujeres que señala en el entrevistado es su mamá. Lo anterior

muestra cómo cambian las concepciones sobre los roles de género de una generación a otra.

Hay un par de entrevistados/as que dicen que en su casa existía un matriarcado ya que sus mamás, sus tías o su abuelita eran quienes tomaban las decisiones, este concepto resulta un tanto confuso su utilización, ya que generalmente se hace referencia, en este caso, a aquellas mujeres que toman decisiones dentro del ámbito familiar y se toma como contraparte del patriarcado. Los comentarios señalan que “...en mi casa, yo creo que sí, en muchas está la cuestión está del matriarcado, entonces, a pesar de que sí existe el machismo, quien también tomaba muchas decisiones, pues era mi mamá” (EM14);

...era como una especie de matriarcado, un poco raro porque, o sea, casi todas las decisiones serán que las tías, la abuela, y cuando íbamos a las fiestas o al rancho de mi abuelita, las mujeres tenían que atender a los hombres, luego sea todo lo que era cocina y alimentos las mujeres y como cosas que se tuvieron que hacer de reparaciones, o ir como al campo a cosechar cosas era por parte de los hombres (EH5).

En el caso de los/as docentes entrevistados/as es curioso como hablan de matriarcado refiriéndose a que las mujeres de su familia tomaban “algunas” decisiones, pero inmediatamente señalan que si había machismo y que las mujeres tenían que atender a los hombres. De acuerdo con el Glosario Feminista para la Igualdad de Género (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2017) el matriarcado se define como:

Término que alude a las sociedades donde la mujer ocupa la autoridad preponderante en aspectos fundamentales de la vida pública y privada. Se refiere al mecanismo de organización social donde la mujer, como autoridad maternal, tiene por responsabilidad la distribución de bienes y responsabilidades para el grupo. Una familia matriarcal no tiene un padre propiamente dicho, ya que su figura permanece más bien aislada. Al asumir la matriarca la asignación de fuentes de nutrición, campo y comida hace que cada miembro dependa más de ella, porque en este esquema de organización se le otorga más poder a la madre (Consejo Nacional para la Igualdad de Género, 2017, p. 78).

Las decisiones que se toman las mujeres son principalmente domésticas, más no en la vida

pública o con autoridad femenina, ni tenían todo el poder dentro de la familia. En realidad, lo que se confunde con matriarcado es que la mamá compartía decisiones importantes, algo extraño en un sistema donde los padres suelen tomar la mayoría de las decisiones en la familia. Como hijos/as en su familia nuclear, los/as entrevistados señalan que no tenían diferencias entre hombres y mujeres ya que a ambos le entraban por igual a las tareas domésticas, ahora, esta organización, la replican en su vida de pareja.

En conclusión, los/as docentes aprendieron los roles y conductas binarias de género de su familia de forma explícita o implícita, como bien lo dice uno de los entrevistados: “no hubo o sea que recuerde yo así que tú tienes que... bueno si pasa algún momento así que el pelo largo” (EH8), hacía referencia a que le llamaron la atención sobre traer el cabello largo siendo hombre, pero al final menciona que le daban libertad de ser como quería; también se aprenden los roles a través de las reglas que se van generando dentro de la vida familiar como cuando uno de los entrevistados dice que como hombre su abuelita no les permitía entrar a la cocina solo para comer, ya que era un territorio femenino (EH9).

Lo anterior muestra como la cultura de género se comienza a formar en la familia y ésta impacta de forma importante en la elección de la vida profesional de los/as docentes entrevistados/as en la UCEMICH como se verá en el siguiente apartado.

Cultura de género y formación académica

Para algunos/as jóvenes², entre los 17 y 22 años aproximadamente, se enfrentan a la decisión de elegir una carrera, la cual, en el mejor de los casos, ejercerán toda su vida, es una decisión importante que representa un momento determinante en su vida. En el caso de los/as docentes entrevistados la decisión de qué estudiar después del bachillerato se vio fuertemente influida por su familia, por ejemplo, específicamente tres de los/as entrevistados/as mencionan que su papá tenía la misma profesión que estudiaron, aunque posteriormente en el posgrado el camino tomado se diversificó. Así, una de las docentes comentó:

A él [su papá] le gustaba la mecánica, entonces pues yo siempre lo veía [...] yo creo que primero la necesidad de estar cerca de él, porque era poco tiempo el que lo veía porque trabajaba y me empezó a gustar, es cuando arreglaba el carro, pues yo me lo pegaba ahí a

ver que tenía, no entendía nada, pero que es ahí de alguna otra forma, este estaba pasando tiempo con él y me enseñaba, me decía, este es una llave, este es el motor y esto sirve para esto, yo creo que a partir de ahí fue mi motivación, mi papá (EM3).

Otro de los entrevistados señaló que casi toda su familia, incluida su mamá, papá, y algunos/as de sus hermanos/as se dedican a la misma profesión, por tanto, en su casa no se habla de otra cosa y allí comenzó a gustarle (EH2). En el estudio relajado por López y Hernández (2018), se encontró que un peso significativo en la elección de carrera es la mamá ya que influye, incluso sobre el resto de la familia. En el caso de los/as docentes, fue en realidad el papá quien es determinante, sobre todo como ejemplo, en la elección de una licenciatura o una ingeniería. Esto probablemente se deba a que la mayoría de los entrevistados/as son hombres y por tanto la identificación con la figura masculina, con los roles masculinos, es parte fundamental de la conformación de su cultura de género.

Asimismo, situaciones que suceden en casa son determinantes para elegir la profesión, por ejemplo:

...una vez un domingo, un perrito que teníamos se nos salió a la calle, entonces se peleó con otro perro, y ya regreso todo moribundo, entonces, como ya era tarde noche ese domingo ya no, ya no hubo pues quien lo pudiera atender. Entonces como que da raíz de eso surge como mi interés por decir, ah, pues yo voy a ser un veterinario que pueda tener una clínica que pueda atender las 24 horas (EH5).

Hubo quién señaló que en su familia se padecen algunas enfermedades crónico-degenerativas y por eso le interesó una carrera en biomédicas (EM14). Como ya se mencionó aunque algunos/as eligen su carrera por diferentes razones, la familia juega un importante apoyo en la decisión, sobre todo cuando son mujeres y deciden estudiar fuera del lugar de residencia o una carrera considerada como masculina, tal es el caso de las entrevistadas que no solo tuvieron que salir a estudiar en lugares distintos a los de su residencia, fuera de la vigilancia y del control familiar, sino que una de ellas estudió una ingeniería, la cual es considerada como masculina.

Esta última, experimentó muchas dificultades por ser mujer en el transcurso de su formación como ingeniera, ya que sus compañeros e incluso profesores consideraban que no tenía

que estar allí; “si sufre uno está desacreditación, no como porque es mujer, sabe más que yo, porque tiene que hacer lo mismo que yo” (EM3),

...tuve un maestro que me dijo no crea que, porque usted es mujer, le voy a tener preferencias sobre sus compañeros, aquí ustedes igual que ellos, pero desgraciadamente en el campo que usted eligió pesa mucho ser mujer, así que le voy a exigir más que a sus compañeros porque usted va a tener que demostrar que está igual o más preparada, que un hombre (EM3).

Incluso otro docente señala que el problema está en la forma en que se concibe a las ingenierías como algo meramente masculino, cuando dice que “es mucho esa parte como de la mentalidad del hecho de que sea una ingeniería, que ganar pues es que una mujer que va a hacer ahí” (EH6), pero acota que en la ingeniería que él estudió si había apertura y no había diferencias entre hombres y mujeres.

De igual forma hay algunas condiciones propias de los hombres que se traducen en dificultades a la hora de estudiar una licenciatura o un posgrado. Así, uno de los entrevistados nos menciona que el principal obstáculo que enfrentó en su trayectoria académica era de carácter económico, al provenir de una comunidad pequeña, se espera que los hombres provenientes de ella se dediquen al trabajo o emigran a Estados Unidos para ayudar con la economía familiar; en el caso de las mujeres, tampoco es opción el continuar con los estudios, pues se van a casar y entonces hacer estudios universitarios no importante:

...vengo de una comunidad muy pequeña, donde la cultura es que prevalece pues es de que las mujeres pues para que estudian no y este pues las mujeres mejor que hagan quehacer de su casa para que se salen a estudiar y en el caso de los hombres pues era trabajar quedarte a trabajar en tu comunidad o migrar a Estados Unidos porque son las 2 opciones que hay, como que es la tradición de esa comunidad y ya al final pues yo sí este sí estuve sí me fui a Estados Unidos de migrante un tiempo pero ya luego decidí regresarme y pues mejor enfocarme a seguir estudiando no, pero sí están marcados las qué cosas deben de ser las mujeres qué cosas los hombres muy marcados (EH7).

Lo anterior nos deja ver como todavía existen roles muy marcados desde la comunidad que se incorporan a la dinámica familiar que marcan del deber ser de hombres y mujeres, lo que se traduce en que, si alguien quiere seguir estudiando en estas circunstancias, entonces tiene que esforzarse mucho más.

Sí se le batalla uno no porque no hay recursos para poder este pues puedes ir dedicarse, no de 100% a la escuela entonces siempre tienes que trabajar o emplearte en algo porque si no, no había posibilidad, y en mi caso pues este cómo si obtuve una beca pues eso fue algo que me hizo pues seguirla en la escuela no, de otra forma pues no, no hubiera podido estudiar si no hubiera sido por las becas porque no tenía posibilidades económicas (EH7).

En este sentido la cultura de género que acompaña a los y las docentes a lo largo de su trayectoria académica juega un papel determinante ya que se refuerza y favorece o dificulta el desarrollo óptimo de su formación profesional. En el siguiente apartado se analizan las diferencias en la formación disciplinar de los/as docentes de la UCEMICH.

Cultura de género y formación disciplinar

Como se ha mencionado a lo largo de este texto, la cultura de género incluye mitos, normas y reglas que regulan los comportamientos de hombres y mujeres, esta se interioriza y crea códigos específicos para cada género en todos los campos de la vida de las personas, por tanto, el ámbito profesional disciplinar no es la excepción. Es por ello que encontramos carreras que se consideran propias de hombres que responden a los roles y estereotipos masculinos como las ligadas a la construcción, al trabajo rudo o al lógico matemático como son las ingenierías; y carreras femeninas más vinculadas con los trabajos de cuidados de otros/as, a la sensibilidad y a lo emocional como la educación.

Sin embargo, al interior de cualquiera de las áreas del conocimiento y de las disciplinas profesionales, también se encuentran estas creencias, normas, reglas, mitos diferenciados, binarios y heteronormativos que van formando distintas subjetividades en el ejercicio de cada profesión. Como ya se dijo en el apartado anterior, las mujeres que estudian una ingeniería tienen que esforzarse mucho más y constantemente por demostrar que son capaces de realizar el mismo trabajo que sus compañeros hombres porque se tiene la creencia de que no tienen las habilidades ni las

capacidades intelectuales para llevar a cabo el trabajo ingenieril.

Al contrario, en el caso de la educación, específicamente en la educación preescolar, lo mismo sucede con los hombres,

En preescolar es muy difícil que haya hombres, hay ya una especie de prejuicio porque quienes atienden a los niños pequeños sean mujeres, y uno va a los preescolares efectivamente de la planta docente, si acaso habrá uno o 2 profesores varones, la mayoría van a ser mujeres, probablemente en los maternales también suceda lo mismo (EH9).

Generalmente hay una idea socialmente aceptada acerca de que los hombres no tienen la capacidad para cuidar niños/as pequeños/as o que incluso, como señala Cappi y otros, (2018):

...la comunidad comparte un discurso en el que se entiende la guardería como un espacio de mujeres, por tanto, los hombres no deberían ejercer la docencia en la educación infantil. La discriminación se evidenció a través de manifestaciones veladas sobre pedofilia (Cappi y otros, 2018, p. 99).

No solo se considera que no tienen la capacidad de hacer el trabajo, sino que hay riesgos asociados con que se hagan ciertas labores que corresponden al otro género como el creer que por ser hombre que le guste estar con los/as niños/as es porque va a abusar sexualmente de ellos/as.

Por otro lado, hay prácticas y costumbres propias de cada disciplina que de igual forma está sujeta a códigos y normas de conducta tanto para hombres como para mujeres, por ejemplo, en algunas carreras propias de las ciencias sociales como la antropología o la sociología, ya sea en el trabajo de campo es necesario hacer trabajo de campo en diversas comunidades, entonces los comportamientos esperados para hombres y mujeres eran claros:

salíamos a campo en sociología rural y vamos a comunidades y cuando una mujer tenía que ir a algún lado en el en el pueblito de Guerrero que es donde a mí me tocó estar, un hombre tenía que ir con ella, o sea, no podía una mujer andar sola en su práctica de campo, en un pueblo desconocido porqué le podía pasar algo, como si el que fuera alguien más, otro compañero, evitara que eso sucediera, a los 2 si iba a pasar algo a los 2 nos podía pasar, pero ya este y yo siempre me propuse para acompañar muy valientemente, pero pues eso es

eso, es un claro este indicio pues de que el trato ya no es igual en el trabajo de campo para hombres y mujeres (EH9).

La creencia es que las mujeres son más vulnerables sobre todo si andan solas, aunque estén con otras mujeres, y que solo un hombre puede brindar la protección sobre todo en lugares que no conocen. De igual forma otro de los entrevistados comentó, “en la antropología se cree que el integrarse a la comunidad como hombre vas a establecer relaciones amorosas para obtener mejores datos, pero si es mujer se degrada la metodología antropológica” (EH10), nuevamente se observa la relación entre las creencias e ideas estereotipadas entre hombres y mujeres, en este caso sobre la sexualidad, pero ahora vinculadas al ejercicio de una profesión, así lo que es aceptable y deseable para un género, es cuestionable y reprobable para el otro, y no solo aplica para la persona, sino para toda la profesión.

Por otra parte, en el caso de las ciencias políticas, uno de los entrevistados menciona que no hay diferencias en la profesión respecto a hombres y mujeres, sin embargo, también dice que

...en los dictámenes sobre los trabajos académicos, en nuestra área ya nos están pidiendo, por ejemplo, citar a la mitad de la bibliografía que usan mujeres y hombres lo cual a veces es una complicación porque a lo mejor no hay tantas mujeres que citar sobre temas muy concretos, sí, entonces ahí sí nos enfrentamos a una dificultad de alguna forma (EH11).

El campo de la política es uno donde más acciones afirmativas o discriminación positiva se ha tenido que hacer en los últimos años, en la actualidad,

...las mujeres representan el 22,8 por ciento de miembros de Gabinete dirigiendo Ministerios que lideran un área política. Solo hay 13 países en los que las mujeres ocupan el 50 por ciento o más de los puestos de ministras del Gabinete que dirigen áreas políticas (ONU Mujeres, 2023)

Por ello, no es casualidad de que tampoco en el ámbito académico existan muchas publicaciones realizadas por mujeres en esta área lo que muestra que la disparidad entre los géneros persiste sobre todo en esta disciplina.

Por otra parte, en la veterinaria también se encuentran algunas normas diferenciadas entre

hombres y mujeres, sobre todo con el trabajo con animales grandes y pesados,

...se tenía estigmatizada a las mujeres que eran veterinarias que eran lesbianas o algo, así pues, como que las etiquetaban, y eso era como lo más notorio, incluso en clases con los profesores, cuando era como prácticas de campo, que era manipular al ganado, así era siempre los hombres, porque las mujeres no (EH5).

Nuevamente se observa la idea de que el trabajo físico, rudo es propio de hombres y que las mujeres no podrán hacerlo por considerarse débiles y frágiles de manera generalizada. A propósito de la parte sensible, en el caso de las artes, hay una mayor apertura no solo a las mujeres, ya que desde la lógica binaria sería lo correspondiente para ellas, sino para los hombres y sobre todo para diversidad sexual, así uno de los docentes nos menciona:

...en ese entonces tenías la oportunidad de convivir con compañeros, compañeras de danza de diferentes áreas y me acuerdo que solamente en el área de danza había predominantemente más mujeres que hombres, había uno que otro hombre, pero predominaba la... pero vaya, no había esta cuestión de ustedes porque son mujeres y de danza, pues vamos a van a tener un trato así, no, si no que pues convivíamos entre todos y hacíamos de todo, vaya o inclusive a mí, algo que recuerdo, por ejemplo, me hizo ir aprendiendo a tener una apertura y una mentalidad más abierta, porque incluso me acuerdo que había hasta parejas que eran pues eran mujeres que se les conocen como lesbianas, incluso me acuerdo que había hasta mujeres bisexuales (EH4).

Lo anterior no quiere decir que en el área de las artes estén predominantemente personas de la diversidad sexual, no se sabe, lo que se quiere enfatizar es que, a partir de la entrevista realizada, se muestra una apertura y mayor respeto y tolerancia hacia las diferentes identidades y orientaciones sexuales y se señalaba que, dónde el docente estudió, había una gran diversidad de personas haciendo diferentes cosas en el área de las artes. Contrariamente a lo que se dice en otras entrevistas donde la homosexualidad es tolerada pero no aceptada “el homosexual estaba muy marcado, era como una conducta no apropiada en estos géneros” (EH12). Por tanto, se observa que muchas de las prácticas, normas, reglas de conducta, simbolizaciones de las mismas disciplinas

académicas, incorporan la dicotomía hombre mujer, salvo algunas excepciones.

Algunas conclusiones

La presente investigación de ninguna manera pretende generalizar respecto a la formación académica de los/as profesores/as universitarios, ni tampoco sobre las prácticas, códigos, normas, mitos, conductas propias de cada disciplina, la principal intención es mostrar que existe un vínculo importante entre la cultura de género y la formación académica en este caso en particular de los/as docentes de la UCEMICH.

La realización de este trabajo parte de la propia experiencia y cuestionamientos que como integrante de esta planta docente, pero sobre todo, porque me ha tocado ser testigo, desde su inicio, de la formación de la cultura institucional de esta universidad y cómo cada docente que llega incorpora su propia cultura de género, lo que ha dado como resultado diferencias importantes por ejemplo en el número de hombres y mujeres, en la conformación de comunidades de aprendizaje y de trabajo que responden a lógicas binarias y heteronormativas muy particulares.

Esta investigación no está terminada, aquí solo se presenta una parte del mar de información que se recabó, pero a partir de ella se puede afirmar que existe un impacto significativo de la cultura de género en la formación académica de los/as docentes reflejado en la elección de la trayectoria profesional, la cultura académica y de cada disciplina, lo que podría plantearse como la punta de iceberg para futuras investigaciones que permitieran conocer el impacto que esto tiene en la práctica docente y educativa de los/as docentes.

Referencias

- Anzaldo, J. (2023). Cultura académica disciplinar y procesos de globalización: tendencias y tensiones en las Universidades Públicas Mexicanas. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(53), 40-68. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8845243>
- Buquet, A. G. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, (44), 27-47. <https://doi.org/http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n44/n44a03.pdf>
- Cappi, L., Salles, M. D., & Cappi, L. (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 22(2), 81- 104. <https://doi.org/http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v22n2/v22n2a07.pdf>
- Ciccía, L. (2022). *La invención de los sexos, cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudar a salir de ahí*. Siglo XXI.
- Consejo Nacional para la Igualdad de Género. (abril de 2017). *Glosario Feminista para la Igualdad de Género*. Consejo Nacional para la Igualdad de Género: <https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/06/GLOSARIO-FEMINISTA-CNIG-2017.pdf>
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. CLACSO.
- Héau, C. (2020). Historia y cultura popular a la luz de las representaciones sociales. *Revista de Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 491-509. <https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v15n29/2007-8110-crs-15-29-491.pdf>
- INEGI. (30 de agosto de 2022). *Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH) 2021*. INEGI: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/endireh/Endireh2021_Nal.pdf
- INEGI. (2023). *Mujeres y hombres en México 2021- 2022*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jiménez, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *Empiria*, (50), 177-200. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>
- López, D., & Hernández, A. (2018). Influencia familiar y personas significativas en la elección de

- carrera universitaria. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 21(3), 923- 940. <https://doi.org/https://psicologia.iztacala.unam.mx/rep/ wp-content/uploads/2018/12/8-vol-21-no-3-sept-2018.pdf>
- Mires, F. (2009). *La revolución que nadie soñó*. Argentina: Araucaria.
- Muñiz, E. (2004). Historia y género. Hacia la construcción de una historia cultural del género. En S. E. Pérez-Gil, & P. Ravelo, *Voces disidentes. Debates contemporáneos en los estudios de género en México* (págs. 31-55). CIESAS. Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz, I. (2022). La influencia de la cultura de género en las prácticas educativas de los/as académicos/as de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. En L. Tereso, M. E. López, & G. Z. Acosta, *Estudios de Género, un acercamiento desde el Trabajo Social en México* (págs. 133- 152). ACANITS.
- ONU Mujeres. (18 de septiembre de 2023). *Hechos y cifras: Liderazgo y participación política de las mujeres*. ONU Mujeres: <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/leadership-and-political-participation/facts-and-figures>
- Palomar, C. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. ANUIES.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Labraña, J. (2022). El impacto de la cultura académica en la formación del pregrado y posgrado: propuesta de un modelo conceptual. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270060>
- Valladares, L., & Olivé, L. (2024). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10(19), 61-101. https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102015000200003&lng=es&tlng=es
- Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (230), 49-80. <https://doi.org/doi: http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>

Notas _____

¹ Las familias extendidas incluyen a los/as progenitores/as, hijos/as, y parientes consanguíneos directos y colaterales, así como parientes por afinidad.

² Desafortunadamente no todos/as los/as jóvenes tienen acceso a una educación superior, según el INEGI en el 2020 solo el 21% de la población de 15 años o más cursa la educación superior.

Economía y aula inversa como estrategia educativa a nivel universitario

Economy and reverse classroom as an educational strategy at the university level

*Anabel Martínez Guzmán**

Resumen: El objetivo de esta investigación es describir la aplicación de la técnica de cuarto de escape digital como instrumento de evaluación en un curso de educación superior. Se conto con la participación de 206 estudiantes. El cuarto de escape digital fue considerado por estos alumnos como motivante 87.5%, es un buen instrumento de aprendizaje (96%) y lo considera una excelente técnica de evaluación un 98.5% de ello, lo que permite concluir que el cuarto de escape favorece el aprendizaje activo y la enseñanza de la ciencia económica, la colaboración y el pensamiento crítico entre los estudiantes de ingeniería a nivel superior.

Abstract: The objective of this research is to describe the application of the digital escape room technique as an evaluation instrument in a higher education course. 206 students participated. The digital escape room was considered by these students as motivating 87.5%, it is a good learning instrument (96%) and 98.5% consider it an excellent evaluation technique, which allows us to conclude that the escape room favors the active learning and teaching of economic science, collaboration, and critical thinking among engineering students at the higher level.

Palabras clave: aula inversa; cuarto de escape; transdisciplinariedad.

Introducción

Derivado de la pandemia COVID 19, las universidades han implementado estilos de aprendizaje más dinámicos y estructuras de trabajo en equipo que permitan al alumnado el desarrollo de múltiples capacidades y la adquisición de diversas competencias académicas y profesionales. La

* Mtra. en Economía Aplicada por El Colegio de la Frontera Norte, A.C. Profesora de tiempo completo adscrita a la Jefatura de la División de la licenciatura en Administración e Ingeniería en Gestión Empresarial del TECNM/Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco. Participante en el Cuerpo Académico en Formación con nombre: Competitividad y Cadena de Suministro, ITESCOAC-CA-6, Línea de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC): Gestión de la Cadena de Suministro. LGAC individuales, Entorno al proceso educativo, Gestión ambiental, territorio y sustentabilidad. e Innovación tecnológica para la cadena de suministro.

Montes de Oca Barrera, Laura Beatriz y Lorena Umaña Reyes, coords. 2025. *La formación teórica y metodológica del profesional, el docente y el investigador de las ciencias sociales*. Vol. XI de *Las ciencias sociales y los retos para la democracia mexicana*. Cadena-Roa, Jorge y Miguel Armando López Levva, coords. México: COMECOSO.

gamificación ha sido una de las técnicas utilizadas con fines educativos, este método es un recurso que permite poner en práctica los conocimientos aprendidos, además de que se permite la evaluación de dichas habilidades adquiridas (Guckian et al., 2020). Existen algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan al juego como un proceso que ayuda al razonamiento y al desarrollo de proceso cognitivo basado en recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, en todos los juegos se deben de seguir un conjunto de reglas y procedimientos necesarios para completarlo exitosamente y lograr el objetivo o meta de aprendizaje propuesta por el educador (Martínez-Cal et. al., 2024).

El cuarto de escape (CE) es un juego que consiste en encerrar figurativamente a un grupo de participantes en una sala, donde tienen que trabajar en equipo para resolver acertijos, problemas y tareas adquiriendo pistas ubicadas a lo largo del espacio utilizado para crear un escenario temático, con un objetivo final que un tiempo limitado a un máximo de dos horas los participantes puedan salir de la habitación (Anguas-Gracia et al., 2021 y Zhang, et. al. 2018). En resumen, los juegos están ambientados en una variedad de ficción. entornos, por ejemplo, un consultorio médico, una celda de prisión o un espacio o estación del año. Algunos se basan en series policiacas, de terror o películas de ficción. Las reglas se establecen al comienzo de la sesión con detalles de cómo ganar y “escapar”. Si los jugadores logran el objetivo dentro del límite de tiempo prevista en las reglas el mismo uno o varios participantes pueden ganar el juego (Guckian et al., 2020).

La aplicación de los CE digital en la enseñanza universitaria ha sido analizada por diversos autores y en distintas disciplinas, en el caso de educación superior se destaca el trabajo de García Lázaro (2019) que diseño in instrumento para aplicarlo a las áreas de Ingeniería Informática como una alternativa a las pruebas habilidades prácticas fuera del aula de clase. Borrego et al. (2017) y Pisabarro y Vivaracho (2018) son dos autores que lo han implementado en la disciplina de ingeniería química. En la enseñanza matemáticas se destacan los trabajos de Nicholson, (2015, 2016 y 2018), Moreno-Fernández et al. (2020); López et. al. (2022). En el área de las ciencias de la salud y enseñanza de la enfermería citamos los trabajos de Gómez-Urquiza et al. (2019) y Román, et. al. (2022). Los CE en la enseñanza de la economía han demostrado su capacidad para mejorar el compromiso y la motivación de los estudiantes (Moroto, 2023). También se ha demostrado que el juego es más atractivo para los estudiantes universitarios que aprenden economía si tienen que resolver una serie de pistas y acertijos en un tiempo limitado más si está

ligado a ejemplos numéricos (Claudio, et al. 2020) y programación (López-Pernas, 2019). El diseño y desarrollo de los CE es esencial para que los educadores puedan obtener buenos resultados con esta técnica (Reuter, 2020). En general, el uso de salas de escape en la enseñanza de economía tiene el potencial de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades valiosas.

Estas investigaciones han reportado en sus principales conclusiones efectos positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la mejora de las habilidades cognitivas, evidencia de retroalimentación para profesores y estudiantes, promoción del trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo, además de favorecer a la motivación y rendimiento escolar. A pesar de todos los puntos a favor de este método de enseñanza Abdulmajed et al., (2015) señala que existen pocos estudios sobre el uso de juegos educativos su confiabilidad y validez del juego como método de evaluación en la enseñanza universitaria

El CE puede aplicarse en el aula en forma presencial, en formato digital mediante el empleo de aula invertida. Bergmann y Sams (2012 y 2014) la definen como un método que tiene como objetivo usar los recursos previamente grabados o materiales multimedia para facilitar el aprendizaje fuera del aula, con el objetivo de reducir índices de reprobación y fortalecer el aprendizaje fuera del aula de clase. Por ser complemento de la educación presencial permite al alumnado aprender a su ritmo y los docentes pueden identificar las diferencias individuales e interindividuales que existe entre el estudiantado. Escudero y Mercado (2019), lo definen como un método que exige del estudiante una colaboración directa y continua, que no siempre es fácil de conseguir.

El método de aula inversa es una herramienta de aprendizaje y docencia semi presencial que tiene como objetivo potenciar el trabajo del estudiantado dentro y fuera del aula, favoreciendo la práctica y la autonomía en el estudiante, generando una mayor responsabilidad del alumnado para generar su propio conocimiento. Más allá del cambio de roles (entre estudiante y docente), el aula invertida permite trazar en etapas el aprendizaje de los alumnos, lo que favorece al docente pues lo convierte en una especie de acompañante del alumno en un aprendizaje que él emprende, renueva y aplica.

Metodología

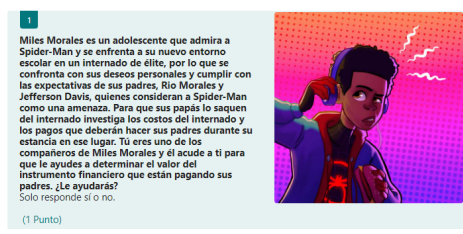
Se trata de un estudio de tipo cuantitativo y descriptivo donde se aplicó una encuesta de percepción

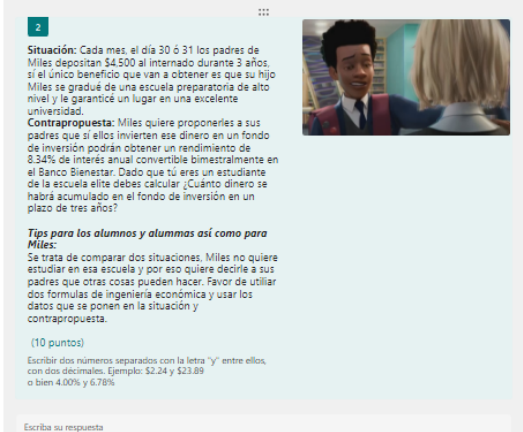
a los alumnos participantes en el CE. Para esta investigación se consideró la aplicación de un CE aplicado en aula inversa. El ejercicio académico fue realizado por estudiantes de cuarto semestre que cursaron la asignatura de Ingeniería Económica en los años del 2022 y 2023. La materia forma parte de la retícula del Programa de Estudios en Ingeniería en Gestión Empresarial, perteneciente al Tecnológico Nacional de México/Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco (TECNM/TES de Coacalco) y se desarrolla durante 20 semanas, contando con cinco horas de clase programada por semana que se agrupan en: 3-2-5, es decir, tres horas de teoría, dos de práctica y cinco créditos, bajo el marco del Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) del TECNМ).

El desarrollo de CE digital se describe en el cuadro 1 el cual ilustra las seis etapas en las que dividimos el proceso de creación del juego.

Cuadro 1.

Descripción del tipo de CE aplicado por asignatura y las etapas consideradas

Etapas	Cuarto de Escape en Aula Inversa
<p>Preparación</p> <p>Docente elige película y solicita los alumnos la vean al iniciar el semestre.</p>	<p>Se definió un CE de tipo narrativo, elaborando un guion con base a la película Spider Man: Across the Spider-Verse, conocida en México y Latinoamérica como Spider-Man: A Través del Spider-Verso (Marvel Press, 2018), Se definieron los objetivos del CE como: Aplicar el concepto de valor presente y las anualidades diferidas.</p>
<p>Estructura General</p>  <p>Miles Morales es un adolescente que admira a Spider-Man y se enfrenta a su nuevo entorno escolar en un internado de élite, por lo que se confronta con sus deseos personales y cumplir con las expectativas de sus padres, Rio Morales y Jefferson Davis, quienes consideran a Spider-Man como una amenaza. Para que sus papás lo saquen del internado investiga los costos del internado y los pagos que deberán hacer sus padres durante su estancia en ese lugar. Tú eres uno de los compañeros de Miles Morales y él acude a ti para que le ayudes a determinar el valor del instrumento financiero que están pagando sus padres. ¿Le ayudarás? Solo responde sí o no. (1 Punto)</p>	<p>Utilizamos Block de notas para realizar el cuarto de escape, con tres acertijos relativos a la película y se definieron tres problemas a resolver. Cada problema fue una sección con un tiempo programado de resolución de 25 minutos. Ejemplo de acertijo</p> <p style="text-align: center;"><i>En un universo él vivía tranquilo, hasta que un cambio interdimensional lo hizo ser distinto. Con poderes de araña y máscara en el rostro, ¿quién es este joven que salta de un lado a otro?</i></p> <p style="text-align: center;">Respuesta Miles Morales</p> <p>Si responde correctamente puede recibir los primeros ejercicios y de resolverlos correctamente pasa el alumno al siguiente acertijo.</p>
<p>Introducción</p>	<p>El docente publica la introducción a la historia con el objetivo de generar su curiosidad y que los alumnos pongan atención a</p>

Etapas	Cuarto de Escape en Aula Inversa
	la película ya que de ella se derivan los enigmas o acertijos. La actividad se publicó en la sección de tareas y en el canal de la competencia además de que se publican las reglas del juego, los objetivos y en clase presencial se analizaron los temas de anualidades y valor presente.
Gamificación:	<p>Se realiza en línea el cuarto de escape</p> 
Evaluación/retroalimentación	La clase posterior a la realización del CE digital, se realizó la encuesta de percepción y cumplimiento de la competencia de la unidad. Los alumnos contestan la encuesta de apreciación del CE y el docente analiza los resultados.

Fuente: Elaboración propia con imágenes de Marvel Press, (2018).

Encuesta de percepción del CE a los alumnos participantes

Para conocer el punto de vista del alumnado relacionado a su aprendizaje utilizando el CE en su versión digital aplicamos una encuesta a la siguiente clase de haber realizado la evaluación de la competencia (ver cuadro 2), para ello se utilizó y modificó un cuestionario propuesto por Pérez, et. al (2019, p. 662) en Microsoft Forms, el cual se dividió en tres dimensiones: (1) motivación, (2) aprendizaje y (3) evaluación utilizando la escala de Likert en las respuestas numéricas que van de uno a cinco, donde uno significa “En total desacuerdo” y cinco “Totalmente de acuerdo” y se agregaron ocho preguntas: tres de tipo demográficas (edad, sexo y semestre) y cinco relativas a sus puntos de vista sobre el cumplimiento de los objetivos de la competencia de la unidad y los instrumentos. Para medir el análisis de fiabilidad se estimó el indicador Alpha de Cronbach utilizando el software Stata versión 13, el resultado obtenido fue de 0.8197 que permite calificar al

instrumento como uno de fuerte confiabilidad (Rodríguez y Reguant; 2020, pp. 6-8). El total de alumnos que contestaron la encuesta voluntaria fueron 206 alumnos (ver cuadro 3).

Cuadro 2.
Cuestionario de Encuesta de percepción del CE

	Primera sección	Escala Liker (1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo
	Motivación	
M1	Me he sentido muy motivado/a realizando esta actividad con el CE	
M2	Considero que la utilización de esta herramienta ha favorecido el trabajo en equipo	
M3	Considero que el nivel de satisfacción con el CE ha cumplido las expectativas iniciales del tema.	
	Aprendizaje	
A1	Considero que la actividad realizada mediante CE potencia al alumno como protagonista en su aprendizaje.	
A2	El CE me ha permitido desarrollar mi competencia de resolución de problemas de manera cooperativa.	
A3	Considero que a través del CE he desarrollado mi competencia de manera lúdica.	
A4	Considero que el CE es una herramienta útil para el aprendizaje en línea y en aulas presenciales.	
	Evaluación	
E1	Siento que la realización de esta actividad me ha ayudado a reforzar mis conocimientos en ingeniería económica.	
E2	Considero que deberían realizarse más actividades de este tipo en clase.	
E3	Considero que el CE es una metodológica útil para evaluar los contenidos trabajados en clase.	
E4	Este CE me ha permitido identificar mis debilidades y aquellos aspectos que debo superar y que debo repasar más.	

E5	Las actividades de CE han tenido un nivel de dificultad adecuado comparado con los contenidos trabajados en esta clase.	
	Segunda sección	
1	En mayor o menor medida como las evidencias de evaluación de la competencia 4, cumplieron con:” Utiliza de manera adecuada los diversos métodos de evaluación para la selección de alternativas de inversión, analiza las tasas de rendimiento para el cálculo y la interpretación de su valor”. ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆	
2	Me puede decir que tan satisfecho estuvo con la rúbrica para evaluar el CE. ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆	
3	¿Consideras que estos instrumentos utilizados son justos para evaluar tus actividades formativas o sumativas de la competencia 4? ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆	
4	En la clase se utilizaron caritas y frases para el manejo de emociones, esta actividad la considera útil para el desarrollo de la clase. ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆	
5	Fuera de clase ocasionalmente se utilizó Microsoft Reflect para que externara su opinión de algún tema visto en clase y el para conocer sus emociones, esta actividad la considera útil para el desarrollo de la clase. ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆ ☆	

Fuente: Elaboración propia modificado de Pérez et. al (2019, pp.662-663).

Resultados

El cuadro 3 contiene el total de participantes por edad promedio y semestre los alumnos en los dos años considerados, la media de edad promedio fue de 21 años y en algunos casos más cercana a 22 años para ambos sexos, el total de alumnos que contestaron la encuesta fueron 206.

Cuadro 3.

Total, de participantes en la Encuesta de percepción del CE digital y cumplimiento de competencia de la unidad temática

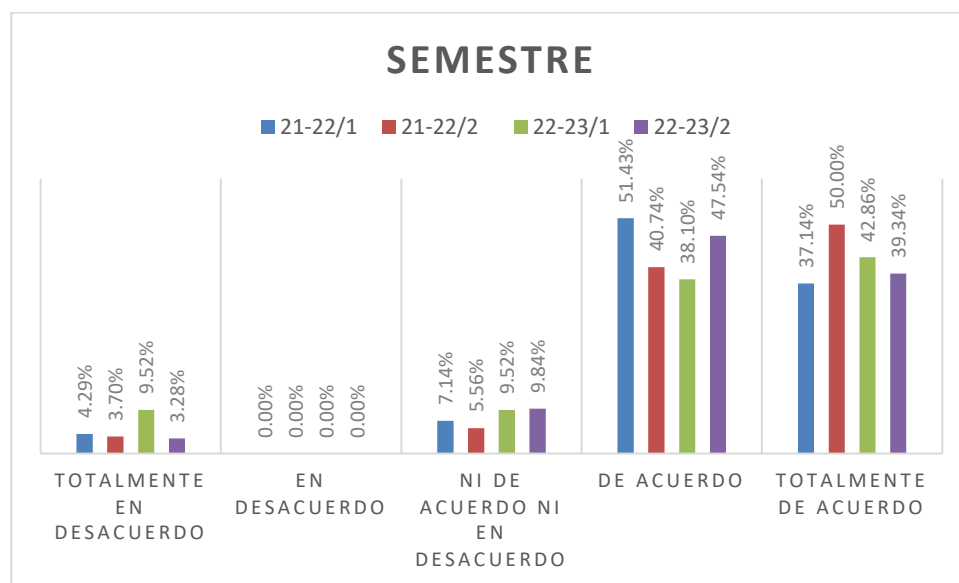
Sexo	Participantes		Participantes		Edad promedio		Edad promedio	
	2022		2023		2022		2023	
	21-22/1	21-22/2	22-23/1	22-23/2	21-22/1	21-22/2	22-23/1	22-23/2
Hombre	41	33	10	32	21.3	21.6	21.5	21.3
Mujer	29	21	11	29	21.7	21.2	21.5	21.7
Total	70	54	21	61	21.30	21.60	21.80	21.30

Fuente: Elaboración propia con datos de Martínez (2022a, 2022b, 2023a, 2023b)).

Dimensión motivación

El análisis de los datos obtenidos de las cuatro encuestas de percepción de alumnos aplicada después de haber resuelto el CE digital se presenta en esta sección, para ello los datos se agruparon por dimensión que son: motivación, aprendizaje y evaluación. La figura 1 agrupa los resultados obtenidos de las respuestas que dieron los informantes a las preguntas M1= registra la motivación que proporciona el ejercicio de CE, M2= Sí el CE fomenta el trabajo en equipo y M3=se refiere al nivel de satisfacción con el CE. En ningún semestre se obtuvo como respuesta que estuvieran totalmente en desacuerdo con el instrumento de evaluación, pero si existe una población menor al 4% que no está de acuerdo con esta forma de evaluación y entre 5.5% al 9.5% declararon estar indiferentes al método de trabajo. En promedio el 87.9% de los alumnos declaran están totalmente de acuerdo y de acuerdo con el CE digital, y coinciden en informar que este tipo de mecanismos de evaluación incrementa su motivación.

Figura 1.
Dimensión motivación de aprender con el CE digital



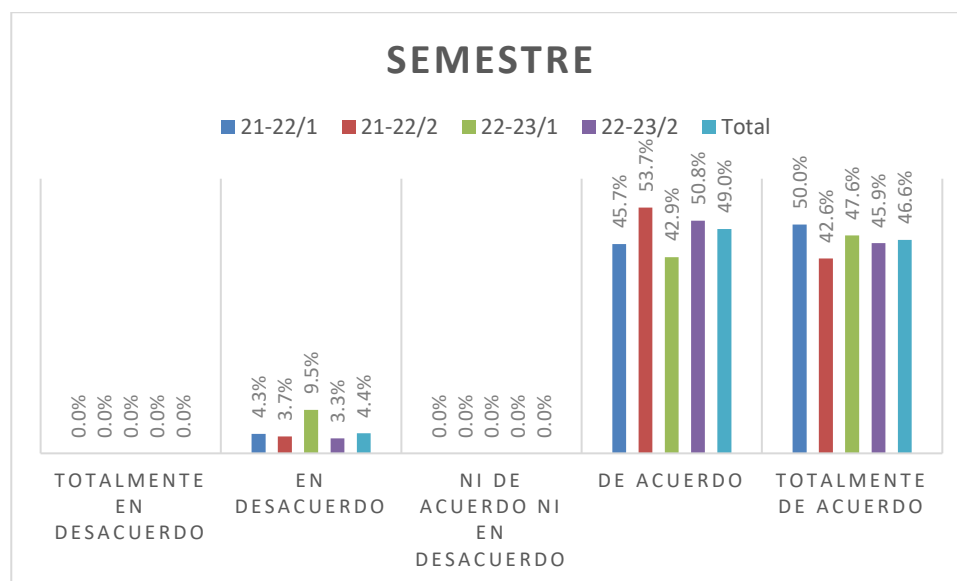
Fuente: Elaborado con datos de Martínez (2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

Dimensión aprendizaje

La dimensión de aprendizaje se integró por los siguientes cuatro ítems: A1= El CE potencia al

alumno como protagonista en su aprendizaje, el ítem A2= El CE permite desarrollar la competencia de resolución de problemas en forma cooperativa, ítem A3= el CE es una estrategia lúdica, por último, el ítem A4= el CE es una herramienta útil para el aprendizaje en aula inversa para su educación de ingeniería. La figura 2 resume los resultados obtenidos en las respuestas a estas interrogantes agrupadas por las mismas categorías de respuesta, es importante mencionar que no se presentaron casos de alumnos que estuvieran “totalmente en desacuerdo” con la estrategia de CE como método de aprendizaje, ni tampoco eligieron la respuesta “ni en desacuerdo ni de acuerdo”. Es el semestre 22-23/1 donde el 9% de los alumnos no estuvieron de acuerdo con la estrategia los otros semestres no rebasa el 4.5% los alumnos en esta condición. Podemos concluir que cerca del 96% de los alumnos declaran que el CE digital es un buen instrumento de aprendizaje y solo para un semestre el 23-22/1 el 90% del alumnado se encuentra en esta situación.

Figura 2.
Dimensión aprendizaje con el CE digital



Fuente: Elaborado con datos de Martínez (2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

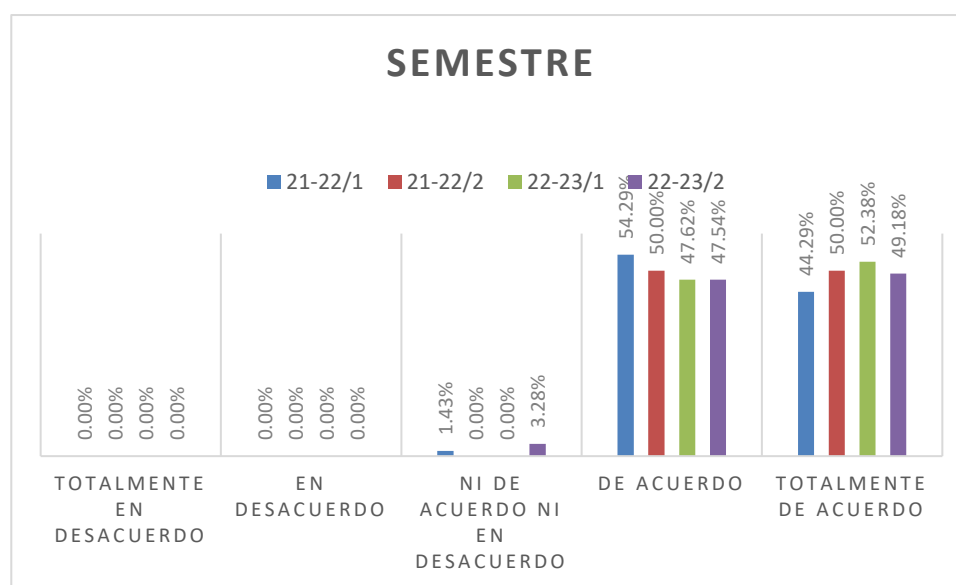
Dimensión evaluación

La tercera dimensión del cuestionario es la denominada evaluación, se encuentra compuesta de cinco ítems, el ítem E1= el CE le ha ayudado a reforzar los conocimientos de la asignatura, el ítem

E2 si consideran que el CE sería una actividad que le gustaría volver a realizar en otras asignaturas y semestres. E3=sí consideran que el CE es una metodológica útil para evaluar los contenidos trabajados en clase, ítem E4 si el instrumento del CE les permite a los alumnos identificar debilidades en su aprendizaje y el último el ítem E5, relativo a la dificultad de los contenidos del CE. La figura 3 resumen los resultados obtenidos de la dimensión evaluación, el grado de aprobación que declararon los participantes para los cuatro semestres se resume en que solo el 1.46% de los alumnos se declaran indiferentes a ser evaluados con este tipo de instrumentos, la mayoría de los alumnos está de acuerdo y totalmente de acuerdo con el CE digital pues sus respuestas suman el 98.5% para los cuatro semestres por lo que es la dimensión más favorecida por el alumnado (ver figura 3).

Figura 3.

Dimensión evaluación con el CE digital



Fuente: Elaborado con datos de Martínez (2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

Cumplimiento de la competencia y herramientas emocionales

Describiremos a continuación las percepciones de los participantes, que es la parte del cuestionario que nosotros hemos introducido al documento original. La escala de respuesta fue numérica para las preguntas uno a la cinco. En este sentido, la pregunta 1 referida al cumplimiento de la

competencia 4” Utiliza de manera adecuada los diversos métodos de evaluación para la selección de alternativas de inversión, analiza las tasas de rendimiento para el cálculo y la interpretación de su valor” para los cuatro semestres de estudio. Se destaca que la valoración mínima era 1 y máxima 10, por lo que el promedio de la sección es de 9.27 de aceptación por parte de los alumnos participantes (ver cuadro 4).

Cuadro 4.

Ratings de valoración numérica de la segunda sección del instrumento

	21-22/1	21-22/2	22-23/1	22-23/2	Promedio
1) El CE y sus evidencias cumplieron con la competencia 4 de los cursos de ingeniería económica	9.14	9.21	9.56	9.17	9.27
2) Me puede decir que tan satisfecho estuvo con la rúbrica para evaluar el CE.	9.35	9.12	9.23	9.15	9.21
3) Percepción de los participantes sobre el instrumento utilizado por el docente para la evaluación del CE	9.21	9.40	9.75	9.19	9.39
4)En la clase se utilizaron caritas y frases para el manejo de emociones, esta actividad la considera útil para el desarrollo de la clase.	9.14	9.40	9.34	9.12	9.25
5)Fuera de clase ocasionalmente se utilizó Microsoft Reflect para que externara su opinión de algún tema visto en clase y el para conocer sus emociones, esta actividad la considera útil para el desarrollo de la clase.	9.21	9.33	9.32	9.15	9.26

Fuente: Elaborado con datos de Martínez (2022a, 2022b, 2023a, 2023b).

Conclusiones

Algunos estudios han ofrecido una visión cuantitativa del desempeño de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje de los CE. Información más detallada sobre el progreso de los estudiantes y el uso de sus recursos disponibles depende de la forma en que se adopta el CE a la asignatura y al dominio del docente en este nuevo método de enseñanza. Lo más complicado es elaborar el CE.

Los resultados de las encuestas aplicadas nos permiten concluir que el CE aplicado en aula inversa resulto ser un instrumento aceptado por el alumnado que estudio la asignatura de ingeniería económica ya que se favorece de forma efectiva a que el alumnado aplique métodos de valoración económica a situaciones reales e hipotética, además de incentivar el aprendizaje autónomo y la motivación entre los estudiantes, estamos seguros que este tipo de trabajo es perfectible, en particular porque aún estamos por realizar la integración de los cuartos de escapes desarrollados para esta asignatura y otras relativas a la enseñanza de economía a nivel superior en un sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) o en otras plataformas donde los costos sean menores a los 20 dólares por mes. En conclusión, se puede destacar que el CE digital aplicado a alumnos de ingeniería en gestión empresarial presenta las siguientes ventajas:

1. El alumnado logra la resolución de los problemas en una situación hipotética utilizando fórmulas de anualidad, valor presente y el concepto de costo de oportunidad.
2. Se ve favorecido el trabajo en equipo cuando en clase presencial se crean equipos que participen en la ambientación del tema.
3. En algunos casos implica un esfuerzo adicional por parte del alumnado, pero sirve para incrementar los promedios en la unidad y reducir el índice de reprobación.

En conclusión, el CE ofrece un enfoque innovador y es una técnica de aprendizaje activo que ayuda a la enseñanza de la ciencia económica, favorece la participación, la colaboración y el pensamiento crítico entre los estudiantes universitarios.

Bibliografía

- Abdulmajed, H., Park, Y. S., & Tekian, A. (2015). Assessment of educational games for health professions: A systematic review of trends and outcomes. *Medical Teacher*, 37 (S1), S27–S32. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1006609>
- Anguas-Gracia, A., Subiron-Valera, A. B., Antón-Solanas, I., Rodríguez-Roca, B., Satustegui-Dorda, P. J., & Urcola-Pardo, F. (2021). An evaluation of unCEgraduate student nurses' gameful experience while playing an-escape room game as part of a community health nursing course. *Nurse Education Today*, 103, 104948. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104948>
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I. y Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171. <https://doi.org/10.3926/jotse.247>
- Claudio, N. Z., Machancoses, M., & Piqueras, R. F. (2019). La eficacia del escape room como estrategia de motivación, cohesión y aprendizaje de matemáticas en sexto de educación primaria. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, (56), 23-42.
- Guckian, J., Eveson, L., & May, H. (2020). The great escape? The rise of the escape room in medical education. *Future healthcare journal*, 7(2), 112. <https://doi.org/10.7861/fhj.2020-0032>
- Díaz-García, A. K., González-Herrera, S. L., Santiago-Roque, I., Hernández-Lozano, M., y Soto-Ojeda, G. A. (2022). Gamificación a través del uso de la aplicación Genially para innovar procesos de aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 5(10), 129-139.
- Dietrich, N. (2018). Escape classroom: The leblanc process—An educational “escape game”. *Journal of chemical education*, 95(6), 996-999. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.05.00>
- Escudero-Nahón, A., y Mercado López, E. P. (2019). Use of learning analytics in the flipped classroom: a systematic review. *Apertura*, 11(2), 72–85. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1546>
- García Gómez, A. (2016). Aprendizaje inverso y motivación en el aula universitaria. *Pulso*, 39, 199–218. <https://doi.org/10.58265/pulso.5093>
- García Lázaro, Inés (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista*

Educativa Hekademos, (27), Año XII, diciembre, 71-79.

- Gómez, E. E., Zárraga, J. G., y Osorio, A. D. L. C. (2022). Gamificación, propuesta para docentes y estudiantes de ingeniería mecánica del modelo virtual al híbrido. *ANFEI Digital*, (14).
- Gómez-Urquiza, J. L., Gómez-Salgado, J., Albendín-García, L., Correa-Rodríguez, M., González Jiménez, E., & Cañadas de la Fuente, G. A. (2019). The impact on nursing students' opinions and motivation of using a "nursing escape room" as a teaching game: A descriptive study. *Nurse Education Today*, 72, 73–76.
- Gómez, A. S., Tena, A. B. E., Martín, I. B., y Juan, B. G. (2022). El escape room virtual: herramienta docente universitaria para el desarrollo de competencias transversales y para la retención del conocimiento. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (21), 7-48.
- Jeffres, M., y Biehle, L. R. (2018, November). 1313. Does Time Fly When Having Fun? A Study Assessing the Relationship Between Estimated Time on Task and Enjoyment of Infectious Diseases Serious Games. In *Open Forum Infectious Diseases*, Vol. 5, No. Suppl 1, p. S401. <https://doi.org/10.1093/ofid/ofy210.1146>
- López-Pernas, S., Saqr, M., Gordillo, A., & Barra, E. (2022). A learning analytics perspective on educational escape rooms. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 6509-6525. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2041045>
- Makri, A., Vlachopoulos, D., y Martina, R. A. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability* 13(8), 4587. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su13084587>
- Martínez Anabel (2022a) Encuesta sobre la percepción de la herramienta de evaluación cuarto de escape y cumplimiento de competencia 4. Aplicada a los alumnos de cuarto semestre de la asignatura de Ingeniería Económica del programa de estudios de Ingeniería en Gestión, semestre 21-22/1, mimeo. Levantada en la primera semana del 10 al 13 de enero.
- Martínez Anabel (2022b) Encuesta sobre la percepción de la herramienta de evaluación cuarto de escape y cumplimiento de competencia 4. Aplicada a los alumnos de cuarto semestre de la asignatura de Ingeniería Económica del programa de estudios de Ingeniería en Gestión, semestre 21-22/2, mimeo. Levantada en la primera semana del 10 al 13 de julio.
- Martínez Anabel (2023a) Encuesta sobre la percepción de la herramienta de evaluación cuarto de escape y cumplimiento de competencia 4. Aplicada a los alumnos de cuarto semestre de la

- asignatura de Ingeniería Económica del programa de estudios de Ingeniería en Gestión, semestre 21-22/1, mimeo. Levantada en la primera semana del 15 al 18 de enero.
- Martínez Anabel (2023b) Encuesta sobre la percepción de la herramienta de evaluación cuarto de escape y cumplimiento de competencia 4. Aplicada a los alumnos de cuarto semestre de la asignatura de Ingeniería Económica del programa de estudios de Ingeniería en Gestión, semestre 21-22/2, mimeo. Levantada en la primera semana del 1 al 4 de julio.
- Martínez-Cal, J., Sandoval-Hernández, I., Roperio-Padilla, C., Rodríguez-Arrastia, M., González-Sánchez, M., & Molina-Torres, G. (2024). An escape room game-based innovation for the assessment of physiotherapy students: A qualitative study. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101331.
- Marvel Press. (2018). *Spider-Man: Into the Spider-Verse*. Disney.
https://marvel.fandom.com/wiki/Spider-Man:_Into_the_Spider-Verse
- Mendoza-Noriega, V. J., García-Herrera, D. G., Guevara-Vizcaíno, C. F., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Microsoft Teams como entorno virtual de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Física. *Cienciamatria*, 6(3), 354-381.
- Moreno-Fernández, O., Hunt-Gómez, C. I., Ferreras-Listán, M., y Moreno-Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria: Un estudio desde la perspectiva del profesorado en formación inicial. *Revista Prisma Social*, (31), 352-367.
- Monnot, M., Laborie, S., Hébrard, G., y Dietrich, N. (2020). New approaches to adapt escape game activities to large audience in chemical engineering: Numeric supports and students' participation. *Education for Chemical Engineers*, 32, 50-58.
<https://doi.org/10.1016/j.ece.2020.05.007>
- Moroto Sánchez, A. (2023). Using digital educational escape rooms as a motivational review tool for Economics. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100852
- Navío-Marco, J., Sánchez-Figueroa, C., y Galán, A. (2023). Business internships for bachelor's degrees at blended learning universities: A pilot study to assess the transition from hybrid studies to the workplace. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100821. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100821>
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. White

Paper disponible en: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>

- Nicholson, S. (2016). Ask why: Creating a better player experience through environmental storytelling and consistency in escape room design. *Mean. plays*, 1–17.
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44–49.
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 16, (44), 108-118.
- Osorio, Adriana. (2010). Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación. *Sistemas: Ambientes Educativos Modernos Basados en Tecnología*, 117, 70-79.
- Pérez-Vázquez, E., Gilabert-Cerdá, A., y Lledó Carreres, A. (2019). “Gamificación en la educación universitaria: El uso del cuarto de escapa digital como estrategia de aprendizaje”. En: Roig-Vila, R. *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Barcelona, pp. 660-668. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98964/1/Investigacion-e-innovacion-en-la-ES_062.pdf
- Roman, P., Ruiz-Gonzalez, C., Rodriguez-Arrastia, M., Granero-Molina, J., Fernández Sola, C., & Hernández-Padilla, J. M. (2022). A serious game for online-based objective structured clinical examination in nursing: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 109, Article 105246. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105246>
- Rodríguez-Rodríguez, J., y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2020.13.230048>
- Pisabarro, A.M, y Vivaracho, C.E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión: Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 11(1), 85-93.
- Zhang, X. C., Lee, H., Rodriguez, C., Rudner, J., Chan, T. M., & Papanagnou, D. (2018). Trapped as a Group, Escape as a Team: Applying Gamification to Incorporate Teambuilding Skills Through an ‘Escape Room’ Experience Study settings. *Cureus*, 10(3), Article e2256.

<https://doi.org/10.7759/cureus.2256>

Innovación metodológica en ciencias sociales

Método mixto: un abordaje desde Trabajo Social en la experiencia de investigación sobre Personas Mayores

Mixed method: an approach from Social Work in the research experience on Older People

*Porfiria Calixto Juárez**

Lucía Cecilia Cano Martínez†

Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez‡

Resumen: Utilizar el método mixto es una alternativa que brinda profundidad y rigurosidad. Trabajo Social es una carrera humanista centrada en la persona donde lo más usual, es utilizar un enfoque cualitativo. Sin embargo, para mayor enriquecimiento y comprensión, es pertinente abordar dicho método. El trabajo describe el proceso de investigación de la tesis doctoral en Trabajo Social con metodología mixta. Se introduce al lector en un recorrido teórico sobre concepción y relevancia de metodología mixta, específicamente en Trabajo Social para dar paso a la descripción del método mixto, diseño abordado y reflexiones derivadas de la propia experiencia de investigación.

Abstract: Using the mixed method is an alternative that provides depth and rigor. Social Work is a humanistic, person-centered career where the most common thing is to use a qualitative approach. However, for greater enrichment and understanding, it is pertinent to address this method. The work describes the research process of the doctoral thesis in Social Work with mixed methodology. The reader is introduced to a theoretical journey on the conception and relevance of mixed methodology, specifically in Social Work to give way to the description of the mixed method, the design addressed and reflections derived from the research experience itself.

Palabras clave: trabajo social; método mixto; investigación.

* Doctoranda en Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social y Posgrado Culiacán, línea de investigación: calidad de vida de Personas Mayores y estudiantes universitarios, Unidad Académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano (UATSCDH) de la Universidad autónoma de Tamaulipas (UAT), pilarcalixtojuarez@hotmail.com

† Docente e integrante del Cuerpo Académico “Trabajo Social y Desarrollo” de la UATSCDH. Línea de investigación: educación y políticas públicas. lccano@docentes.uat.edu.mx

‡ Docente e integrante del Cuerpo Académico “Trabajo Social y Desarrollo” de la UATSCDH. Línea de investigación: gjimenez@docentes.uat.edu.mx

Introducción

Trabajo Social es una disciplina de las Ciencias Sociales (Carballeda, 2016) que lleva a cabo diversas funciones procurando siempre el bienestar del grupo, caso o comunidad. Una de estas funciones muy importante es la investigación; la cual, es un acervo de procesos metódicos, críticos y empíricos que se usan al estudiar un fenómeno o problema para aumentar el conocimiento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Sin embargo, para Trabajo Social es más que investigar; es estar cerca del actor, mirarle cara a cara, adentrarse en su contexto y tiempo determinado donde se encuentra inmerso. Porque Trabajo Social no es acción sobre la gente, es con la gente (Jiménez y Ramírez, 2012).

En este sentido, Trabajo Social se convierte en un elemento que interactúa con los demás y forma parte del sistema complejo articulado en sistemas (Caballero de Aragón, 2006). Porque enfatiza que el ser humano existe y vive en un contexto determinado donde influyen diversos factores y sistemas en su bienestar o malestar. Por lo tanto, Trabajo Social busca contribuir a generar un cambio en la realidad previamente investigando, con el fin de que las personas presenten un bienestar integral y abonar conocimiento a la profesión. Para ello, existen diversos paradigmas y enfoques en la indagación, porque todo estudio social pretende brindar conocimiento a su área y línea de investigación.

En un primer momento, para conocer, explorar o describir una problemática que presente una persona que ya se abordó por otra área o con otro enfoque teórico-metodológico y después, elaborar un plan de trabajo de intervención para contribuir a la mejora de dicha problemática y, por ende, coadyuvar a una mejor calidad de vida. Para lograr lo anterior, Trabajo Social parte de los conocimientos teórico-práctico-metodológicos adquiridos en el proceso de formación profesional.

Por lo mencionado, el método mixto puede considerarse una alternativa importante en la investigación que llevan a cabo los y las profesionales de Trabajo Social. En concordancia, Creswell (2021), refiere que la investigación que usa método mixto es una metodología de investigación en Ciencias Sociales, del comportamiento y de la salud en la que se reúnen datos cuantitativos y cualitativos, integra o combina ambos y extrae, donde el fruto de esa integración son las inferencias que brindan una perspectiva más extensa a la que ofrece de manera independiente los datos cuantitativos o cualitativos.

Por otra parte, Lorenzini (2017), refiere que la elección del método se basa en la pregunta

de investigación. Además, dicho método mixto se utiliza cada vez más en diversas investigaciones y áreas, específicamente en las Ciencias Sociales (Pereira, 2011). Por lo tanto, se consideró oportuno y pertinente llevar a cabo primero, una revisión respecto al método mixto y los diseños que se derivan; para después, abordar dicho método desde Trabajo Social con el fin de sentar precedente en los contextos donde se vivió la experiencia al utilizar un método mixto.

Por lo anterior, el presente estudio, en un primer momento muestra planteamientos teóricos acerca del método y diseños mencionados. Después, se continúa con definiciones, características, razones y justificación para abordar dicho método. El artículo también describe el método mixto y los diseños que se pueden utilizar en el mismo.

Posteriormente, se plasma la experiencia respecto a la complejidad, el reto y las críticas sobre el abordaje del método mencionado con un diseño explicativo secuencial en una investigación que se lleva a cabo en un posgrado de Trabajo Social en la que se abordan Personas Mayores institucionalizadas y no institucionalizadas. Por último, se anexan las conclusiones desde la mirada de Trabajo Social y las referencias bibliográficas en las que se fundamentó el presente documento.

El Método Mixto

De acuerdo con Hamui-Sutton (2013), el uso de los métodos mixtos inició en la década de los años 50 del siglo pasado. En este sentido, utilizar dicho método Campbell y Fiske (1959) lo justificaron para identificar predisposiciones y sus variaciones. Por su parte, Denzin (1978) y Jick (1979), plantearon una triangulación metodológica de diferentes tipos de información ante una misma pregunta de indagación. En concordancia, (Sieber, 1973, como se citó en Ruiz, s.f.), propuso mezclar estudios de caso con encuestas, estableciendo con ello un estilo nuevo de investigación. Por su parte, Jick (1979), introdujo términos primordiales de diseños mixtos al abordar técnicas e instrumentos propuestos por paradigmas positivistas con el fin de recolectar datos, donde la prioridad era la triangulación de datos.

Mas adelante, en palabras de Christ (2007), la investigación realizada con el método mixto se reforzó en los 20 últimos años y fueron frecuentes las investigaciones exploratorias cualitativas seguidas de estudios confirmatorios, además, en los años 90, los estudios mixtos fueron útiles en educación, enfermería, medicina, psicología y comunicación, porque al utilizar varios métodos

aumentaba la comprensión del fenómeno de estudio, específicamente si se implicada la persona y su diversidad.

En esta misma línea, la investigación mixta cobró fuerza en áreas de consejería, ciencias sociales, ciencias humanas, negocios, medicina familiar etcétera, estudios mixtos que han creado cambios metodológicos entre investigadores, investigadoras, académicos y académicas en una diversidad de áreas disciplinarias (Cameron, 2009). Por su parte, Creswell y Clark (2011), definen cuatro épocas en el avance histórico de indagaciones mixtas: la primera se denomina periodo formativo y abarcó de los años 50 a los 80; después, la época del debate paradigmático, comprendiendo de los años 70 a los 90 tardíos; en seguida, la época del desarrollo procedimental que abarcó de los 80 tardíos al año 2000, y, por último, la época advocacy como una época separada del diseño del año 2000 en adelante. Es importante destacar que no es solo elegir y utilizar un método mixto, si no que, se debe elegir un tipo de diseño. Todo esto, en función del tema, pregunta y objetivo de investigación.

Tabla 1.
Tipos de diseños mixtos

Autores	Diseños Mixtos
Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003).	Tipos de diseño con método mixto (combinan metodología cuantitativa y cualitativa): Tipo I: investigación confirmatoria (datos cualitativos y análisis estadístico). Tipo II: investigación confirmatoria (datos y análisis cualitativos). Tipo III: investigación exploratoria (datos cuantitativos y análisis estadísticos). Tipo IV: investigación exploratoria (datos cualitativos y análisis estadístico). Tipo V: investigación confirmatoria (datos cuantitativos y análisis cualitativo). Tipo VI: investigación exploratoria (datos cuantitativos y análisis cualitativo). Tipos de diseño con modelo mixto (mezclan estrategias cuantitativas y cualitativas):

Autores	Diseños Mixtos
	<p>Tipo VII: simultáneo, investigación confirmatoria o exploratoria (datos cuantitativos y cualitativos con análisis cualitativo y cuantitativo).</p> <p>Tipo VIII: secuencial, por etapas. (una etapa un enfoque, la siguiente el otro, cada etapa fortalece la anterior).</p>
Johnson y Onwuegbuzie (2004)	<p>Modelo mixto (combina en una fase ambos métodos).</p> <p>Método mixto (método cuantitativo en una fase del estudio y cualitativo en otra).</p>
(Onwuegbuzie y Leech 2006, como se citó en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).	<p>Estatus de igualdad: ningún método se prioriza sobre otro, solo varía el orden</p> <p>Concurrente: CUAL + CUAN</p> <p>Secuencial: CUAL → CUAN y CUAN → CUAL</p> <p>Estatus dominante: según priorización de enfoques o interés del proponente:</p> <p>Concurrente: CUAL → cuan y CUAN → cual</p> <p>Secuencial: CUAL → cuan, Cual → CUAN, CUAN → cual y Cuan → CUAL.</p>
Creswell y Clark, (2007).	<p>Diseño de triangulación o convergencia: obtiene y analiza datos cuantitativos y cualitativos para comprender mejor y aumentar validez de resultados si se encuentra convergencia. Lo cuantitativo y cualitativo tienen misma importancia, no domina ninguno.</p> <p>Diseño explicativo: Son dos etapas: primero, recoge y analiza datos cuantitativos, después, recoge y analiza datos cualitativos para ayudar a explicar o profundizar en resultados cuantitativos. Con lo cuantitativo, se proporcionan resultados generales, y lo cualitativo es para explicar esa visión general. Tiene mayor prioridad lo cuantitativo, pero, a veces lo cualitativo puede tener la misma importancia o más que la cuantitativa.</p> <p>Diseño exploratorio: primero explora un fenómeno, después, usa análisis exploratorio previo para hacer análisis con el otro método. El análisis exploratorio anterior se desarrolla con investigación cualitativa y la segunda parte es cuantitativa.</p>

Autores	Diseños Mixtos
Creswell (2007).	<p>Estrategia secuencial explicatoria: los resultados cualitativos se usan para explicar los cuantitativos, el orden es cuantitativo → cualitativo, el énfasis es explicar e interpretar relaciones.</p> <p>Estrategia secuencial exploratoria: los resultados cuantitativos se usan para explicar los cualitativos, el orden es cualitativo con análisis, seguido de cuantitativo con análisis, el énfasis es explorar un fenómeno.</p> <p>Estrategia secuencial transformativa: comprende mejor un fenómeno y da voz a diferentes perspectivas. Usa alguna perspectiva teórica y el énfasis está en la transformación.</p> <p>Estrategia concurrente de triangulación: busca confirmar en un estudio, correlacionar o corroborar. Usa perspectiva teórica, y en la interpretación busca integración. Se coleccionan datos cuantitativos y cualitativos a la vez.</p> <p>Estrategia concurrente de nido: estudia diversos grupos para obtener perspectiva amplia. A la vez, se recogen datos cuantitativos y cualitativos y se integran en el análisis.</p> <p>Estrategia concurrente transformativa: Emplea una perspectiva teórica, recoge datos cuantitativos y cualitativos a la vez y se integra en el análisis.</p>
Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).	<p>Diseño secuencial: CUAL → CUAN y CUAN → CUAL</p> <p>Diseño concurrente: CUAL → CUAN</p> <p>Diseño de conversión, Diseño de integración</p> <p>Preponderancia cualitativa, cuantitativa y mismo estatus.</p> <p>Diseño explicativo secuencial DEXPLIS</p>

Fuente: elaboración propia a partir de diversos autores.

Es relevante mencionar que existen diversos investigadores e investigadoras que abordan el método mixto (Lorenzini, 2017; Hamui-Sutton, 2013; Ortega-Sánchez, 2023; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, entre otros), sin embargo, dichos autores (as) pertenecen a otras áreas, específicamente al área de salud. Por tal motivo, se enfatiza la necesidad de utilizar este método desde Trabajo Social. Por ello, se describe la experiencia sobre el abordaje del método mixto en un estudio que se encuentra en proceso.

Cabe resaltar, que los métodos mixtos personifican un ligado de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de indagación que involucran la recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su combinación y discusión en conjunto con el fin de llevar a cabo inferencias, las cuales son fruto de la información recolectada (metainferencias) y con ello, se logrará mayor entendimiento del fenómeno que se estudia (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018).

En esta misma línea, Creswell (2021), refiere que la investigación mixta es una metodología de las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud, donde el investigador congrega datos cuantitativos y cualitativos; los integra o combina y extrae de dicha fusión, inferencias (metainferencias), las cuales, facilitan una perspectiva más amplia a la que solo puede brindar ya sea, los datos cuantitativos o cualitativos de forma independiente.

Respecto a las características del método mixto, Creswell, (2013); (Teddlie y Tashakkori, 2012, como se citó en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), mencionan en un primer momento que representa un enfoque metodológico ecléctico que considera una gran cantidad de teorías, supuestos e ideas; es un paradigma plural; de acercamiento reiterado y cíclico a la indagación; que coaliga diseños y procesos analíticos, de acuerdo con las situaciones enfrentadas: con énfasis en la variedad y pluralidad en todos los niveles de la indagación; que considera continuos más allá de dicotomías metodológicas; con tendencia a la proporción entre perspectivas y con una fundamentación pragmática.

Pertinencia del Enfoque Mixto

Abordar un enfoque mixto es complejo; es un reto y trabajo arduo. No es nada fácil cuando no se tiene el conocimiento necesario respecto a dicho método. Es una tarea artesanal, porque cada investigación con este enfoque implica llevar a cabo un trabajo único y un diseño propio (Creswell, 2007; Tashakkori y Teddlie, 2010). En este sentido, (DeCuir-Gunby y Schutz, 2017, como se citó en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), señalan algunas razones para abordar ambos enfoques; como que se ha aprendido de su uso por varias décadas, aprendiendo de los dos; que uno y otro método han acudido al otro para explicar satisfactoriamente resultados o completar la indagación.

Definitivamente, ambos enfoques han avanzado asumiendo valores primordiales como la confianza en investigación sistemática, el supuesto de que la realidad es múltiple y construida; además de la creencia en la fiabilidad del conocimiento y en la premisa de que la teoría se determina

por hechos.

Por lo mencionado por (DeCuir-Gunby y Schutz, 2017, como se citó en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), significa que al utilizar un método mixto en una investigación se obtendrá una visión más completa respecto al objeto y sujetos de estudio. Además, los resultados cualitativos evidenciarán la perspectiva personal de los y las participantes respecto a sus experiencias vividas. Ya que lo cuantitativo solo mostrará resultados numéricos. Por otro lado, al usar dualidad de métodos, se fortalecerá la credibilidad del procedimiento que se llevó a cabo, así como de los resultados. Significa que se puede lograr una comprensión más completa del fenómeno de estudio, con más confianza en resultados y mayor valor de conclusiones (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, como se citó en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); Creswell y Clark (2007).

Por otro lado, el uso y justificación del método mixto, será utilidad y referente para los Trabajadores Sociales que se dediquen a la investigación.

Tabla 2.
Justificación para usar el método mixto

Justificación	Se refiere a...
Triangulación o aumento de la validez	Verificar convergencia, confirmación o correspondencia al contrastar datos CUAN y CUAL, corroborar o no resultados y descubrimientos en aras de mayor validez interna y externa del estudio.
Compensación	Emplear datos y resultados cuantitativos y cualitativos con el fin de contrapesar debilidades potenciales de alguno de los métodos y fortalecer las fortalezas de ambos. Un enfoque puede evidenciar perspectivas que el otro no, las debilidades de cada enfoque son subsanadas por su “contraparte”.
Complementación	Obtener visión más comprensiva sobre el planteamiento si se emplean ambos métodos y más entendimiento, ilustración o clarificación de resultados de un método sobre la base de los del otro.
Amplitud	Examinar procesos más holísticamente (conteo de ocurrencia, descripción de estructura y sentido de entendimiento).
Multiplicidad	Responder profundamente a mayor número de diferentes preguntas de investigación.
Explicación	Más capacidad de explicación con recolección y análisis de

Justificación	Se refiere a...
	ambos datos (CUAN y CUAL) y su interpretación conjunta.
Disminución de incertidumbre ante resultados imprevistos	Un método (CUAN o CUAL) puede ayudar a explicar hallazgos inesperados del otro método.
Iniciación	Descubrir contradicciones y paradojas, obtener nuevas perspectivas y marcos de referencia, y la posibilidad de modificar el planteamiento original y resultados de un método con interrogantes y resultados del otro método.
Expansión	Ampliar el rango de investigación usando diferentes métodos para distintas fases del proceso investigativo. Un método puede aumentar el conocimiento conseguido en el otro.
Desarrollo	Emplear resultados de un método para ayudar a desplegar o informar al otro en diversas cuestiones, como muestreo, procedimientos, recolección y análisis de datos. Inclusive, un enfoque puede proveer al otro de hipótesis y soporte empírico.
Credibilidad	Al usar ambos métodos se robustece la credibilidad general de resultados y procedimientos.
Contextualización	Suministrar al estudio de un contexto interpretativo más completo, profundo y amplio, pero al mismo tiempo generalizable y con validez externa.
Ilustración	Ejemplificar de otra forma los resultados obtenidos por un método.
Utilidad	Mayor potencial de uso y aplicación de un estudio (puede ser útil para mayor número de usuarios o practicantes).
Descubrimiento y confirmación	Utilizar resultados de un método para generar hipótesis que serán sometidas a prueba o una exploración más profunda mediante el otro método.
Diversidad	Lograr varios puntos de vista del fenómeno de estudio. Distintas ópticas para examinar el problema y lograr mayor variedad de perspectivas para analizar datos obtenidos en la investigación (relacionar variables y encontrarles significado).
Claridad	Ver relaciones “encubiertas” que no habían sido detectadas por el uso de un solo método.
Argumentación	Consolidar razonamientos y argumentaciones provenientes de recolección y análisis de datos por ambos métodos.
Producción metodológica	Generar métodos nuevos de recolección y análisis (desarrollar instrumento para recolectar datos bajo un método, basado en resultados del otro, logrando un instrumento más enriquecedor, válido, confiable y comprensivo).

Justificación	Se refiere a...
Validación total	Validar instrumentos de recolección de datos, resultados, hallazgos e inferencias de un método mediante datos y resultados producidos por otro.

Fuente: elaboración propia a partir de Gibson (2016); Archibald (2015); O'Brien (2013); Johnson y Christensen (2012); (Greene 2007, como se citó en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); Bryman, Becker y Sempik (2008); Tashakkori y Teddlie (2008).

Diseño Mixto: secuencial explicativo

Al llevar a cabo una investigación no solo implica enmarcarla en el método mixto, si no que se debe elegir un diseño derivado de dicho método, pero en función del tema, de la pregunta y objetivo de investigación. En este sentido, existen diversos autores que mencionan varios tipos de diseño, los cuales, se plantean a continuación.

Con base en lo anterior, para la investigación que se lleva a cabo en el programa de Trabajo Social, se eligió el método mixto (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), con diseño secuencial (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Y explicativo donde los dos enfoques tienen la misma prioridad (Creswell y Clark, 2007). Debido a que el método mixto se integra por lo cuantitativo en una fase y lo cualitativo en otra; en la primera fase, se recogieron y analizaron datos cuantitativos y en la segunda, se recolectó y analizó información cualitativa con el fin de cumplir con el siguiente objetivo general de investigación: explicar los efectos de COVID-19 en la salud mental y calidad de vida de las Personas Adultas Mayores institucionalizadas y no institucionalizadas en Ciudad Victoria, Tamaulipas y comprender sus experiencias vividas.

Dicho objetivo, se cuestionó cuando se presentó ante el Comité Académico porque muestra dos verbos. En este sentido, Arias-González (2020), refiere que no se deben utilizar dos o más verbos dentro de un objetivo general, salvo sea un enfoque mixto. Así que, como abordo un enfoque mixto, se justifica el objetivo planteado. A continuación, se describen las fases mencionadas

Fase uno: enfoque cuantitativo

Es importante resaltar que el alcance del estudio fue descriptivo en un primer momento, para especificar las propiedades, y características (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), de las Personas Mayores institucionalizadas y no institucionalizadas. Para ello, se utilizó un cuestionario

sociodemográfico. Después, el alcance fue explicativo, porque se aplicó la escala WHOQOL-BREF y la dimensión mental de la escala SF-12 para medir la salud mental y calidad de vida de los participantes y dar respuesta a la parte cuantitativa del objetivo general. El análisis de los datos se realizó con apoyo del programa estadístico Excel y el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS versión 22.0, IBM Corporation; Armonk, Nueva York).

Fase dos: enfoque cualitativo

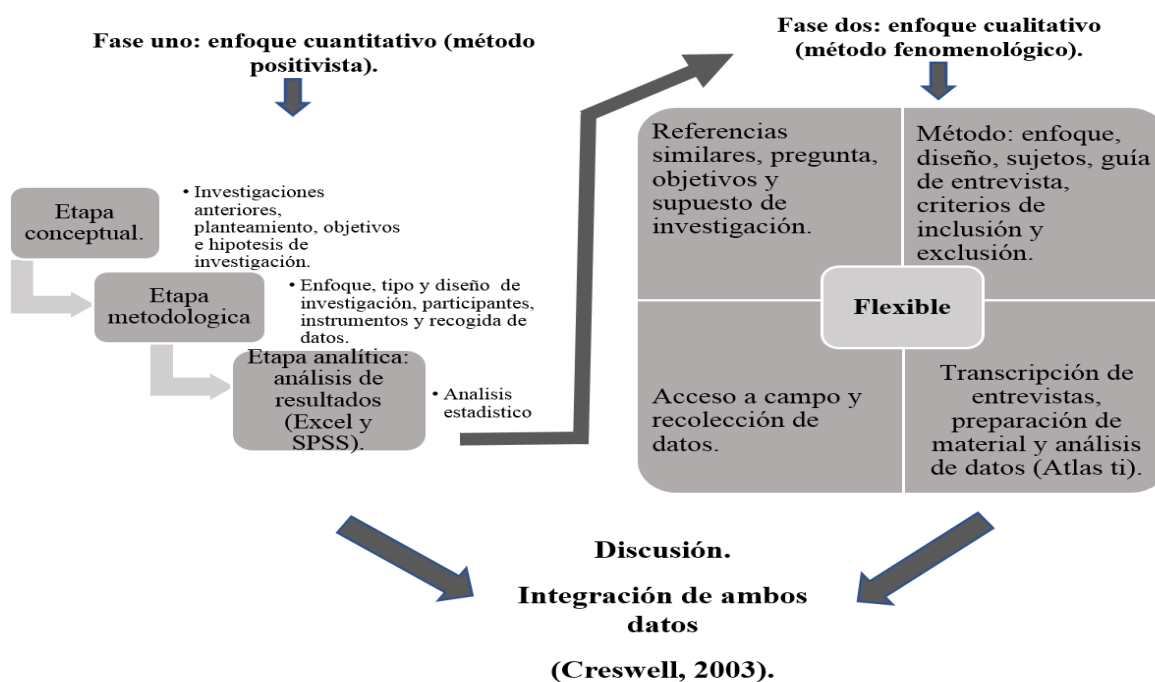
La fase dos se llevó a cabo con base en resultados cuantitativos; se eligieron las medidas más altas y bajas obtenidas en la salud mental y calidad de vida de las Personas Mayores (dos institucionalizadas y dos no institucionalizadas), enmarcando dicha fase en el enfoque fenomenológico como favorece la búsqueda y comprensión de experiencias vividas desde la propia perspectiva de las Personas Mayores y con ello dar cumplimiento a la parte cualitativa del objetivo general. Para ello, se utilizó y aplicó la entrevista en profundidad.

En relación, para Creswell (2013), un estudio fenomenológico intenta comprender la experiencia de los individuos. En este sentido, Husserl (1992), instituye una manera de conocer la realidad, ahondando en la esfera interna de las cosas, con el fin de captar el sentido verdadero, dejando de lado lo exterior. Para el análisis de esta fase, se apoyó en el programa Atlas Ti. Primero, se transcribieron las entrevistas y preparó el material (Bassi, 2014). Al respecto, Huberman y Miles (2000), refieren que este proceso debe ser congruente con el paradigma, enfoque y técnicas, además, consiste en tres subprocesos: reducción de datos, presentación de datos (codificación) y elaboración y verificación de conclusiones (comparación/contrastación, triangulación, etcétera).

También se identificaron temas, subtemas, vivencias, y significados de las Personas Mayores participantes. Se asignaron códigos comentarios, memos, se agruparon códigos y crearon redes. De acuerdo con lo anterior, el procedimiento metodológico que se utilizó en la investigación que se lleva a cabo fue mixto secuencial explicativo.

Figura 1.

Procedimiento del diseño mixto secuencial



Fuente: elaboración propia.

Experiencia del abordaje del método mixto en un estudio de Trabajo Social

El apartado muestra la experiencia en el Doctorado de Trabajo Social respecto al estudio que se lleva a cabo denominado: “salud mental y calidad de vida de Personas Mayores institucionalizadas y no institucionalizadas ante COVID-19: efectos y experiencias”, título que ha sufrido diversos cambios. Sin embargo, siempre se defendió, sustentó y mantuvo la postura de las variables de “salud mental” y “calidad de vida”, así como la categoría de “experiencias” y por supuesto, los mismos sujetos de investigación (Personas Mayores institucionalizadas en Casa Hogar del Adulto Mayor y Personas Mayores no institucionalizadas que habitan en colonias de la periferia sur).

Cabe resaltar que, desde un principio, el estudio se presentó ante las lectoras críticas con un enfoque mixto y, por ende, el método mixto, debido a que debe existir congruencia entre el enfoque y el método. Sin embargo, dicho enfoque y método fueron fuertemente cuestionados y con justa razón. Debido a la escasez de fundamentos, argumentación y justificación por parte de la investigadora para utilizar dicho enfoque.

Así que, a partir de las críticas obtenidas en la primera presentación, se asumió la

responsabilidad de enfrentar el reto como Trabajadora Social para documentarse, indagar y entrevistar a investigadores que hayan utilizado el método mixto. Cabe resaltar que el proceso ha sido complejo, pero también satisfactorio personalmente porque se logró presentar, argumentar y defender la postura mixta de manera escrita y oral en el apartado y presentación de la metodología.

Cabe destacar que, en dicho proceso, se encontró diversidad de planteamientos teóricos y actuales respecto a la temática de Personas Mayores, salud mental, calidad de vida y COVID-19 desde el área de la vida, evidenciando con ello, escasez en el ámbito de Trabajo Social. Del mismo modo, en la revisión se evidenció una minoría actual sobre Personas Mayores institucionalizadas y no institucionalizadas en un solo estudio y desde la profesión de Trabajo Social. En este sentido, el estado del arte construido en la investigación muestra un vacío en la utilización del método mixto desde la profesión de Trabajo Social en los contextos donde se realiza la investigación (Calixto, Hernández y Romero, 2022).

El estudio se desarrolla en Cd. Victoria, Tamaulipas, México y desde el inicio se planteó un objetivo general que contenía dos verbos (explicar y comprender), un método mixto y un diseño secuencial explicativo; partiendo del método positivista y después el fenomenológico, lo cual, ha sido cuestionable por falta de conocimiento, escasez de fundamentos y justificación del diseño y objetivo planteados por parte del investigador.

Por tal motivo y ante el escenario trazado, se trabajó arduamente con dedicación, disciplina, esmero y perseverancia en la búsqueda de información de dicho diseño y objetivo, se entrevistó con expertos en el tema, lectores críticos y Director de tesis, quienes han sido de gran apoyo en la investigación por sus aportes críticos pero constructivos y siempre con el objetivo de mejorar el documento (tesis).

Por lo anterior, se enfatiza una vez más que, elegir el método mixto ha sido un reto personal y profesional, significativo. Sin embargo, al aplicar dicho método no significa que la investigación que se lleva a cabo ha sido perfecta, porque no existe tal. Si no, que, como Trabajadora Social, era necesario salir de la zona de confort de llevar a cabo trabajos con enfoque cualitativo e ir más allá; abordar a los y las participantes en cuestiones numéricas, pero también su sentir. Coincidiendo con lo planteado por Reason y Bradbury (2008), quienes refieren que no se debe dejar la rica realidad(sic) solo en números.

Además, existe mucho por hacer desde Trabajo Social y una sola teoría no podría abordar

la esencia de las Personas Mayores, porque son seres biopsicosociales y únicos que demandan una atención integral y no solo en el ámbito social. Por lo tanto, la experiencia vivida al enmarcar la investigación en proceso en el método mixto ha sido de gran aprendizaje teórico, práctico, metodológico y epistemológico.

Cabe destacar que la mayoría de los estudios en Trabajo Social que se encontraron para construir el estado del arte de la investigación que se lleva a cabo, utilizan el enfoque cualitativo. Por ello, considero importante y oportuno que el objeto y sujeto de estudio deben abordarse desde una mirada objetiva y subjetiva para brindar conocimiento más profundo respecto al tema, apostar y proponer esta mixtura. Diseño que se ha fortalecido en los últimos veinte años al incorporar imágenes o narraciones de sujetos de estudio, que de una u otra forma, ofrecen mayor sentido a datos numéricos (Pereira, 2011).

En este caso, la perspectiva de Personas Mayores brindará más valor a los resultados cuantitativos. Así que, se debe apostar por esta dualidad de paradigmas poco empleadas en nuestra profesión. Y esto no significa que mi postura episte-metodológica sea objetiva o subjetiva, porque, desde Trabajo Social se cuenta con el conocimiento y herramientas teóricas, prácticas, epistemológicas y metodológicas necesarias para medir, pero también para integrarse en el contexto donde está inmerso el sujeto de estudio, ver a los ojos; cara a cara, ganar su confianza, ser empáticos para ir más allá de la cantidad. Observar movimientos, gestos, escuchar su sentir y su pensar respecto al tema abordado (profundizar).

En este sentido, cualquier explicación causal o de otro tipo, provee una comprensión de las cosas, sin embargo “comprensión” cuenta también con una resonancia psicológica, la cual, “explicación” no tiene; por lo tanto, este método es una forma de empatía de la mente del estudioso de la atmósfera espiritual, inclinaciones, sentimientos y porqués de sus objetos de estudio (Simel, 2002).

Ante lo planteado, enfatizo y asumo la postura de un abordaje mixto; me sumo al positivismo, pero, de la mano del enfoque comprensivo de Husserl, Dilthey, etcétera. Personajes importantes que rechazaron el monismo del positivismo de Comte y Durkheim; la generalización y explicación. Por lo anterior, recalco y considero que Trabajo Social tiene la capacidad y conocimiento de ir más allá; explicar efectos del objeto y sujeto de estudio, así como comprender las experiencias vividas a partir de la propia voz de los participantes.

Dichas experiencias abonarán a resultados cuantitativos y al posicionarse en esta mixtura, se obtendrá conocimiento amplio y profundo desde la mirada de Trabajo Social. Coincidiendo con Droysen, quien planteó dicotomía entre explicación y comprensión. Planteamiento con el que se sabe más y comprende mejor el fenómeno en el contexto del instante que vivimos y nuestras situaciones históricas (Parra, 2005).

Por último, el aprendizaje y trabajo aún continúa. Porque el apartado de resultados de la investigación en proceso será otro reto para plasmar esa combinación/integración del enfoque cuantitativo con el cualitativo. Sin embargo, nada es imposible cuando te apasionas con lo que haces, te dedicas, perseveras y, además, nunca en la vida se deja de aprender.

Consideraciones Generales

A manera de conclusión se plantean las siguientes consideraciones generales derivadas de la experiencia de investigación:

Lo mencionado respecto a la experiencia de emplear un método mixto desde Trabajo Social no ha sido sencillo. Abordar dos enfoques, dos métodos y diferentes técnicas e instrumentos es un reto profesional complejo, un aprendizaje gratificante y significativo. Además, por el momento se continúa con el proceso de análisis e integración de resultados (cuantitativos-cualitativos); se continúa con la búsqueda y revisión teórica de la herramienta o estrategia adecuada que me permita mostrar esa coherencia e integración metodológica planteada en el capítulo de la investigación con el fin de plasmarlo en el capítulo de resultados.

Por otra parte, se considera que lo más sencillo hubiera sido emplear solo un enfoque, no conflictuarse y seguir en la zona de confort. Pero, el objeto y sujeto de estudio que se aborda requieren de un enfoque mixto. Por tal motivo, enfatizo y coincido con las palabras de Reason y Bradbury (2008), por qué dejar la rica realidad solo en números.

Mediante este documento se invita a los Trabajadores Sociales que llevan a cabo la función de investigar a que utilicen el método mixto y alguno de los diseños que implica este abordaje.

Al hacerlo brindarán rigurosidad, profundidad, inferencias (metainferencias). Con ello, proporcionarán una visión más amplia en sus resultados y aportarán conocimiento a nuestra profesión desde el abordaje mencionado.

Con base en los antecedentes del planteamiento teórico objeto de estudio, se observa que

es reciente su desarrollo formativo y procedimental, destacando la propuesta de Creswell y Clark, quienes brindan la misma importancia a ambos enfoques, destacando el carácter ecléctico de la metodología mixta.

Al pugnar por su aplicación en el área del Trabajo Social, es que se ha utilizado en otras áreas, destacando la de la Salud, además de considerar que la realidad es múltiple y construida.

Otra característica es su posibilidad de fortalecer la credibilidad general de resultados y procedimientos, razones por las cuales existe convencimiento de utilizar este enfoque metodológico en las diversas investigaciones que realicen instituciones públicas o privadas.

Al unirse una corriente positivista con un enfoque comprensivo, integra una visión más completa de esa realidad que es construida por el mismo ser humano.

El recorrido teórico y metodológico en mi formación profesional como Trabajadora Social y actualmente en el proceso de construcción de tesis doctoral, han precisado los argumentos y multiplicado las experiencias para decidir aplicar este enfoque, el cual representa un reto por su complejidad y características.

En lo referente al estudio sobre las Personas Mayores institucionalizadas y no institucionalizadas, el estado del arte construido en la investigación muestra un vacío en la utilización del método mixto desde la profesión de Trabajo Social en los contextos donde se realiza la investigación.

Bibliografía

- Arias-González, J. (2020). *Proyecto de tesis guía para la elaboración*. En ResearchGate. 15 de agosto de 2023. https://www.researchgate.net/publication/350072280_Proyecto_de_Tesis_guia_para_la_elaboracion
- Bassi, F. J. (2014). Cualí/Cuanti: La distinción paleozoica [113 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15(2).
- Bryman, A., Becker, S. y Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative, and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal Social Research Methodology*, 11(4), 261-276.
- Caballero de Aragón, N. (2006). Nuevas perspectivas epistemológicas en Trabajo Social. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social*, (11), 35-44.
- Calixto, J. P., Hernández, M. J. A. y Romero, S. R. (2022). Efectos de Covid-19 en la salud mental del adulto mayor. En Arias, S. M. P., Méndez, C. J. y Amador, A. J. A. (Coord.), *Envejecimiento en México; una mirada desde Trabajo Social* (138-155). ACANITS.
- Cameron, R. (15-17 de abril de 2009). El uso de métodos mixtos de investigación en la FP investigación en Actas de alinear la política y la pedagogía de los participantes. En *12ª Conferencia Anual de AVETRA, Sydney, Nueva Gales del Sur*. 25 de julio de 2023. https://www.researchgate.net/publication/39728233_The_use_of_mixed_methods_research_in_VET_research
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*; 56(2), 81-105.
- Carballeda, A. J. M. (2016). ¿Qué nos hace ser trabajadores sociales? ¿Por qué el Trabajo Social? En *www.ts.ucr.ac.cr*. 15 de mayo del 2023. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000570.pdf>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2ª edición). Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4ª edición). Sage.
- Creswell, J. W., y Clark, P. V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*.

Sage.

Creswell, J. W. y Clark, P. V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.

Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research* (2.ª edición). Sage.

Christ, T. (2007). A Recursive Approach to Mixed Methods Research in a Longitudinal Study of Postsecondary Education Disability Support Services [Un enfoque recursivo para Métodos de investigación mixta en un estudio longitudinal de los servicios de apoyo a la discapacidad en educación post secundaria]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 226-241.

Denzin, N. K. (1978). The logic of naturalistic inquiry. In: NK Denzin (ed.). *Sociological methods: A sourcebook*. McGraw Hill.

Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8):211-216.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, T. C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Huberman, M. y Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En: Denman, C. Haro, J. (Comp.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación*. Sonora, México: El Colegio de Sonora; 253-300.

Husserl, E. (1992). El artículo “fenomenología”. En *Invitación a la fenomenología*. Paidós, 35-73.

Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*; 24, 602-611.

Jimenez, L. y Ramírez, N. (2012). Enfoque ecológico. En *Trabajo Social*. 12 de noviembre de 2023. <https://trabajosocialygsocial.files.wordpress.com/2012/10/enfoque-ecologico-1.pdf>

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Lorenzini E. (2017). Investigación de métodos mixtos en las ciencias de la salud. *Revista CUIDARTE*; 8(2): 1549-60.

Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. En Ortega-Sánchez (ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (197-210). Octaedro. Recuperado de

- https://www.researchgate.net/publication/370631565_Metodos_mixtos_de_investigacion
- Parra, S. M. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales* (Tesis de grado). Facultad de Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Chile. https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf
- Pereira, P. Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, XV* (1), 15-29.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research*. Editorial Sage.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 21*(1), 19-29.
- Ruiz, C. (s. f.) Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. Recuperado de https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/mirm/enfoque_mixto.html
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de Sociología*. Editorial Gedisa.
- Tashakkori, A. y Tedlie, C. (2010). *Manual de métodos mixtos en investigación social y conductual*. Sage.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2008). Introduction to mixed method and mixed model studies in the social and behavioral sciences. In Clark, P. V. L. Plano y Creswell, J. W. (Eds.), *The mixed methods reader* (pp. 7-26). Sage.

Formación investigativa en ciencias de la administración: una concepción de variables incidentes en el posgrado de la UNAM

Research training in administration sciences: a conception of incident variables in the UNAM postgraduate course

*José Alfredo Galicia Monroy**

Resumen: Actualmente los pregrados y maestrías de las Ciencias de la Administración tienen una orientación a la profesionalización. Esta investigación estableció como objetivo general, determinar aquellas variables que inciden en dicha tendencia formativa y en la producción del conocimiento. Mediante una investigación mixta y bajo un marco interpretativo de la Teoría Fundamentada, se identificó que la “Vocación científica”, es la variable más recurrente dentro de la formación investigativa, mientras que el “Doctorado con orientación investigativa”, es el elemento central dentro de este proceso. Finalmente, se determinó que la mayoría de los doctores egresados del posgrado, tienen una baja producción académica.

Abstract: Currently, undergraduate and master's degrees in Administration Sciences are oriented toward professionalization. This research established as a general objective, to determine those variables that affect this training trend and the production of knowledge. Through a mixed investigation and under an interpretive framework of the Grounded Theory, it was identified that the “Scientific Vocation” is the most recurrent variable within the research training, while the “Doctorate with a research orientation” is the central element within This process. Finally, it was determined that the majority of postgraduate doctors have low academic production.

Palabras clave: formación investigativa; doctorado; científicidad de la administración; vocación científica; tercera misión.

* Maestro en Auditoría con 15 años de experiencia profesional como auditor interno, actualmente estudiante del Doctorando en Ciencias de la Administración en la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyas líneas de investigación son: Administración del conocimiento, Teoría de la administración y Educación en ciencias administrativas. Email: contaduriaunam12@hotmail.com

1. Introducción

La formación profesional busca la adquisición de distintos conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la profesión, es decir, busca el desarrollo de competencias duras para el trabajo profesional, sin embargo, la obtención de otros conocimientos y el desarrollo de competencias blandas se volvió fundamental para el fortalecimiento de los planes de estudio de pregrado y posgrado de la Ciencias de la Administración (CA), provocando el surgimiento de la formación integral. Esta requiere que un currículo profesional considere asignaturas y actividades que ayuden a desarrollar; habilidades técnicas y competencias blandas como las comunicativas, tecnológicas, reflexivas, sociales, investigativas, colaborativas y, en general, el conocimiento de otras ciencias.

La formación investigativa, intrínseca a la ciencia, forma parte de la formación integral de las distintas profesiones, ya sea a manera de complemento o de especialización. La formación superior y, en particular, el alcance de la formación investigativa dentro del currículo formativo, han estado relacionados con factores al interior y exterior de la universidad, así como de la naturaleza de cada área del conocimiento.

La formación investigativa se ha conformado de asignaturas “clásicas” incluidas en los planes de estudio, por ejemplo; cursos de metodología de investigación—primeros semestres— y seminarios o talleres de elaboración de tesis—últimos semestres—, los cuales, son incluidos dentro del tronco común de cada pregrado y posgrado y son impartidos por docentes que cuentan con conocimientos teóricos, pero no prácticos en la generación de conocimientos (Sánchez, 2014). En currículos de especialización en investigación, las asignaturas son más ricas en contenido y extensas, impartidas por profesores-investigadores.

Este documento se basa en su totalidad en la investigación doctoral que actualmente se está desarrollando dentro del doctorado en CA del Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración (PPCA) de la UNAM. Se incluyen al presente trabajo, únicamente los resultados de la investigación cuantitativa.

2. Planteamiento del problema

La ciencia y demás actividades de investigación están relacionadas con la universidad. El desarrollo del conocimiento es inherente a cualquier ciencia del saber. Para lograr esto, se deben ejecutar investigaciones reales, las cuales, deben ser realizadas por personas que cuenten con competencias

investigativas desarrolladas mediante una formación investigativa, es decir, una formación integral. Este último tipo de formación permite desarrollar competencias duras asociadas a aspectos técnicos de la profesión y, competencias blandas, relacionadas con la reflexión, liderazgo, toma de decisiones, investigación, entre otras habilidades.

Las CA han sido identificadas como ciencias técnicas y prácticas, se reconoce su relación directa con el funcionamiento de la empresa. Esto ha direccionado y estructurado el currículo profesional de sus pregrados y posgrados hacia el desarrollo de competencias técnicas. La investigación ha quedado limitada a niveles superiores en el posgrado, específicamente en el doctorado. Y es, en este último grado, en dónde la formación investigativa da comienzo en las CA.

Rosales, *et al.* (2017), indican que, en Latinoamérica, la formación profesionalizante está desplazando a la formación integral, debido a las necesidades de los mercados laborales y no al interés por el desarrollo social y económico del país de que se trate. La política pública de educación superior en México se ha enfocado en atender el incremento en la matrícula y en mejorar la calidad de los programas educativos (Arechavala & Sánchez, 2017). Sin embargo, dichas políticas se encuentran influenciadas por tendencias neoliberales que afectan directamente al desarrollo de la formación de investigadores (Ortiz *et al.*, 2018).

Las universidades que forman a los estudiantes en contabilidad y administración lo hacen para atender principalmente al sector privado (Patiño, 2017), olvidando que la investigación es parte esencial en la formación integral de los estudiantes (Aldana de Becerra *et al.*, 2016). En las CA se prioriza la indagación sobre la investigación, así como la memorización de patrones, ideas y procesos, con la finalidad de resolver problemas prácticos (Arias, 2007). En todo caso, “esta posición del alumno frente a la investigación puede tener un impacto en el aprendizaje de la ciencia, como enfocarse más a la repetición de información que a la transformación de conocimiento” (Zanotto & Gaeta, 2018, p. 168).

Las asignaturas relacionadas con la investigación han sido desplazadas por materias y prácticas profesionalizantes en las CA. La formación investigativa actualmente, se encuentra integrada por un promedio de dos asignaturas a nivel pregrado y posgrado ubicadas al inicio y al final del plan de estudios, así como de aquellas actividades inherentes a la investigación que desarrollen los docentes—siempre que sean requeridas por el programa de cada asignatura y la libertad de cátedra esté encaminada a fomentar la investigación—. Se observa que las CA se han

enfocado únicamente a satisfacer la primera misión de la universidad, relacionada con la formación del capital humano, dejando las misiones de investigación y transferencia del conocimiento para niveles superiores como el doctorado o institutos especializados de investigación.

En el caso concreto de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) y su división de posgrado, Adam (2017) comenta que las tendencias de desarrollo institucional ejecutadas en dicha institución involucran seis puntos estratégicos: docencia, personal académico, investigación, difusión cultural, vinculación y proyección; y, finalmente, estructura física. Al revisar los comentarios de este autor sobre estos puntos, no se observan estrategias relacionadas con la formación investigativa de los estudiantes. Respecto al rubro de investigación, este autor menciona las estrategias para el desarrollo y cooperación entre investigadores y académicos en dicha facultad.

3. Marco Teórico

La complejidad del proceso formativo

La formación investigativa es un proceso complejo que involucra una gran cantidad de conexiones que influyen directamente en la previsibilidad de las causas y efectos de la estructura del currículo. A decir de Wood & Butt (2014): “El pensamiento complejo caracteriza las aulas y la pedagogía como un sistema más holístico, con un gran número de variables que se vinculan entre sí de una manera no lineal, a menudo impredecible” (p.694).

La Teoría de la Complejidad aborda diversos sistemas complejos constituidos por un número considerable de variables o elementos, que se encuentran inmersos en una red con diferentes conexiones no lineales y dinámicas, las cuales, pueden reorganizarse continuamente generando cambios en las propiedades y comportamientos de los elementos—contenidos o no en la esencia inicial de los elementos—, ocasionando así, una incertidumbre en los comportamientos sucesorios o predicciones, en otras palabras, la teoría se basa en; las características de los elementos, las conexiones, propiedades de los elementos que surgen de estas conexiones, diversidad y flujo de información de esas variables (Mason, 2008a, 2008b). La ciencia de la complejidad se puede definir, de acuerdo con Johnson (2009) como “el estudio de los fenómenos que surgen de una colección de objetos que interactúan” (pp. 3-4).

Teoría de Redes Sociales

Esta teoría puede ser aplicada en estudios a nivel micro, macro y relaciones basadas en la comunicación o transacción. Esto se logra a partir de su visión relacional, la cual se centra en la caracterización de las relaciones y su alteración directamente relacionadas con los contextos que las rodean (Lozares, 1996). Luna (2004) comenta que las redes pueden estudiarse desde diversas perspectivas, por ejemplo, desde la perspectiva disciplinaria, por tipo de red y enfoque teórico. De este último, sobresalen: el análisis de redes sociales (ARS) como instrumento analítico que estudia la forma de la red—enfoque más utilizado—; conceptualización de la red como una coordinación entre los elementos; y teoría del actor de red, la cual considera la conexión entre personas y cosas en un tiempo determinado. Dettmer & Reyna (2014) comentan que el ARS es la forma de medir y cuantificar las redes sociales.

El carácter científico de la Administración

Las CA surgen a principios del siglo XX a consecuencia de la creación de grandes empresas y a la globalización, con la finalidad de establecer soluciones a los problemas relacionados con el funcionamiento, eficiencia, innovación y otros temas relacionados con las organizaciones, a partir de la generación de conocimientos teóricos sobre administración (Barba, 2013; Bunge, 1999; Ríos, 2014). La naturaleza del conocimiento que se genera en las CA, parte de dos ejes principales; el teórico y práctico, lo cual se traduce en investigación básica y aplicada, así como aspectos técnicos. Los debates epistemológicos sobre la científicidad de la administración han generado diversas posturas, sin embargo, sus disciplinas alcanzan objetos de estudio más allá de la técnica.

La administración es una técnica sujeta a una explicación científica, es decir, es técnica o práctica—saber hacer—, porque se rige por lineamientos preestablecidos para la realización de una actividad sin la intención de crear un conocimiento y, es ciencia, porque puede ser explicada razonablemente. La técnica y ciencia son inherentes a la administración (Cruz, 2021). Ríos (2014), Montaña & Rendón (2004) reconocen que el conocimiento administrativo puede ser científico y técnico—este último el más explorado— de acuerdo con la intencionalidad, vocación o interés del desarrollador, el contexto histórico y necesidades preexistentes de las organizaciones.

4. Objetivos, preguntas de investigación, hipótesis y supuesto

La tesis doctoral se integra de un objetivo general y dos particulares:

1. General. Explorar las variables que inciden en el desarrollo actual de la formación investigativa en el PPCA de la UNAM.
2. Particular (cualitativo). Indagar desde la perspectiva de investigadores vinculados al PPCA de la UNAM, los actores, interacciones y actividades que influyen en el proceso de formación investigativa en CA.
3. Particular (cuantitativo). Determinar el impacto de la formación investigativa del PPCA de la UNAM en la producción del conocimiento, mediante la consulta en *Google Scholar*, de documentos académicos realizados por sus doctores graduados entre 2012 y 2022.

Como preguntas de investigación se tienen las siguientes:

1. ¿Qué variables inciden en el desarrollo actual de la formación investigativa en el PPCA de la UNAM?
2. ¿Cuáles son, desde la perspectiva de los investigadores vinculados al PPCA de la UNAM, los actores, interacciones y actividades que influyen en el proceso de formación investigativa en CA?
3. ¿Cuál es el impacto de la formación investigativa del PPCA de la UNAM en la producción del conocimiento, mediante la consulta en *Google Scholar*, de documentos académicos realizados por sus doctores graduados entre 2012 y 2022?

Para la atención de las interrogantes de investigación, se propusieron las siguientes hipótesis y supuesto:

Hipótesis

- HG. El debate epistemológico de la cientificidad de la administración, las demandas de formación profesionalizante y la vocación científica del estudiante, influyen de manera negativa al proceso de formación investigativa en el PPCA de la UNAM. Esto trae como consecuencia, una baja producción del conocimiento en administración.
- H1. La producción del conocimiento es de un documento anual por cada doctor, en

consecuencia, las variables reconocidas por los investigadores vinculados al PPCA de la UNAM, no influyen en la formación investigativa y, en consecuencia, en la producción del conocimiento.

Supuestos

- El tutor es la variable al interior de la universidad más representativa dentro del proceso de formación investigativa, mientras que, las necesidades del mercado laboral, la vocación científica y beneficios profesionales que buscan los estudiantes, son las variables que influyen de manera negativa al proceso de formación investigativa en el PPCA de la UNAM.

5. Metodología

Para cumplir con los objetivos de la investigación, el tipo de estudio a desarrollar será exploratorio, el cual permita identificar el estado actual de las relaciones o lazos de los elementos inmersos en el contexto de la formación investigativa en el PPCA de la UNAM. La investigación es transeccional o transversal dado que la recolección de los datos se realizará en un sólo momento.

El estudio tendrá un abordaje de investigación mixta. La complementariedad de métodos para la recolección de datos ayudará a observar el objeto de estudio desde una perspectiva amplia, esto se logrará mediante la aplicación de procedimientos de métodos mixtos secuenciales, complementando los datos recabados con diversas técnicas de recolección de datos (Creswell, 2009). El enfoque cualitativo tendrá una mayor ponderación debido a que, la naturaleza del estudio es exploratorio, las entrevistas a profundidad es el instrumento más relevante para este fin, este tipo de estudios tiene la característica de formular hipótesis (Creswell, 2009; Garza, 2007; Hernández & Mendoza, 2018; Muñoz, 2015; Namakforoosh, 2002). Debido a la aplicación de métodos mixtos secuenciales, la investigación se basa en dos etapas fundamentales:

1. Entrevistas a profundidad. Este método cualitativo fue aplicado a nueve investigadores vinculados al PPCA. La conexión de los investigadores se basa en lo siguiente: todos son profesores del posgrado, cinco de ellos pertenecen a la división de investigación de la FCA y ocho de ellos son tutores de doctorado de CA.
2. Análisis de la producción del conocimiento. La obtención de información cuantitativa se

fundamenta en dos subtareas:

- Construcción de una base de graduados del doctorado en CA de la UNAM, a partir de la plataforma de información denominada “TESIUNAM”.
- Validación de cada uno de los nombres obtenidos en la etapa anterior, en el buscador académico “*Google Scholar*”, con la finalidad de determinar el impacto de la formación investigativa a nivel doctorado en la producción del conocimiento en CA. Esto se realizará cuantificando el número de documentos académicos—libros, capítulos de libros, ponencias y artículos— realizados por sus egresados a nivel doctorado en el periodo 2012-2022, para que, con ello, se determine la proporcionalidad entre los artículos y número de doctores titulados.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, las guías cuentan con una secuencia de temas relacionados (Álvarez-Gayou, 2003). El muestreo fue intencional por criterio (Patton, 1990). Para el análisis de la información emanada de las entrevistas, se utilizará el *software* denominado Atlas.ti, el cual, cuenta con diversas herramientas de análisis de datos cualitativos en donde sobresale la codificación de estos. Lo anterior permite mostrar las interacciones existentes entre los datos, a partir de la relación de dichos códigos determinados por el programa informático (Álvarez-Gayou, 2003; Creswell, 2009; Hernández & Mendoza, 2018).

El análisis de los datos se basará en la Teoría Fundamentada, la cual se encuentra concentrada en tres etapas: codificación abierta, permite crear códigos a partir de fragmentos narrativos contenidos en un texto; codificación axial, proceso mediante el cual se realiza la construcción de categorías que conjugan los códigos y, finalmente; codificación selectiva, la cual busca generar la categoría central (Corbin & Strauss, 2008).

El análisis de la información cuantitativa parte de la consideración del número de documentos producidos por cada uno de los graduados. Para este estudio, se consideró la producción de un solo documento de manera anual por investigador, dado que se consideran otras actividades administrativas y de docencia que debe realizar cada doctor. *Google Scholar* es un buscador que permite identificar todo tipo de documento producido. Al utilizar búsquedas específicas, se puede revisar cada uno de los resultados para validar el tipo de documento.

6. Resultados

Como se indicó en la introducción, se presentan a continuación los resultados preliminares asociados al objetivo cuantitativo de la investigación en curso. En este sentido, la producción académica analizada consideró aquellos documentos asociados a las áreas del conocimiento que integran al doctorado en CA de la UNAM—Finanzas, Fiscal, Recursos Humanos, Mercadotecnia, Negocios Internacionales, Administración del Conocimiento, Informática, Operaciones, Teoría de la Administración y la Organización—, publicados en revistas arbitradas y no arbitradas, libros y capítulos de libros publicados por sellos editoriales, de universidades y otros entes académicos, así como ponencias presentadas en congresos universitarios y científicos. La construcción de la base permite estudiar el caso individual de cada uno de los doctores egresados durante el período 2012-2022.

La producción total identificada fue de 925 documentos, de los cuales, los artículos sobresalen como el producto más desarrollado por los doctores (Tabla 6.1). Dicha tabla, permite identificar que las generaciones de graduados de 2014 a 2017, son las más productivas dentro de la década estudiada, siendo 2016 la más productiva (Figura 6.1). En ese mismo periodo, el doctorado en CA tuvo el mayor número de graduados, igualmente, la generación 2016 fue la más voluminosa en número de egresados (Tabla 6.2). Los productos académicos fueron realizados por 130 doctores (72% de la muestra).

Tabla 1.
Producción académica por tipo de producto

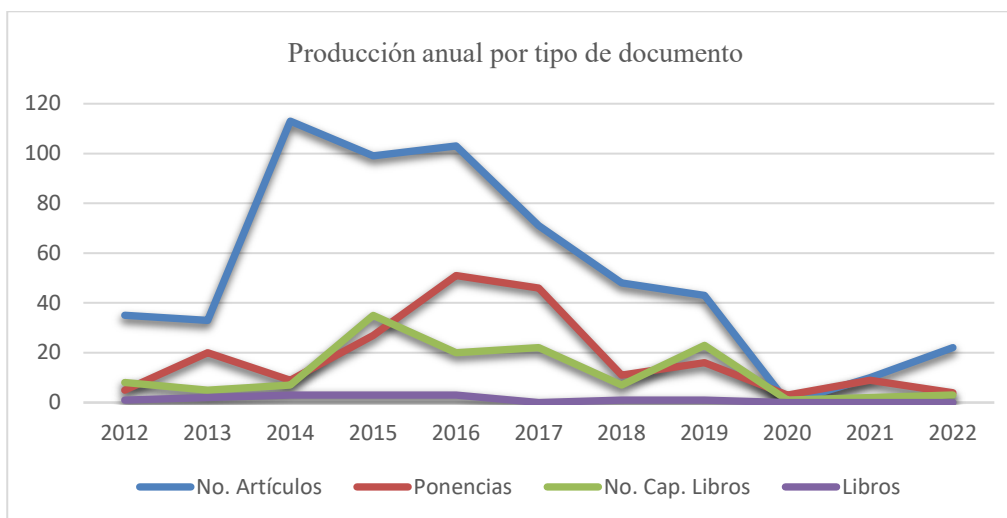
Generación académica	Artículo	Ponencia	Cap. Libro	Libros	Total	%
2012	35	5	8	1	49	5.3%
2013	33	20	5	2	60	6.5%
2014	113	9	7	3	132	14.3%
2015	99	27	35	3	164	17.7%
2016	103	51	20	3	177	19.1%
2017	71	46	22	0	139	15.0%
2018	48	11	7	1	67	7.2%
2019	43	16	23	1	83	9.0%
2020	0	3	1	0	4	0.4%
2021	10	9	2	0	21	2.3%
2022	22	4	3	0	29	3.1%

Generación académica	Artículo	Ponencia	Cap. Libro	Libros	Total	%
Total	579	201	133	14	925	100%
%	62.4%	21.7%	14.3%	1.5%		

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1.

Comportamiento cronológico de la producción académica por generación



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.

Doctores egresados en el periodo 2012-2022

Año de graduación	No. doctores	%
2012	12	6.7%
2013	8	4.4%
2014	22	12.2%
2015	24	13.3%
2016	29	16.1%
2017	22	12.2%
2018	18	10.0%
2019	21	11.7%
2020	4	2.2%
2021	12	6.7%
2022	8	4.4%

Año de graduación	No. doctores	%
Total	180	100%

Fuente: Elaboración propia.

La producción total identificada, se distribuye en un periodo que va desde años antes de ingresar al doctorado, durante y posterior a este. La tabla 6.3 muestra la distribución de los 925 documentos, identificando el periodo de 2019 al 30 de septiembre de 2023 como el más productivo al alcanzar casi el 50% de la producción total.

Tabla 3.
Producción académica por año

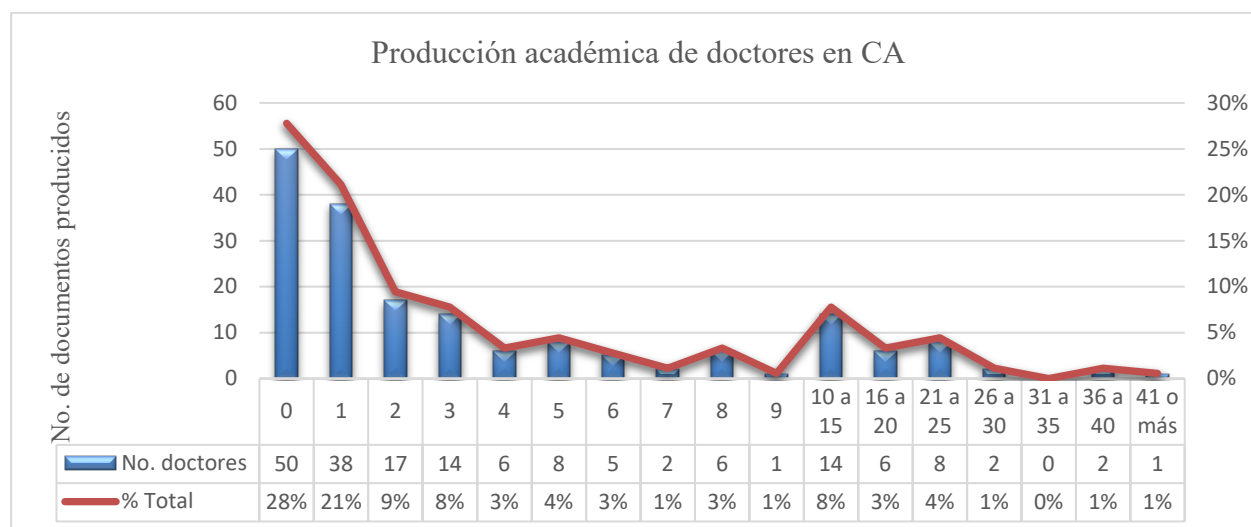
Año	Art.	Cap. Libro	Libro	Pon.	Total por año	%
1997	1	0	0	0	1	0.1%
2000	1	0	0	0	1	0.1%
2002	1	0	0	0	1	0.1%
2003	2	0	0	0	2	0.2%
2004	2	0	0	0	2	0.2%
2005	7	0	0	1	8	0.9%
2006	9	1	0	0	10	1.1%
2007	10	1	1	3	15	1.6%
2008	10	0	0	4	14	1.5%
2009	9	0	1	6	16	1.7%
2010	9	1	0	6	16	1.7%
2011	8	1	0	13	22	2.4%
2012	10	1	1	14	26	2.8%
2013	18	2	1	24	45	4.9%
2014	23	3	2	11	39	4.2%
2015	28	6	0	17	51	5.5%
2016	24	7	2	18	51	5.5%
2017	43	11	1	16	71	7.7%
2018	47	14	3	16	80	8.6%
2019	61	14	0	19	94	10.2%
2020	64	13	0	9	86	9.3%
2021	72	19	1	13	105	11.4%
2022	74	26	1	9	110	11.9%
2023	44	13	0	2	59	6.4%
Total producto	577	133	14	201	925	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La producción de los doctores fue segmentada en parámetros que permitieron identificar tendencias. Al respecto, se observó que en los parámetros de producción que van de cero a dos documentos producidos por los doctores hasta el 30 de septiembre de 2023, se concentra el 58% de estos sin considerar el año de su graduación (Figura 6.2).

Figura 2.

Producción académica por cada doctor en CA al 30 de septiembre 2023



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de idioma de los productos escritos, se identificaron únicamente dos idiomas, siendo el castellano o español con 88.2% el más predominante, el inglés es el segundo idioma con 11.8%. Con ayuda de la misma plataforma de *Google Scholar*, se determinó el número de citas que los 925 documentos tenían al 30 de septiembre de 2023, de los cuales, 438 fueron citados en 6,118 ocasiones, siendo 2016 el año de producción más citado (Tabla 6.4).

Tabla 4.

Número de citas por año de producción académica

Año	Artículo	Ponencia	Libro	Cap. Libro	Total año	%
1997	0	0	0	0	0	0.0%
2000	89	0	0	0	89	1.5%
2002	0	0	0	0	0	0.0%

Año	Artículo	Ponencia	Libro	Cap. Libro	Total año	%
2003	30	0	0	0	30	0.5%
2004	78	0	0	0	78	1.3%
2005	98	3	0	0	101	1.7%
2006	228	0	0	0	228	3.7%
2007	257	0	0	0	257	4.2%
2008	198	1	0	0	199	3.3%
2009	236	4	3	0	243	4.0%
2010	40	26	0	0	66	1.1%
2011	61	8	0	3	72	1.2%
2012	140	19	259	0	418	6.8%
2013	308	24	4	0	336	5.5%
2014	271	16	4	7	298	4.9%
2015	186	42	0	1	229	3.7%
2016	1093	24	5	9	1,131	18.5%
2017	466	14	0	8	488	8.0%
2018	311	17	77	15	420	6.9%
2019	474	14	0	13	501	8.2%
2020	280	0	0	12	292	4.8%
2021	400	4	0	3	407	6.7%
2022	194	1	1	10	206	3.4%
2023	27	0	0	2	29	0.5%
Total cita por producto	5465	217	353	83	6,118	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

7. Discusión y Conclusiones

La producción del conocimiento emanada de los egresados del doctorado en CA del PPCA de la UNAM por el periodo 2012-2022, permite establecer una relación entre el número de productos realizados y el número de doctores egresados, toda vez que la mayor producción se identifica en las generaciones de 2014 a 2017, la cual alberga el 66% de la producción, mientras que el número de egresados en ese mismo periodo corresponde al 53% del total.

El producto más importante de la producción en CA es el artículo. Los 579 documentos identificados de este tipo se constituyen de artículos científicos, reflexión, críticas, reseñas de libros, dossier, etc., publicados en cualquier revista. Esta consideración puede ser criticada toda vez que, en ciertos casos, algunos de los artículos pudieron no haberse sometido a una revisión a doble ciego y, en consecuencia, no son documentos de calidad. Empero, si se establecieran

parámetros de cuantificación más estrictos, como el considerar únicamente artículos de investigación publicados en revistas indexadas y con factores de impacto Q1, Q2, Q3, etc., una producción mínima de dos artículos de manera anual, los indicadores productivos serían llamativamente menores.

Considerar los documentos descritos en la tabla 6.1., se basa en la importancia que se debe dar a todo aquel conocimiento que es discriminado en los estudios bibliométricos. Se entiende que, como en el caso de los artículos, las ponencias y capítulos de libro no son sometidos en ciertos casos, a un proceso de dictaminación, a pesar de ello, se considera que dicho conocimiento beneficia, aunque no sea citado adecuadamente, al desarrollo de trabajos de todo tipo, desde los ensayos a nivel preparatoria, hasta tesis de doctorado. Dicho beneficio se comprobó y cuantificó en la tabla 6.6, identificando que los 925 documentos producidos, tuvieron más de 6,100 citas en documentos formales y no formales.

Las variables cualitativas que afectan a la producción académica se condensaron en un grupo de 13 elementos, en la cual sobresalen la “Baja calidad en la producción científica” alusiva a la producción de documentos no publicados en revistas de alto impacto y las “Opciones de titulación”, como variable que afecta el desarrollo de tesis a nivel pregrado y posgrado. No obstante, este grupo de variables guarda una relación con dos grupos más, el de Administración académica universitaria y Agenda investigativa y desarrollo, las cuales establecerán los programas y apoyos para incentivar la producción académica en las CA. En estos grupos se identifican variables como: “Apoyo universitario a las actividades de investigación”, “Renovación de investigadores” y “Subvenciones al investigador”.

Con base en lo anterior, se rechaza la hipótesis sobre que, la producción de los doctores se basa en un documento de manera anual, sin importar la existencia de las variables identificadas en este estudio. A este respecto, se identificó que el 12% de los doctores graduados en esa década, desarrollaron el 54% de todos los documentos, por lo cual, no existe una producción constante y semejante entre ellos. La figura 6.1 permite observar el comportamiento de la producción, en la cual, no existe una tendencia creciente que sustente la producción de un documento anual por parte de los doctores. Así mismo, como se detalló en el párrafo anterior, las variables identificadas influyen en las tendencias productivas, sin importar el número de investigadores graduados.

El presente estudio permite establecer un precedente sobre la tendencia formativa en

posgrados en CA en México, así como los efectos que trae consigo una formación profesionalizante en el desarrollo de competencias investigativas, fomento de la ciencia y en la producción del conocimiento en administración. Al inicio del estudio, se había concebido la idea sobre que, las variables como la administración académica, las demandas de los empleadores y las preferencias profesionales de los estudiantes, propiciaban la ausencia de una formación investigativa en las CA, con independencia de ello, el análisis de los resultados permitió concluir que la formación investigativa es un proceso complejo que involucra no sólo esas variables, sino otras que no se identificaron en la literatura consultada.

Como se describió en el marco contextual, la UNAM tiene una estructura organizacional bien definida sustentada en su historia, la cual ha establecido a lo largo de los años, las responsabilidades académicas que tiene cada instituto, facultad o escuela. Todo cambio en dicha IES resulta ser cuestionado y aplazado debido a la gran diversidad de pensamientos existentes. Entonces, ¿la UNAM seguirá con una formación predominantemente técnica?, ¿la formación investigativa se confinará a las ciencias duras?, ¿el modelo neoliberal establecerá la directriz para la modificación de los planes de estudio?, ¿la elaboración de tesis desaparecerá? Estas preguntas encontrarán su respuesta en la forma en que los tomadores de decisiones dentro de la administración académica de la universidad establezcan el cambio.

Referencias

Artículos:

- Aldana de Becerra, G. M., Babativa Novoa, D. A., & Caraballo Martínez, G. J. (2016). Escala para Medir Actitudes hacia la Investigación (EACIN): validación de contenido y confiabilidad. *Aletheia Revista de Desarrollo Humano Educativo y Social Contemporáneo*, 8(2), 104-121. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.8.2aletheia.104.121>
- Arechavala, R., & Sánchez, C. (2017). Las Universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 21-37. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.09.001>
- Barba, A. (2013). Administración, teoría de la organización y estudios organizacionales: tres campos de conocimiento, tres identidades. *Revista Gestión y estrategia*, (44), 139-151. <http://hdl.handle.net/11191/2600>
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Papers: revista de sociología* (48), 103-126. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v48n0.1814>
- Luna, M. (2004). Redes sociales. *Revista mexicana de sociología*, 66, 59. <https://doi.org/10.2307/3541443>
- Mason, M. (2008a). Complexity theory and the philosophy of education. *Educational philosophy and theory*, 40(1), 4–18. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00412.x>
- Mason, M. (2008b). What is complexity theory and what are its implications for educational change? *Educational philosophy and theory*, 40(1), 35–49. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00413.x>
- Montaño, L., & Rendon, M. (2004). Las aproximaciones organizacionales caracterización, objeto y problemática. *Contaduría y administración*, 213. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2004.458>
- Ortiz, J. C., Topete, C., & Bustos, E. (2018). Efecto de las políticas educativas en la formación de investigadores en los programas federales de Doctorado en ciencias administrativas en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 462-493. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.389>

- Patiño, J. (2017). Doctorados profesionales: concepciones y debate. Entrevista a Luis Ponce Ramírez. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 1-15. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1741>
- Wood, P., & Butt, G. (2014). Exploring the use of complexity theory and action research as frameworks for curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 46(5), 676–696. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.921840>
- Zanotto, M., & Gaeta, M. L. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles educativos*, 40(162), 160-176. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58757>

Libros:

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ediciones Culturales Paidós.
- Arias, L.F. (2007). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). Editorial Trillas.
- Bunge, M. (1999). *Las ciencias sociales en discusión: una perspectiva filosófica*. Editorial Sudamericana
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3.ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.ª ed.). SAGE Publications, Inc.
- Cruz, L.A. (2021). *Interpretaciones del pensamiento administrativo*. Publicaciones Empresariales UNAM. FCA Publishing.
- Garza, A. (2007). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades* (7.a ed.). El Colegio de México.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Johnson, N.F. (2009). *Simply Complexity. A clear guide to complexity theory*. Oneworld Publications.
- Muñoz, C. (2015). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (3.a ed.). Person Educación.

- Namakforoosh, M., N. (2002). *Metodología de la investigación* (2.a ed.). Editorial Limusa.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, Inc.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (4.a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo en libro:

- Adam, J.A. (2017). Tendencias del desarrollo institucional de la FCA-UNAM, periodo 2009-2017. En Adam, J.A. (coord.), *Tendencias en la formación de contadores, administradores e informáticos en México y América Latina* (pp. 8-13). Publicaciones Empresariales UNAM. FCA Publishing.
- Rosales, T., Barona, R. M., Domínguez, M.L., & Huitrón, M.R. (2017). La formación de contadores, administradores e informáticos en México y América Latina: la experiencia de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM. En Adam, J.A. (coord.), *Tendencias en la formación de contadores, administradores e informáticos en México y América Latina* (pp. 14-44). Publicaciones Empresariales UNAM. FCA Publishing.

Ponencia en evento, publicada en memorias:

- Dettmer, J., & Reyna, A. (2014, 27-29 de agosto). *El análisis de redes sociales y su aplicación al campo de las Ciencias Sociales* [Ponencia]. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, Heredia, Costa Rica. <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmecs/actas/ponencia-220930194929871441/@@download/file/DettmerPONmesa02.pdf>
- Ríos, J. (2014, 8-10 de octubre). *Sobre el estudio de las organizaciones. ¿Traslapes interdisciplinarios hacia una ciencia organizacional?* [Ponencia]. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática, Ciudad de México. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/premio/2014/10.pdf>

Educación y formación disciplinar

Experiencias epistémicas, metodológicas y de campo en la construcción del conocimiento en la investigación educativa

Epistemic, methodological and field experiences in the construction of knowledge in educational research

*Javier Hernández Morales**

Pedro Atilano Morales†

Resumen: En esta ponencia compartimos la experiencia que como investigadores y tutores de los estudiantes adscritos a los programas de maestría y doctorado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), nos configura a partir de nociones epistémicas y metodológicas orientadas desde una perspectiva decolonial (Mignolo, 2007; Santos, 2017) con un enfoque basado en las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier 2012), en tanto posibilidad para mirar la investigación como una acción de encuentro, dialógico y reciprocidad, que conlleva a la toma de un posicionamiento ético y político frente a los otros.

Abstract: In this writing we share the experience that, as researchers and tutors of students assigned to the master's and doctoral programs of the Higher Institute of Educational Sciences of the State of Mexico (ISCEEM), shapes us from epistemic and methodological notions oriented from a decolonial perspective (Mignolo, 2007; Santos, 2017) with an approach based on horizontal methodologies (Corona and Kaltmeier 2012), as a possibility to look at research as an action of encounter, dialogic and reciprocity, which leads to the taking of a ethical and political positioning vis-à-vis others.

Palabras clave: investigación; decolonialidad; horizontalidad; dialogicidad; reflexividad.

* Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Líneas de investigación: Formación para la Investigación y Educación, Sociedad y Cultura. Institución de adscripción ISCEEM, División Académica Tejupilco. Correo electrónico htoralesjavier@hotmail.com

† Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Coahuila. Líneas de investigación: Formación para la Investigación y Práctica Educativa. Institución de adscripción ISCEEM, División Académica Tejupilco. Correo electrónico atila1268@yahoo.com.mx

1. Introducción

En este capítulo presentamos la experiencia que como investigadores y tutores de los estudiantes adscritos a los programas de maestría y doctorado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), hemos configurado a partir de nociones epistémicas y metodológicas orientadas desde una perspectiva de las epistemologías del sur (Santos, 2009, 2011, 2013, 2017, 2018) con un enfoque basado en las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier 2012), en tanto posibilidad para mirar la investigación como una acción de encuentro, de diálogo y de reciprocidad, que conlleva a la toma de un posicionamiento ético y político frente a los otros.

Primeramente, compartimos las bases epistémicas en la construcción del conocimiento, las epistemologías del sur reconocen el saber de los otros y transita hacia una ecología de saberes como lo señala Santos (2017), el conocimiento se construye “con” los otros y “no sobre” los otros en un intento de hacer justicia epistémica. En este sentido, exponemos a las metodologías horizontales como el proceder en el desarrollo de la investigación, en éste se coloca al otro en condiciones de colaboración, en participe y coautor del conocimiento.

En una segunda parte exponemos la manera en que entendemos y desarrollamos la experiencia en campo desde la metodología horizontal. La concebimos como los momentos epistémicos donde el saber se construye en interacción con los otros, en el encuentro de subjetividades, como lo señala Corona (2012), en cooperación, en sociedad, en un mirarse en las posiciones, historias y nociones de los demás. Los sujetos que participan en la investigación se ubican en lugares que buscan la colaboración “con” y no “sobre” el otro.

En la experiencia de campo en horizontalidad procuramos la dialoguicidad y reflexividad, considerando las ideas de Guber (2022), es decir, observar al otro dejándose observar y observándose, entrar en un diálogo reflexivo procurando encontrarse en el discurso del otro y mostrarse para que el otro se mire, en un construir en colaboración con los otros. Consideramos que la dialoguicidad y reflexividades entendidas de esta manera resultan fundantes en el proceder y en la construcción del saber y de los sujetos.

2. La experiencia epistemológica, los desplazamientos en la construcción del conocimiento

En este apartado expondremos los desplazamientos epistemológicos que hemos generado en la

interacción entre el paradigma cualitativo, las epistemologías del sur y el emplazamiento que los estudiantes y docentes hemos asumido en el desarrollo de la investigación educativa. Básicamente se trabajan tres grandes supuestos, los que refieren a la realidad educativa, al conocimiento y a la relación sujeto - sujeto(s) en la construcción del conocimiento.

3. La realidad educativa. De su comprensión a la transformación

En el desarrollo de la investigación educativa, desde la posición cualitativa, hemos considerado que la realidad es compleja, como lo plantea Morin (2003), la realidad humana se conforma por un complejo de hechos, elementos y procesos que se realizan en un tiempo y lugar determinado, éstos se entrecruzan o se interrelacionan de manera irregular e inestable, por ello se puede decir que la realidad es dinámica y cambiante. En cada situación de la realidad es posible añadir nuevos elementos, facetas, hechos olvidados o en construcción, es esta adición la que origina el carácter inacabado e infinito de la realidad.

Considerando las características anteriores podemos afirmar que la realidad no está dada, sino que el sujeto en la medida en que interactúa con ella dentro de su dinamismo la crea, los aspectos objetivos de la realidad son sometidos a la interioridad del sujeto (su formación, sus referentes teóricos, sus valores, actitudes, creencias, necesidades, intereses, miedos, ideales, etc.) quien le asigna un sentido y significado, es decir, la realidad es una construcción, los hechos no tienen un significado en sí mismos, sino que el significado se lo confiere el sujeto.

La realidad es un constructo entre elementos subjetivos y objetivos. Así los fenómenos educativos que se manifiestan en el aula tienen una dimensión objetiva, que es el conjunto de manifestaciones observables; una dimensión subjetiva, que son los significados que tienen para los que lo viven; y una dimensión intersubjetiva que es resultado de la relación entre estos dos elementos. En este proceso cada sujeto en relación con las situaciones o hechos construye distintas realidades. No existe una única realidad en el ámbito de lo social en general y de lo educativo en particular, sino múltiples realidades que se complementan mutuamente.

En síntesis, desde la posición cualitativa se puede afirmar que la realidad es compleja, multideterminada, dinámica, cambiante, inacabada, es un constructo provocado por una red de relaciones entre elementos objetivos y subjetivos. Cabe enfatizar que, en esta caracterización, el sujeto construye la realidad en la medida que establece relaciones con los hechos sociales o

educativos. El paradigma cualitativo coloca al sujeto investigador como responsable en la construcción de la realidad y conocimiento sobre ella.

Desde el enfoque de las epistemologías del sur, si bien se reconocen las características anteriores, hay matices que muestran el desplazamiento hacia otros sentidos y procedimientos.

En la posición antes enunciada y desde las metodologías horizontales se coloca a la realidad como constructo de las relaciones sociales, es decir, la realidad es producto de las relaciones entre los sujetos que participan de ella, la relación no es sujeto objeto, sino sujeto sujetos, en este sentido Ghiso (2000), argumenta que:

El centrar la atención en la persona, sus relaciones sociales y su ambiente, como sujeto y no sólo como objeto de estudio, no es un movimiento contingente, sino un movimiento epistémico que enfrenta el reto de la naturaleza relacional, sistémica, estructural y gestáltica que pone énfasis en el reconocimiento de la red de relaciones de las personas, dejando de lado el fijar la atención en asuntos como: la unicidad (atomista), la singularidad (elementalista) y la soledad (individualista) de las personas en los procesos de construcción de conocimientos. (pág. 12)

Considerando el planteamiento anterior, se puede afirmar que la realidad es una producción social, en donde los sujetos se construyen de forma permanente a partir de la relación con otros, es decir, la realidad es considerada, como diría Bajtín (citado por Corona y Kaltmeier, 2012), dialógica, el sujeto interactúa con otros que son constitutivos de dicha realidad. Al respecto Corona y Kaltmeier (2012) señalan que “La dialogicidad como constructora del sujeto se puede observar en el hecho de que éste se constituye a partir del lenguaje que en un principio es de otro y que el proceso se hace propio. El discurso individual se conforma a partir de la palabra que en un principio fue ajena” (pág. 13).

La conformación de la realidad de los sujetos es mutua, uno se construye frente al otro, las participaciones son activas en tanto uno interactúa con el otro de manera equilibrada u horizontal, lo que se construye es sólo aquello que los sujetos desean. La realidad se construye en participación equitativa.

De la Peza (2012) señala que la realidad es dialógica y horizontal, como un acto de comprensión de los sentidos que los sujetos otorgan a los hechos, dicha construcción se logra a partir

de sus lenguajes y desde distintos lugares sociohistóricamente determinados, en la perspectiva horizontal “un buen trabajo de traducción respeta el sentido del habla de partida –de los sujetos investigados– al trasladarla al habla de destino –el lenguaje académico–” (p. 206). Respetar significa reconocer la manera en que el otro significa a partir de sus conocimientos, historias, contextos y significaciones, de igual forma, se respeta la manera en que los acontecimientos son enunciados. En este mismo sentido, los relatos de partida se entretajan con los relatos del destino, que configuran, lo que Barbero y Corona (2017) señalan como el tercer relato.

4. El conocimiento. De la posición nometética a la subjetiva, dialógica y social

En el paradigma positivista el conocer significa cuantificar, es decir, los aspectos externos y medibles del objeto resultan fundamentales, los aspectos internos o intrínsecos resultan irrelevantes, así la realidad objetiva y palpable es el punto central en la construcción del conocimiento, para poder medir o cuantificar dicha realidad resulta necesario dividirla para explicar sus partes y las relaciones que éstas establecen. Una de las tareas de los estudios naturalistas es reducir lo complejo a expresiones mínimas para lograr leyes que incluyan la predicción y el control.

Esta lógica en la construcción del conocimiento se trasladó al estudio de lo social, sin reconocer, como ha señalado Santos (2009), que ésta tiene una condición humana, que se desarrolla en lo social, cultural, cotidiano, con sentido común, práctico e histórico. La construcción del conocimiento social requiere de una epistemológica y metodología distinta a la empleada para el estudio de la naturaleza.

Los fenómenos sociales son de naturaleza subjetiva y como tal no se dejan captar por la objetividad del comportamiento; las ciencias sociales no son objetivas porque el científico no puede liberarse, en el acto de la observación, de los valores que forman su práctica en general y, por lo tanto, también su práctica como científico. (Santos, 2009, p. 29)

En las situaciones sociales los sujetos otorgan sentido a sus acciones y comportamientos que se complejizan con los otros sentidos que se intersubjetivan, lo que proporciona un carácter cualitativo más que cuantitativo para su estudio.

Considerando lo anterior la posición cualitativa ha generado distintos caminos para estudiar

la condición social y humana, centrados en la subjetividad, la historia y el contexto. Desde esta posición se ha planteado comprender las situaciones sociales a partir de las actitudes y de los sentidos que los sujetos confieren a sus comportamientos no sólo en lo individual subjetivo sino en lo social intersubjetivo. Lo que contraviene a los postulados objetivos, explicativos y nomotéticos, abriendo camino a lo subjetivo, intersubjetivo, comprensivo, contextual y transformador.

Una alternativa ante tal situación ha sido el paradigma cualitativo, sin embargo, éste no ha logrado sacudirse los planteamientos cientificistas heredados del positivismo, aún se observan prácticas de investigación centradas en el investigador que intenta controlar el procedimiento apegándose a los designios metodológicos y control en la toma de decisiones con relación a las interpretaciones de los sentidos y significados de los otros, apoyado en marcos teóricos, construyendo un conocimiento centrado en los emplazamientos del investigador.

Ante esta situación, considerando a Santos (2009), es posible pensar en un paradigma emergente, en un horizonte que considere otras condiciones en la construcción del conocimiento.

Una condición en la construcción del conocimiento es reconocer lo objetivo y lo subjetivo de los fenómenos sociales-educativos, es decir, la historia, los valores, el saber, el conocimiento, la cultura, entre otros elementos que conforman al sujeto y que participan en la elaboración del conocimiento, como bien lo señala Santos (2009):

Hoy sabemos o sospechamos que nuestras trayectorias de vida personal y colectivas (en cuanto comunidades científicas) y los valores, las creencias y los prejuicios que acarrear son la prueba íntima de nuestro conocimiento, sin el cual nuestras investigaciones en el laboratorio o de archivo, nuestros cálculos o nuestros trabajos de campo constituirían un enmarañado de diligencias absurdas sin madeja ni hilo. (Santos, 2009, p. 53)

La presencia de la subjetividad en la construcción del conocimiento otorga un sentido o una dirección, de allí la importancia de reconocer la manera en que nos implicamos en lo que estudiamos o la manera en que nuestra historia se hace presente en la construcción del conocimiento. Al respecto Santos (2009) afirma: “En el paradigma emergente, el carácter autobiográfico y autorreferencial de la ciencia está plenamente asumido” (p. 53).

Considerando lo antes dicho, la construcción de conocimiento tiene un carácter histórico, sin embargo, las subjetividades e intersubjetividades se hacen presentes en las prácticas cotidianas

de los sujetos siendo éstos lugares epistémicos como lo ha señalado Mejía (2022).

La práctica ...se convierte en un nuevo lugar epistemológico para producir saberes y conocimientos, por lo tanto, para abordar la realidad y reconocer cómo ella puede ser narrada y elaborada desde las prácticas de los sujetos, así como los otros caminos investigativos lo han hecho desde la teoría, la experimentación, la acción, la autorreflexión; hoy nos emerge la práctica como ese nuevo lugar epistémico para construir procesos investigativos (p. 25)

Estos planteamientos colocan el acento en la construcción de conocimiento en intersubjetividad, es decir, con el otro, en el lugar de los acontecimientos y en las prácticas de los sujetos. En la investigación tradicional, el investigador acude al lugar de los hechos para observarlos y entrevistar a los agentes que los experimentan, a distancia y sin un involucramiento con los sujetos y sus lugares; en el paradigma emergente, el sujeto que investiga reconoce su implicación con el objeto de estudio y los sujetos que lo conforman, construyen relaciones con ellos con la finalidad de compartir prácticas y saberes sobre situaciones que les convocan y aquejan, el que investiga observa y es observado, dialoga, escucha relatos y narra sus propias experiencias y puntos de vista. Los lugares y prácticas donde se presentan las situaciones de estudio, como bien lo señala Mejía (2022), son los espacios epistemológicos que se construyen en la relación con el otro al observarse y dialogarse.

5. De la relación sujeto – objeto a la relación sujeto-sujeto (s)

En los paradigmas tradicionales las relaciones entre el investigador y el investigado estaban caracterizados por el cuidado de la objetividad, que colocaba las dinámicas de relación en el distanciamiento, los fenómenos estaban cosificados y con ellos los sujetos que los experimentaban. En otros casos, el investigador acudía al lugar de los hechos para permanecer por cierto tiempo observando, entrevistando y recogiendo información que le permitiera configurar conocimiento desde sus emplazamientos.

En la posición emergente, reconocemos que los objetos de estudio son situaciones que son producto de las prácticas y saberes de los sujetos contextualizados, los investigadores nos colocamos como partícipes de dichas situaciones, las relaciones que se construyen con los otros

son horizontales; en acuerdo común se construyen problemas que atañen no sólo al investigador sino a los sujetos que participan de la indagatoria. El modelo sujeto – objeto de investigación es transformado por sujeto – sujetos investigadores, los que eran considerados sujetos de la investigación ocupan el lugar del investigador par, el colaborador o interlocutor.

Como hemos argumentado en los apartados antes expuestos consideramos que los sujetos que investigan y son investigados son sociales, es decir, los sujetos se constituyen de forma permanente a partir de las relaciones que establecen con otros, su realidad está definida por el tipo de relaciones que establecen entre ellos. Los sujetos se construyen en el momento en que se muestran en sus prácticas y se comparten con los otros, al observar siendo observado y al dialogar con alteridad, es decir, estos procesos son dialógicos y sociales.

Al introducir como punto de partida la naturaleza social de los sujetos (uno se construye frente al otro), se pone en cuestión la posibilidad de conocerlo sin su propia participación. En esta perspectiva lo que se conoce es sólo lo que el otro desea que así sea durante el diálogo. Por ello la importancia de construir situaciones horizontales durante la investigación en las que ambas voces se expongan en un contexto discursivo equitativo. (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14)

Los procesos de investigación son relaciones sociales dialógicas, considerando los argumentos citados, son producto del mostrarse en las prácticas y en los diálogos, cada participante tiene turno como narrador y como oyente, como practicante y como observador. En esos procesos a través de la reflexividad se interpelan y conectan las distintas posiciones, se llega a la construcción de conocimiento mutuo, como dicen Corona y Kalmeier (2012), “el investigado es parte fundamental del investigador, y viceversa” (p. 13).

6. Las metodologías horizontales, formas para hacer investigación

Las metodologías horizontales se inscriben en las propuestas de las epistemologías del sur, como alternativas en la construcción del conocimiento, éstas se han venido constituyendo a partir de las experiencias y propuestas de autores como Corona y Kaltmeier (2012), Rufer (2012), De la Peza (2012), Pinto y Ribes (2012), Pérez (2012), Barbero y Corona (2017), entre otros, quienes han realizado estudios con grupos invisibilizados, marginados y olvidados, con el propósito no sólo de

construir conocimiento junto con estos grupos sino de reconocer sus saberes y sus lugares como actos de justicia.

Las metodologías horizontales plantean la premisa de dialogar con el otro para construir conocimientos, como señalan Corona y Kaltmeier (2012), el diálogo como intercambio horizontal y recíproco, que implica la igualdad, la colaboración y la coautoría es el punto de partida en la construcción del conocimiento. Estos autores enfatizan que estas posiciones implican compromisos ético-políticos que persiguen formas de vivir mejor en el espacio público. En este sentido, el diálogo intenta colocar al investigador y a los colaboradores en simetría, en reconocimiento de sus saberes y de sí mismo.

Estas formas de proceder en la investigación colocan al diálogo como un proceso social por medio del cual el sujeto se construye a partir de las relaciones con los otros. En este sentido, recuperando a Bajtín, Corona y Kaltmeier (2012) consideran que las metodologías horizontales son dialógicas, es decir, el diálogo como proceso social se logra en la acción de estar frente a otro, cada uno se construye cuando se mira o se encuentra en los relatos del otro.

En el proceso dialógico se constituye a través del principio de la reflexividad, considerando a Kaltmeier (2012) y a Guber (2022), en el diálogo, los participantes se reflexionan con relación al otro, al escuchar los relatos del otro se establecen relaciones con las historias y saberes del oyente que es provocado a compartir su propio relato, en este proceso se generan representaciones comunes configurando un tercer relato.

Para cerrar este apartado consideramos que las metodologías horizontales no están prescritas, sino que éstas se constituyen dependiendo de las condiciones que los involucrados enfrentan en el proceso de investigación, si bien hemos reconocido algunos principios como la construcción de conocimiento de manera social, en dialoguicidad, en reflexividad y en condiciones de igualdad o simetría, cada contexto demandará ajustes o nuevas elaboraciones dependiendo de las condiciones de investigación.

7. La experiencia de campo, propuestas en la construcción del conocimiento

En nuestras investigaciones desde las metodologías horizontales, la experiencia de campo la concebimos como un momento epistemológico, es decir, no acudimos al lugar de los otros para recabar información, sino que establecemos relaciones para construir conocimiento junto con ellos,

no sobre ellos, las condiciones y tiempos no están predeterminadas, estas las hemos construido dependiendo de los emplazamientos de los involucrados, las configuraciones de la relación, los espacios y tiempos de práctica profesional.

Consideramos que las argumentaciones sobre el trabajo de campo colocan al investigador como responsable principal en la construcción de la información, los procesos de observar, entrevistar, analizar, interpretar y construir el informe son responsabilidad de él.

En cambio, optamos por la propuesta de experiencia de campo. En los planteamientos de Contreras y Pérez (2013), la experiencia es caracterizada como los sucesos que afectan y dejan huella, estos sucesos son reflexionados y significados por los sujetos, las experiencias tienen una dimensión personal y una social, ésta se vive en relación con los otros y en alteridad. En este sentido, la experiencia de campo la constituyen los sucesos que viven el investigador y los colaboradores que interactúan a través del diálogo en condiciones de igualdad y colaboración, en ellos acontecen una serie de reflexividades que les configuran y producen relatos comunes.

Nos distanciamos también de la noción que el campo es un espacio dado donde es posible el encuentro con los otros; en la experiencia que hemos construido en el acompañamiento del desarrollo de los proyectos de investigación de los estudiantes del posgrado en el ISCEEM, así como en los procesos de investigación personales que hemos realizado, consideramos que el campo es una construcción epistémica que da lugar a relaciones intersubjetivas, también es una experiencia formativa que permite estar cerca de los otros, se configura en la reciprocidad de las subjetividades del investigador y los colaboradores. El tiempo que permanecemos en el campo, logramos a través de ellas y ellos mirar la realidad de una forma distinta, desde sus narrativas y voces, encontramos sujetos que son históricos y portadores de subjetividades que también construyen sentidos y significados a su realidad.

El trabajo de campo no es solamente el diseño de estrategias e instrumentos de investigación a partir de tiempos y espacios determinados a priori para obtener información; conlleva un proceso subjetivo construido entre el sujeto investigador y quienes son partícipes en el la investigación. No es suficiente lograr conversaciones con los otros, no sólo es permanecer periodos prolongados de tiempo dentro del grupo tomando notas de observación, ni tampoco basta con obtener de información. En la investigación horizontal el campo conlleva a un proceso de *rapport* donde la empatía, confianza, amistad, se convierten en una construcción paulatina e imprescindible dentro

de la investigación

En las siguientes líneas ilustramos algunas experiencias que en el desarrollo de la investigación se han construido al realizar trabajo de campo desde una perspectiva decolonial, donde el encuentro entre sujetos da lugar a formas otras de construir miradas en torno a la realidad, posibilidades distintas para la construcción de conocimiento y otras alternativas en la relación sujeto-sujetos.

8. Construcción de amistades en la experiencia de campo

En la perspectiva de las epistemologías del sur, en la investigación educativa, no sólo interesa la construcción de conocimiento, sino también, la asunción de una posición ético política de los sujetos que participan en ella, esto significa reconocer al otro en sus condiciones y con sus saberes, colocarlo en igualdad de participación y en simetría, como lo señala Pinto y Ribes (2012), un principio en la investigación es “comprender a nuestros interlocutores como portadores de conocimiento y protagonistas de la historia” (p. 168). En el proceder horizontal este reconocimiento es fundante se trabaja con las narrativas que emergen en condiciones de igualdad, en la participación simétrica, es decir, observar siendo observado y escuchar-nos en nuestros relatos.

Estos principios no se logran sólo con establecer un orden de preguntas y respuestas sino en el momento en que los sujetos se encuentran en condiciones de confianza y amistad para construir los relatos. Recordemos que la dialogicidad se vive en alteridad condición que es posible si existe un ambiente de comprensión y confianza, es decir, de amistad.

Pinto y Ribes (2012) piensan a la amistad

como instauración política y epistemológica de un encuentro entre sujetos, en el que la investigación se vuelve un bien común. Este recorte busca aproximar el tema de la amistad con los conceptos de dialogicidad y alteridad, tal como han sido desarrollados por Bajtín. (p. 177)

En las experiencias que hemos desarrollado con los estudiantes del posgrado en el ISCEEM, la construcción de amistades estuvo mediada por la implicación que tuvieron los colaboradores con los temas de investigación, es decir, los sujetos con los que se estableció amistad, en algunos casos, fueron compañeros de trabajo quienes conocían y compartían las problemáticas, en este sentido

existió un antecedente en la relación que se construyó. La implicación colocó la afinidad, la familiaridad y la concordia en los encuentros.

Un aspecto que cuidaron los responsables de las investigaciones fue aclarar el lugar que ellos ocuparían, es decir, en todo momento se planteó la interacción entre iguales y con reconocimiento de su experiencia y saber, no de autoridad y sometimiento a los intereses del que investiga, más bien se buscó la circulación de la palabra y la alteridad. Los ejes de diálogo fueron contruidos en este clima de amistad, no fueron impuestos sino consensados y aprobados para su desarrollo.

En el trayecto de los encuentros la amistad los colocó en formas distintas de mirarse y de relacionarse en comparación con las formas experimentadas en los espacios formales e institucionalizados, la amistad como contexto de los diálogos permitió penetrar en aspectos poco conocidos entre ellos, las formas de enunciar los acontecimientos, las historias o saberes se alejaron de los discursos explícitos y estructurados. Los diálogos en amistad y a través de la reflexividad provocó miradas nuevas sobre sí, sobre los demás y sobre el objeto en cuestión. La amistad contribuyó en la configuración de otros posicionamientos, lenguajes y sentidos.

Los lugares en donde se desarrolló la experiencia de campo y que fueron escenarios en la construcción de la amistad, al inicio fueron los institucionales, debido a las negociaciones formales con los colaboradores y sus autoridades, posteriormente los encuentros se desarrollaron en espacios, como el jardín de casa, una cafetería o restaurante, entre otros, que convocaron a la confianza, la libertad y profundidad en el diálogo.

9. Diálogos-conversa, un proceso horizontal en el encuentro de subjetividades

Un aspecto que se ha venido trabajando ya desde algunos años, se refiere a la manera en cómo se han llegado a construir relaciones sociales entre los sujetos que son partícipes en el proceso de investigación, particularmente en la manera en cómo se sostienen las conversaciones. Desde la perspectiva decolonial, asumimos la noción de diálogo en el encuentro de voces, más que el empleo de una entrevista a profundidad. Consideramos al diálogo como un elemento indispensable en la construcción narrativa, por lo tanto, no está sujeto a ejes o guiones determinados.

En las experiencias que construimos con los estudiantes de los programas de posgrado en el ISCEEM, un elemento que se ha reconocido refiere a la noción de diálogos-conversa como una

posibilidad que lleva al intercambio de voces, experiencias e historias de quienes se comparten en el proceso narrativo. Siguiendo a Corona (2012), consideramos que el diálogo no consiste en una técnica racionalista para hacer eficaz la comunicación y generar información proveniente de los otros, representa un proceso horizontal que nos coloca en lugar distinto con los otros, no sobre los otros.

En algunas investigaciones (Martínez, 2019, Castañeda, 2019) se han convertido en una herramienta mediante la cual el sujeto investigador se encuentra con los otros, en el cruce subjetividades están las experiencias personales, las historias, las emociones y los acontecimientos. A través de los relatos de vida se da un encuentro entre el sujeto investigador y quienes colaboran en la investigación, por lo tanto, se posibilita una relación horizontal y recíproca. El sujeto investigador al interactuar con quienes le acompañan en el proceso de la investigación, fortalece la implicación inicial y aquello que le interpela con el objeto de estudio, se contagia de las condiciones que viven y configuran a los otros; en el compartir-se se hace común una realidad constituida por sus historias y su cultura.

La construcción narrativa mediante los diálogos-conversa, favorece, construye y reconstruye historias personales, porque no se trata sólo de recibir, sino estar abierto el intercambio permanente de voces; como dice Corona (2012) el diálogo, es descubrir la voz del otro, pero también la propia.

A diferencia de las formas convencionales que priorizan espacios “apropiados” para el desarrollo de las entrevistas, los diálogos-conversa son una posibilidad epistémico metodológica que se da en lo espontáneo (Hernández, 2015); es decir, no existe un o lugar determinado para el intercambio de voces, esto puede surgir en cualquier momento siempre y cuando la confianza, empatía y amistad se constituyan en un factor dentro da la interacción entre quienes son parte del proceso de investigación.

En distintas experiencias de investigación educativa con infancias, profesores, jóvenes o padres de familia (Hernández, 2015; Martínez, 2019; Castañeda, 2019; Benítez 2020; Arce, 2021, Miranda; 2022, Machuca 2022) encontramos que surgen diálogos espontáneos en distintos lugares en los que el investigador interactúa con los otros, éstos pueden ser el recreo, durante el camino a casa, en algún lugar de la comunidad, en cualquier medio de transporte, incluso a través de distintas redes sociales o llamadas telefónicas. Son momentos y espacios no pensados, indeterminados,

donde el trabajo de campo se convierte en un momento crucial para el investigador, reconocemos que muchas de las veces cuando se construyen diseños metodológicos estructurados en tiempos y espacios, la acción metodológica en el campo se reduce a lo previamente planeado, se desaprovechan instantes donde los sujetos colaboradores expresan cosas importantes en torno a sus vidas y que son aportes para la construcción del conocimiento.

10. Experiencias en la coautoría, tareas analíticas e interpretativas en la construcción del informe

Un momento posterior al trabajo de campo, se refiere a la tarea de sistematizar y analizar el *corpus* empírico, esta tarea en la investigación cualitativa ha estado asociada a la triangulación de los referentes teóricos, empíricos y las interpretaciones del investigador; finalmente éste es quien construye conocimiento a través de herramientas analíticas que le permiten la interpretación y comprensión del objeto de estudio, por lo tanto, el conocimiento es un hacer “con” el otro y no “sobre” el otro (Ortiz y Arias, 2019).

En la investigación decolonial, esta tarea tiene implicaciones epistémicas y metodológicas donde el conocimiento construido no solo es propiedad del sujeto que investiga, como ya lo referimos antes, en las relaciones sociales generadas durante el trabajo de campo se entrecruzan subjetividades e historias entre los sujetos que al ser trabajadas en el momento analítico, colocan al sujeto investigador en una relación horizontal para la construcción del conocimiento.

En algunas experiencias de investigación (Campuzano, 2016; Avilés, 2022; Miranda, 2022; Machuca, 2022; Vargas, 2023, Nájera, 2024), el tratamiento analítico coloca al investigador y los otros en coautoría, se reconoce un diálogo de saberes que da paso a una construcción compartida del conocimiento. En estas investigaciones se habla y construye con el otro, no desde el otro, sus narrativas y voces se convierten en una herramienta fundamental para el tratamiento analítico y la construcción interpretativa del investigador.

La coautoría como construcción, también implica procesos polifónicos que requieren según Nájera (2024), concentrar las voces y narrativas provenientes de las charlas colaborativas, que al tiempo de su tratamiento analítico, se entrecruzan con las voces provenientes de la teoría y las miradas interpretativas del investigador, esto sostiene la idea que en un fenómeno polifónico, nadie produce conocimiento por sí solo, “cuando escribimos un texto, otras voces están aquí presentes”

(Bajtín, citado en Pinto y Ribes, 2012, p. 174).

11. Cierre del capítulo

En este capítulo hemos expuesto nuestros desplazamientos a partir de las experiencias epistémicas, metodológicas y de campo en relación con los procesos de investigación y la construcción del conocimiento en el campo educativo. Esto representa un proceso de formación proveniente de la propia tarea de investigar y del acompañamiento que sostenemos en el desarrollo de las investigaciones que llevan a cabo los estudiantes de posgrado en el ISCEEM.

En el contexto educativo actual permeado por un orden social y cultural caracterizado por el colonialismo y un epistemicidio en la construcción del conocimiento, nos hemos visto en la necesidad de resignificar los procesos de investigación que permitan regresar la mirada a los sujetos invisibilizados y construir conocimiento a partir de los saberes de los otros; intentamos descolocarnos de aquellas posturas coloniales que hacen de la investigación una tarea al servicio de la hegemonía dominante de la ciencia. Nos posicionamos en la noción de la investigación como un hacer decolonial (Ortiz y Arias, (2019), que implica un proceso de recolocamientos y desaprendizajes que hemos aprehendido de otras formas de hacer investigación, donde el sujeto investigador es quien interpreta y construye conocimiento sobre el otro.

En el tránsito hacia la práctica de una investigación decolonial, nos encontramos en un aprendizaje permanente, ha implicado resignificar nuestras miradas y resemantizar los conceptos prevaletentes en los procesos de investigación instituidos. Este recorrido no ha sido sencillo, predominan prácticas de investigación institucionalizadas sustentadas en el colonialismo y la epistemología dominante, lo que nos coloca ante el reto permanente como dice Rivas (2019) de reintituir la investigación.

Bibliografía

- Arce, A. (2021). *Configuración del maestro rural como sujeto: experiencias y contexto*. Tesis de Maestría. México. ISCEEM.
- Avilés, E.K. (2022). *Poder en la organización escolar y autonomía de los profesores de educación física de secundaria. tensiones en la práctica docente*. Tesis de maestría. México. ISCEEM
- Barbero, J. y Corona, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Benítez, E. (2020). *Las tensiones de los jóvenes normalistas entre su subjetividad y la estructura escolar*. Tesis de Maestría. México. ISCEEM.
- Campuzano, E. (2016). *La trayectoria profesional de un profesor multigrado y su relación con los programas compensatorios*. Tesis de Maestría. México. ISCEEM.
- Castañeda, A. (2019). *Las condiciones socioculturales en la experiencia escolar de las infancias rurales*. Tesis de Maestría. México. ISCEEM.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México. Gedisa.
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En: Corona, S. & Kaltmeier, O. *En Diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. España. Gedisa. Pp 85 a 110.
- De la Peza, M.C. (2012). Consideraciones sobre la traducción en la investigación horizontal. En: Corona, S y Kaltmeier, O. (coords.). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. España. Gedisa. Pp. 185 – 208.
- Guber, R. (2022). El trabajo de campo un marco reflexivo para la interpretación de las técnicas. En: *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina. Siglo XXI. pp. 38- 50.
- Hernández, J. (2015). *Subjetividad y sujetos escolares en una primaria multigrado unitaria*. Tesis de Doctorado. México. ISCEEM.
- Kaltmeier, O (2012). “Hacia una descolonización de las metodologías horizontales: reciprocidad, horizontalidad y poder”. Pp. 25-54 en Corona, S y Kaltmeier, O. (coords.). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. España. Gedisa.
- Machuca, R. (2022). *Infancias rurales e imaginarios sociales. Una construcción desde el*

- adultocentrismo*. Tesis de Maestría. México. ISCEEM.
- Martínez, I. (2019). *Madres y padres de familia, sujetos que construyen significados en torno al preescolar*. Tesis de Maestría. México. ISCEEM.
- Mejía, M.R. (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En: Carlos Rodrigues Brandão, Benjamín Berlanga Gallardo, Daniel Hugo Suárez, Elvira Espejo Ayca, Aura Isabel Mora, Lola Cendales González, Santiago Gómez Obando Marco Raúl Mejía Jiménez (Coord.). *Investigar desde el sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Ediciones Desde abajo. Colombia. pp. 15-78.
- Miranda, J. (2022). *Infancias e inglés. Construcción de significados a partir de prácticas sociales y el contexto*. Tesis de Maestría. México. ISCEEM.
- Morin, E. (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Nájera, K. (2024). *La construcción de significados docentes sobre el portafolio de evidencias de los alumnos en el nivel preescolar*. Tesis de maestría. México. ISCEEM.
- Ortiz, A. y Arias M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Revista Scielo*, 14(31), 1-20.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412019000100147
- Pérez, R. (2012). Entre voces: una metodología horizontal de autoría para el estudio de la comunicación entrecultural. En: S. Corona y O. Kaltmeier (coord.), *Diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. España. Gedisa. Pp. 209-230.
- Pinto, M. C. y Ribes, R. M. (2012). Sobre encuentros, amistades y caminos en la investigación en Ciencias Humanas y Sociales. En S. Corona y O. Kaltmeier (coord.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. España. Gedisa. pp. 161-184.
- Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En: Corona, S y Kaltmeier, O. (coords.). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. España. Gedisa. pp. 55-81.
- Rivas, J.I (2019). “Re-instituyendo la investigación como transformadora; descolonizar la investigación educativa”. En: De Melo A. et. al (coords.) (2019). *Perspectivas decoloniales sobre educación*. Uma, Málaga, España.
- Santos, B. (2009). Un discurso sobre la ciencia. En: *Una epistemología del sur: La reinención del*

conocimiento y la emancipación social. México. Siglo XXI. CLACSO. 17-41.

Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. En *Utopía y Praxis Latinoamericana Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, No 54, 17-39, ISSN 1315-5216.

Santos, B. (2013) *Una epistemología del Sur*. México. CLACSO. Siglo XXI.

Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. España. Morata.

Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En: Meneses, P. M. y Bidaseca, K. (Coords). *Epistemologías del Sur/Epistemologías do Sul*. CLACSO/Coimbra. Buenos Aires. Pp. 25-61. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

Vargas, M. R. (2023). *La expresión del sentipensar de las educadoras de preescolar en su práctica docente*. Tesis de maestría. México. ISCEEM.

Vidales, C. (2013). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. Reseña de libro. En: *Comunicación y sociedad. Departamento de Estudios de la Comunicación Social*. Universidad de Guadalajara. Nueva época, núm. 20, julio-diciembre. pp. 239 a 247. ISSN 0188-252x. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n20/n20a12.pdf>

De las tendencias metodológicas a la construcción de datos en la investigación social

From methodological trends to the construction of data in social research

*Gerardo Ángel Villalvazo Gutiérrez**

Alba Esperanza García López†

Pamela Viñas Lezama‡

Resumen: En los trabajos de investigación social desarrollados por comunidades académicas o en los institutos de investigación en consonancia a sus contextos socio institucionales, políticas de investigación, criterios de legitimidad, cabe destacar el lugar de los enfoques metodológicos que posibilitan la construcción de datos. Estos procesos plantean desafíos no solo para las instituciones que buscan utilidades, sino que también desafía la interpretación que hace el investigador(a) desde una objetividad, libre de intereses y prejuicios presentes en el contexto sociocultural de la disciplina, desde la cual se validan prácticas, métodos, protocolos, instrumentos, etcétera. El propósito de este trabajo es destacar que los enfoques metodológicos en la construcción de los datos y la producción del conocimiento social son procesos que pertenecen a órdenes inconmensurables entre sí.

Abstract: In social research work developed by academic communities or in research institutes in accordance with their socio-institutional contexts, research policies, legitimacy criteria, it is worth highlighting the place of the methodological approaches that enable the construction of data. These processes pose challenges not only for institutions that seek profits, but also challenge the interpretation made by the researcher from an objectivity, free of interests and prejudices present in the sociocultural context of the discipline, from which practices are validated, methods, protocols, instruments, etc. The purpose of this work is to highlight that methodological approaches in the construction of data and the production of social knowledge are processes that belong to orders that are incommensurable with each other.

* Profesor de carrera de TC en FES Zaragoza UNAM. Líneas de investigación: Interdisciplina y Ciencias Sociales, educación superior profesiones y Desarrollo Tecnológico. Economía del conocimiento. Correo: gevigu@yahoo.com.mx

† Profesora de TC en FES-Zaragoza-UNAM. Líneas de investigación: Estudios de Género. Educación superior y Organizaciones de Trabajo. Correo: aegl2001@yahoo.com

‡ Investigadora independiente. Líneas de investigación: Estudios de Género, Educación Superior y Organizaciones de Trabajo. Correo: psicpvl@gmail.com

Palabras clave: enfoques metodológicos; construcción de datos; ciencia social; cultura dominante.

Introducción

En este trabajo, presentamos la importancia de las relaciones del contexto de los debates metodológicos, tanto en los procesos de su enseñanza como en la problemática de su generación como producción de conocimientos nuevos para las ciencias sociales. Se destacan los contextos, las cuestiones técnicas de los procesos de aplicación de los enfoques metodológicos y la construcción de datos, están en el gran arsenal que de divulgación poseen. De esta manera entre su contexto y construcción, es relevante desde nuestro punto de vista, rescatar y generar una reflexión que es necesaria, no sólo para ubicarnos en nuestros espacios institucionales en donde desarrollamos nuestros trabajos de enseñanza e investigación. Sino también, para vislumbrar los alcances que presenta la investigación y la tendencia de desarrollar una práctica académica y científica más acrítica y domesticada por una administración que premia o castiga la economía del docente o investigador. Quedando dividido el trabajo en los siguientes apartados:

1. Los enfoques metodológicos en la escena de la formación profesional e investigación científica.
2. La construcción de datos en el contexto socio-cultural de la investigación social.
3. Los dominios del contexto socio institucional en las organizaciones del conocimiento en su política y normatividad para sus funciones sustantivas.
4. Conclusiones.

1.- Los enfoques metodológicos en la escena de la formación profesional e investigación científica.

Las apropiaciones teórico- metodológicas en los territorios académicos y científicos, en los procesos de su fortalecimiento institucional, fortalecido por políticas y esquemas de administración; han estado en proceso de construcción socio institucional, formas de organización, donde el trabajo de formación profesional y de investigación; para su reproductibilidad en mantenimiento y difusión. Los modelos o paradigmas dominantes en las comunidades de académicos e investigadores en lo denominado por T. S. Kuhn como Ciencia Normal. Las relaciones disciplinarias e interdisciplinarias, presentan una tendencia a fortalecer una cosmovisión

que se regula por innovaciones, marcadas por las llamadas Revoluciones técnicas, que no sólo están afectan los cambios y recomposiciones en las sociedades, su penetración está presente en las organizaciones, donde se origina y reproduce el conocimiento y la técnica. De tal, complejidad, es como se van transformando las organizaciones Universitarias y Tecnológicas. Que las formas de asumir los desarrollos Teóricos, metodológicos y técnicos. Estos en su desarrollo, si, se presentan como innovadores, con penetración en todos los territorios del saber, tendrán las posibilidades de ser administrados con los apoyos financieros que se requieran, solo que de modo administrado y controlado. Además, del valor de impacto en la solución de problemas prácticos o de un conocimiento científicamente sustentado en una razón instrumental.

La movilidad en los territorios disciplinarios, se puede observar en sus ventajas, posibilidades interdisciplinarias y transdisciplinarias, pero también podemos percatarnos de las formas en que diversos grupos van dominando la escena en las formas de administración de hacer ciencia, investigación y formación profesional. En tal, perspectiva, los estilos de hacer investigación y difusión de la ciencia, entre otros, sus indicadores determinarán su status dentro de las comunidades, la sociedad y la cultura.

Particularmente, las divisiones científicas y los debates teórico-metodológicos, aparecen aletargados en su historia y en un cierto olvido, por las exigencias dominantes de la innovación en los distintos campos del saber.

Las aplicaciones teórico-metodológicas, se asumen, más con criterios de su función que cumplen en los proyectos a ser dictaminados. Limitando las posibilidades de abrir debates que, si bien pueden producir profundas reflexiones, sólo se podrán divulgar, textos bajo la luz de un criterio innovador y de racionalidad instrumental, es decir, por su función utilitaria.

Los debates entre los territorios y fronteras del saber en las ciencias, tanto de las llamadas duras, como las sociales y humanas, desde la perspectiva de este trabajo, son fundamentales y necesarias, porque históricamente no sólo han contribuido con la crítica del conocimiento mismo y la cultura, también han propiciado grandes revoluciones desde el seno mismo de la organización universitaria o tecnológica. Ya en el terreno de las Ciencias Sociales y Humanas el largo desarrollo de las metodologías cuantitativas y cualitativas o para no adentrarse en sus debates, la propuesta de una convivencia mixta, resulta por demás conveniente, sobre todo porque al final, se podrá articular más al estado utilitario de la racionalidad instrumental

Las grandes crisis económicas, políticas, socio-culturales, los cruces informáticos, la expansión de los medios de comunicación, la penetración de las revoluciones informáticas en todos estos terrenos. Las mismas organizaciones de conocimiento no han estado exentas de sus influencias y sus formas de estimular estas mismas transformaciones en sus esquemas de producción, reproducción e innovaciones tecnológicas. A los actores, generadores de conocimiento, difusión y reproducción cultural; se le presentan cada vez nuevos retos a la velocidad de un presente que rebasa el tiempo de una reflexión que requiere un esfuerzo que se va relegando y marginando dentro de unos cuantos.

Los retos para los enfoques metodológicos como recursos necesarios para el trabajo normal de investigación y formación científica, se presentan, como retos a la creatividad, para penetrarla y explotarla, sin dejarla con el mínimo aliento crítico, que la había caracterizado en otras etapas de su desarrollo. Ya que al quedar canalizada en el desarrollo y diseño de instrumentos que permitan la construcción y organización de datos, las exigencias de confiabilidad y de aplicación práctica en la solución de problemas para el modo de producción dominante se constituyen en su criterio más valorado, a despecho de una vigilancia epistemológica crítica y reflexiva. El interés se centra en generar conocimiento útil en la solución de problemas para el modo de producción social dominante.

La academia universitaria presenta cambios institucionales fuertes, en los procesos de fortalecimiento de la administración con tecnologías de la información, tanto para individualizar el desempeño de cada integrante, así, como de contrarrestar las posibilidades de organización socio institucional inmediata, pero, al mismo tiempo con la posibilidad de integrarse con miembros de otras comunidades e instituciones de educación superior. Es decir, se domestica la reproducción del conocimiento conectada con unas nuevas relaciones entre universidad, profesionalización y conocimiento útil. Por otra parte, los obstáculos epistemológicos, se centran en los procesos de evaluación y dictaminación por los pares, que se suponen poseen una autoridad con criterios científicos y legítimos para aprobar o no las prácticas de reproducción.

Las políticas universitarias y de la generación y reproducción de conocimiento, se han encausado en el fortalecimiento de modelos de organización que se asemejan, y mucho, a las formas organizativas de la empresa capitalista. Ante lo cual, es deseable que el ensamble y la producción de profesionales de conocimiento sigan la lógica de una cadena de producción donde

la materia prima, los estudiantes y nuestro dominio, y status de conocimiento, se introducen en un inicio cero y se retira al final como producto terminado dispuesto para su utilización mercantil. En otra ruta contigua, se espera que las estructuras de producción de conocimiento se adapten de manera flexible a las demandas del mercado elaborando un producto que se ajuste para cubrir las necesidades de consumidores. Se impulsan cada vez más los procesos de administración impersonal a través de las políticas económicas para la educación, la ciencia y la tecnología, lo que acarrea la presencia de filtros de selección práctica sobre lo que deben considerarse metas o cumplimiento de indicadores generales para las identidades institucionales.

De este modo, la universidad, cada vez se desarrolla con una profundidad, que se va normalizando y naturalizando entre la construcción de conocimiento científico y la producción de profesionales que dispongan de conocimientos útiles. Por esta vía, las Ciencias Sociales en general, se confrontan con las contradicciones que el sistema les plantea a partir de estas formas de desarrollo en consonancia con el desarrollo y problemáticas socio-culturales.

También se pueden identificar otros problemas, dentro de esta naturalización y normalización, para decirlo hipotéticamente, donde los mismos académicos y científicos aceptan desarrollar sus trabajos bajo estas plataformas post-empiristas, no sólo para fundamentar epistemológicamente sus trabajos, sino también para el crecimiento de la comunidad profesional, aún con todos los filtros y restricciones de pertenencia dados por el prestigio y el estatus.

Un fenómeno que se ha instalado como parte de esta normalización del trabajo de hacer ciencia, es la disolución dentro de un empirismo dominante, donde lo macro- micro, cuantitativo-cualitativo, armonizan su reproducción, con el ocultamiento de debates y críticas, las cuales por distintos ángulos se evitan sus expresiones en el premio a la comodidad del reforzamiento conductual de los académicos y científicos profesionales.

En la misma dirección, se puede detectar una necesidad repetitiva por continuar con la emulación de las ciencias naturales, es decir, por poder hacer con el mundo social lo que aquellas han hecho con el mundo natural. El científico social como agencia queda colocado en su búsqueda de emulación naturalista llegando a hacer uso de la razón sólo como una adicción sustitutiva. En consecuencia, la fijación naturalista y la razón narcotizante se conforman en un complejo obstáculo epistémico asociado a la no disolución de prácticas contradictorias que generan una cierta crisis de legitimidad en el conocimiento, por no poder ser tan exactos y naturales como las viejas disciplinas

de intervención natural. Es evidente que, dadas estas condiciones, la razón pierda su vocación crítica y se extravíe en los laberintos de la domesticación económica de la producción del conocimiento.

Con este conjunto de obstáculos epistémicos, podemos cuestionar las maneras del conocer que en los espacios de la academia se imponen en el marco de los dos rasgos anteriores, a saber: la presencia de la corporación hecha cuerpo en el docente. En trabajos sobre la enseñanza de la metodología de la investigación se ha sostenido, la necesidad de comprender las proximidades y distancias que separan los procesos de enseñar y aprehender la investigación social y, por otra parte, se mantiene una actitud de reflexividad sobre la enseñanza de la investigación con fines humanitarios, enmascarados por una ética conveniente de bien común y ganancias capitalizadas. Por ello, podemos señalar la necesidad de reflexionar críticamente sobre el puesto de la metodología de la investigación en el contexto de la malla curricular y la estructura del campo disciplinar. Y con ello, mantener las ideas críticas cuándo la práctica académica deviene en ideología y cuándo la escolarización corroe la creatividad. También se ha hecho notar el peso de la doxa académica y los hábitos escolásticos sobre el aprendizaje, poniendo en el centro de dicha reflexión el rol jugado por nosotros mismos y por el resto de colegas en ese proceso. En tal sentido, la presencia del docente-investigador comunica, por diversos medios, una manera de hacer investigación que van desde la héxis corporal a la catarsis ideológica. Las naturalizaciones de nuestros alumnos son en parte nuestras naturalizaciones, por lo que creamos una lógica práctica que construye esquemas mentales, dispositivos clasificatorios y mecanismos que sirven para reforzar posiciones convenientes a formas de dominación social, como campos, al estilo conceptual de Bourdieu.

Otra posibilidad de análisis es lo que se ha dado en llamar la situación de colinealidad del saber que, en el marco de una crítica cultural a las formas y políticas del conocer, se puede reconocer como un componente más de los obstáculos epistémicos para reconectar realidad social y construcción de conocimiento. El camino para reconstruir racional y críticamente los desafíos planteados debe ubicarse a través de un abanico que resulte de la articulación entre lo metodológico, lo teórico y lo epistemológico. En esta perspectiva el acto crítico que se propone debe partir de la aceptación que las acciones sociales dan qué pensar en un sentido similar a las que estamos acostumbrados que hagan las redes simbólicas. La sociedad, en tanto resultado de esas

acciones, debe ser puesta ante su propio reflejo y los científicos deben partir de la ruptura de esa imagen especular para construir su conocimiento. Reformular lo social puede entenderse como el pasaje de la mera contemplación a la ruptura de la imagen socialmente aceptada. Esta acción se entrelaza con una manera de problematizar que implique poner la crítica en movimiento y sacudir el polvo de las corazas administrativas, que poco promueven la libertad creativa, por la que el pensamiento ilustrado luchó, con claridad en lo que se oculta. Así, el hecho de elegir un tema y plantear un problema no se agota en un paso tecnológico, sino que pone en juego ruptura y reconstrucción. Por un lado, involucra una actitud vigilante ante el modo de presentarse lo que sucede, en tanto aceptación de lo que aparece como lo que es y, por el otro lado, la duda radical ejercida contra nuestros conceptos y objetivaciones, en tanto naturalizaciones de ese mundo. Una forma de no encerrarse en una imagen naturalizada del mundo lo constituye el guardar distancia sobre las reglas y prácticas del campo científico y la atención sobre la centralidad de practicar un análisis social del conocimiento y de las representaciones sobre el mundo que se poseen. El margen es la condición de reproducibilidad de lo central, es decir, dicho desde el centro, porque hay margen. La relación centro-margen muestra lo ocultado. Esto se puede percibir apelando a un ejemplo: el de la razón europea. Cuando se afirma que la razón europea configura el pensamiento ante las ciencias sociales latinoamericanas, lo que se está diciendo en realidad es que no hay europeos sin latinoamericanos. Cuando se afirma que América Latina es el margen, se oculta que hay un centro. De ahí que, en el marco del poscolonialismo contemporáneo, sea tan delicado escribir desde el margen, desde el subordinado, porque en ese caso tanto margen como subordinación están siendo nombrados desde el centro. En otras palabras: Puede haber un pensamiento crítico para un pensamiento central. Desde una perspectiva política-epistemológica, y en el marco de la aceptación de una visión post-empirista, puede afirmarse la necesidad de continuar la construcción de un conocimiento social sin conflictos en sí mismos, pero sí como fuente de soluciones, que se ubique en la complejidad como uno de sus rasgos más básicos. En la actualidad, el conocimiento social tiende en la relacionalidad como una de sus características centrales. La práctica social se manifiesta como un logro procesual de la intersubjetividad. Este tipo de esquema de significación sociológica implica el fin de una imagen antropocéntrica del conocimiento. Objeto, sujeto y sus relaciones son elementos del conocimiento que poseen el mismo nivel de importancia en el proceso de comprensión de la realidad. Más allá del objeto y del sujeto,

más allá de la aceptación de la existencia externa a la conciencia de las cosas o como construcción de una esfera cognitiva, el conocimiento aparece como proceso. La procesualidad muestra la relacionalidad, no solamente desde un punto de vista metodológico sino como fundamental característica del conocimiento. El conocimiento tiene lugar en el propio proceso donde objeto y sujeto se auto develan y entienden, el mismo proceso de reconocimiento entre objeto y sujeto brinda la posibilidad de conocer. La relacionalidad adviene en la constitución de un mundo social, estratificado, diferencial y cambiante. Mundo social que, en tanto campo de observación, configura la percepción de la acción social y viceversa. Así, objeto y sujeto se encuentran y extravían en el proceso de conocimiento (Zemelman, H. 2011).

En consecuencia, el desarrollo crítico en la producción de la ciencia es una tarea colectiva a asumir con una clara postura política frente a los debates metodológicos armonizados para construir datos que sustenten legítimamente soluciones del sistema de producción social y cultural.

2.- La construcción de datos en el contexto socio-cultural de la investigación social.

Las luchas emancipadoras del pensamiento por construir caminos de verdad, las presuposiciones en tela de juicio de lo que políticamente se va legitimando y el sometimiento entre los grupos que se integran en las culturas y las grandes líneas de desarrollo revolucionario en la Técnica, Filosofía, la ciencia, el arte y la literatura. En sus sueños la Modernidad de los renacentistas europeos por mundos en lo que la vida humana fuera más habitable y digna frente a los demás y la naturaleza como la gran proveedora de vida. Se abren grandes revoluciones que se cruzan, pero no necesariamente marchan en direcciones armónicas. Las grandes corrientes del pensamiento filosófico Racionalistas, Empiristas y Críticas abren universos por sondearse, pero también van acumulando problemas que se van heredando en los grandes movimientos que llegan a dominar sus épocas. La revolución industrial el auge del Capitalismo, las revoluciones científicas y técnicas y las revoluciones sociales, permiten que las fronteras entre el saber que se constituye como legítimo y el conocimiento como un proceso por construirse y verificarse como legítimo al pensar científico; las relaciones entre lo natural y lo social proliferan los saberes y sus formas de construirse.

De la segunda mitad del siglo XX a la fecha, pasando por el cambio de un Estado de bienestar a un Estado Neoliberal que ya se venía constituyendo en el concierto del nuevo orden

mundial y el repunte del capitalismo rescatando las ideas del libre mercado sobre los estados nacionales y la instauración de las democracias como las mejores formas en las que la ideología neoliberal encontró su mejor discurso para plantear que en el mundo de las libertades se encontrarían las mejores formas de vida social. El tiempo y las perspectivas críticas y sobre todo las grandes crisis que caracterizan al Capitalismo nos están mostrando sus grandes fracasos, pero también su fuerza por mantenerse en el panorama de las naciones y en particular de un país como México.

No es de extrañar que en México se vivan cotidianamente un cumulo de crisis con graves consecuencias sociales donde cada vez son más difíciles de ocultar por los grupos en el poder que representan y asumen en un país que se llena de contrastes entre las oportunidades, armonía, progreso, justicia, desarrollo y sus contrarios. Estas crisis se complican por intereses, desorganización o caos de esta diversa y plural sociedad mexicana que fomenta los muchos México que constituyen esta cultura dividida, fragmentada, desigual, engañada y manipulada para reforzar promesas como gran capital del discurso político. Propiciando terrenos y formación de grupos híbridos entre la propia delincuencia y su interacción con los grupos en los gobiernos, desarrollando campos productivos de ganancias económicas espectaculares con el sello de las infamias, esta debilidad se refleja en las propias instituciones del Estado incapaces de hacer valer el Estado de Derecho para frenar la corrupción y que siga imperando la impunidad, en un México fragmentado con diversos grupos que día a día se manifiestan por los espacios públicos de éste país. Analistas políticos desde diversas y hasta contradictorias interpretaciones señalan con optimismo o con un cierto pesimismo en donde algunos protagonistas de la vida pública concurren en señalar con indignación domesticada por la indiferencia de que México es un país que requiere soluciones radicales; algunos, los oficiales desde lo instituido y legitimado por el Estado otros con la franca desconfianza de promesas incumplidas y agudizados problemas con fuertes carencias sociales en todos los órdenes de la vida social.

Las crisis no se reducen al conjunto de sus problemas políticos, sociales, económicos, institucionales, de ignorancia, educación y cultura política para una sociedad cada vez más sitiada por formas de un consumismo que excluye a grandes sectores de la población con las formas aparentes de que todo se encuentra en el mercado, pero no todos pueden tener acceso y los límites están en su poder de adquisición, la violencia en todos sus niveles, la corrupción como mal público

y virtud privada, la destrucción del medio ambiente, el desorden y planeación entre las ciudades y el campo, los grupos delictivos en el gobierno y fuera de él, una población desnutrida y con bajos perfiles de bienestar y calidad de vida...etc. Los estados de competencia en todos los niveles de la sociedad y las tensiones entre los procesos de legitimidad que intentan dar un orden como promesa incumplida radicalmente a la vuelta de las necesidades más universales de los individuos y de las distintas formas de exclusión que contribuyen a fortalecer la formación de grupos y actividades no legítimas que crecen a una velocidad de desarrollo con una economía con limitado crecimiento, que ante estas tensiones conforman a la sociedad en un mapa de realidad más fragmentado y desestructurado en procesos que recorren toda la vida social: La corrupción como eje reconocido y no legítimo que compite con las fuerzas que pretenden con base en el cumplimiento de un desarrollo social armonioso llevar a un país a un estado de bienestar dada por el esfuerzo del individuo cuyos resultados se dan cada vez más aislados. Con los que México en este siglo XXI, empiezan a cobrar las facturas de los grupos, sectores marginados y pobres que están conformando la mayor parte de la población.

Hoy, con el asecho escalado de recesiones económicas y tensiones concomitantes de formas y variaciones de la violencia que tiene presa a la sociedad civil; parece oportuno plantear nuevamente la necesidad de reflexionar críticamente como desde la investigación social asumimos en los enfoques para diseñar nuestros proyectos, bajo el ojo dictaminador de una legitimidad científicamente administrada y los datos que son urgentes de plantearnos, para su construcción y función reveladora de realidades que incomodarán a más de un funcionario público o universitario.

La construcción de los datos en las distintas investigaciones sociales que se desarrollan en nuestras instituciones, no sólo tiene su importancia en el gran esfuerzo de resolver toda una serie de problemas en su complejidad técnica. Y de pasar los reveladores filtros de evaluación, dictaminación y divulgación, lo cual siempre ha sido una tarea sin fin. Requiere en esta época de grandes ajustes de dominación técnica, el poder hacer pausas de reflexión crítica, en cuanto a la función no sólo para las mejores condiciones en desarrollar el trabajo de transmisión de los enfoques a las nuevas generaciones profesionales, sino también por su inserción unilateral y dominante en la vida social y cultural.

Para Davenport y Prusak (1999, 2001) el conocimiento es una mezcla de experiencia, valores, información y “saber hacer” que sirve como marco para la incorporación de nuevas

experiencias e información, y es útil para la acción. Se origina y aplica en la mente de los conocedores. En las organizaciones con frecuencia no sólo se encuentra dentro de documentos o almacenes de datos, sino que también está en rutinas organizativas, procesos, prácticas, y normas.

Lo que inmediatamente deja claro la definición es que ese conocimiento no es simple. Es una mezcla de varios elementos; es un flujo al mismo tiempo que tiene una estructura formalizada; es intuitivo y difícil de captar en palabras o de entender plenamente de forma lógica. El conocimiento existe dentro de las personas, como parte de la complejidad humana y de nuestra impredecibilidad. Aunque solemos pensar en activos definibles y concretos, los activos de conocimiento son mucho más difíciles de manejar. El conocimiento puede ser visto como un proceso (flujo) o como algo acumulado.

El conocimiento se deriva de la información, así como la información se deriva de los datos. Para que la información se convierte en conocimiento, las personas deben hacer prácticamente todo el trabajo. Esta transformación se produce gracias a:

- Comparación.
- Consecuencias.
- Conexiones.
- Conversación.

Estas actividades de creación de conocimiento tienen lugar dentro y entre personas. Al igual que encontramos datos en registros, e información en mensajes, podemos obtenemos conocimiento de individuos, grupos de conocimiento, o incluso en rutinas organizativas.

3.- Los dominios del contexto socio institucional en las organizaciones del conocimiento en su política y normatividad para sus funciones sustantivas

El conocimiento y la innovación en el desarrollo económico es un presupuesto que, a través de sus políticas en los países avanzados, estructura modelos de trabajo denominados por su inversión y ejecutados por administraciones que fortalecen el individualismo intelectual. La innovación tecnológica y los sistemas de flujo de información. Valorando que el conocimiento es el motor de la productividad y del crecimiento técnico; con ello, los procesos de aprendizaje son la materia humana a estructurar en las organizaciones del conocimiento: Las Universidades como sociedades del conocimiento. Si situamos la relación analítica de la Economía del conocimiento:

...un nuevo espacio de interacción productivo Economía y social denominado economía del conocimiento (EC). Este nuevo espacio tiene su epicentro en los países más desarrollados, pero sus ramificaciones se extienden a múltiples ramificaciones del planeta, estableciendo una estructura jerárquica, dominada por las corporaciones de EEUU, Europa y Japón, que controlan los principales instrumentos y medios del conocimiento, y gracias a ello controlan la riqueza global.

Para interactuar en este espacio se requiere una nueva tecnología, que a su vez exige transformaciones de fondo en la organización de la sociedad, empezando, por la educación, calificación laboral y de la infraestructura, principalmente de las telecomunicaciones. Para que un país logre insertarse en la EC es menester que eleve los estándares educativos del conjunto de la población, así como reorientar su contenido hacia principios que derivan de una mayor comprensión de la naturaleza. Los trabajadores deben de insertarse en un nuevo paradigma productivo que se basa en un principio de mayor creatividad laboral. Pero bajo la exigencia de capacitación superior y flexibilidad. Rivera M.A. (2013 p. 469)

Preguntarse por la conexión entre conocimiento y la aceptación e identificación del profundo proceso de reestructuración capitalista que ha tenido lugar en los últimos años. La llamada era neoliberal ha implementado cambios estructurales de gran magnitud en las organizaciones del conocimiento. Las constantes disputas sobre la legitimidad del conocimiento social, como ciencia y como conocimiento socialmente aceptable ha sido determinante para caracterizar a las sociedades. En los procesos de cambios y transformaciones de los esquemas y criterios de legitimidad desarrollados por las historias de las comunidades académicas y científicas; es necesario reparar que las formas aceptables y apreciables en nuestras sociedades han sido objeto de un desplazamiento cada vez más radical, en el resultado del dato, que puede construir una legitimidad o condenarse a una marginalidad en las construcciones de los saberes sociales. Los poseedores de conocimiento se dividen y jerarquizan por el valor de intercambio que éste tenga. No todo conocimiento posee el vínculo con el status del poder y el dinero. Una buena porción de disciplinas y oficios quedan fuera del mercado que regula su valor en las organizaciones que impulsan la investigación. Ya no hay una relación directa entre educación formal, trabajo y prestigio social. Ya no es suficiente saber algo funcional al sistema. Como bien señala González

Casanova:

“Los conocimientos eficaces. La creación de nuevas relaciones y estructuras por las organizaciones dominantes determina un conocer-hacer articulado cuya eficacia merece especial atención por parte de las organizaciones y los movimientos alternativos ya sea para enfrentarlo, ya para adaptarlo, o al menos para tomarlo en cuenta. En ese conocer-hacer-crear de empresas y complejos dominantes lo más importante son las interfaces, sinapsis, o vínculos de varios recursos a la vez epistemológicos y tecnológicos, que forman parte de la cultura teórico-práctica de avanzada” (González, 2009, p. 274)

La valoración social de poseer conocimiento en sociedades en desarrollo resulta de un conjunto de tendencias que se oponen y que ejercen presión en un continuo que se extiende de la inutilidad a la superficialidad si no es útil para la dominación social. Las sociedades se parecen cada vez más al rompecabezas cuyas piezas pueden tener autonomía, pero nunca sentido sin el todo. Esta división de colectivos y grupos académicos o de investigación, aparecen como consecuencia de los mecanismos de inclusión, exclusión-expulsión y fomento de éticas del deber, hacen de los espacios universitarios el resultado de muchas sociedades cuya lógica de coordinación de la acción se diferencia día a día.

Es posible considerar otro de los rasgos de la actual relación entre conocimiento y estructuración social; como aquel que aparece al relacionar mercantilización, aceptabilidad y apreciabilidad. En el horizonte de reestructuración capitalista aparecen con fuerza las tensiones que surgen entre información, saberes y conocimiento. Nuestras sociedades están expuestas al cruce entre un gran flujo de información; un cuadro simbólico cada vez más complejo de saberes y espacio de excelencia, a cada momento más restringido a un debate abierto y crítico sobre el conocimiento científico. Tal situación implica una mayor circulación de información y conexión al conocimiento científico cuyo criterio de validez se va constituyendo alrededor de saberes de todo tipo, cuya realidad ocurre inversamente proporcional. Demasiada información junto a criterios de validez múltiples lleva a las sociedades que buscan formas de desarrollo a vivir la paradoja de estar informadas sin tener información, sin capacidad de decodificación y sin posibilidad de disolución de los mecanismos de dominación que dicha información implica. En esta perspectiva, nos muestra Manuel Castell:

La comunicación simbólica entre los humanos, y la relación entre éstos y la naturaleza, basada en la producción (con su complemento el consumo). La experiencia y el poder, cristaliza durante la historia en territorios específicos con lo que genera culturas e identidades colectivas.

La producción es un proceso social complejo debido a que cada uno de sus elementos se diferencia internamente, Así pues, la humanidad como productor colectivo incluye al trabajo como a los organizadores de la producción, y el trabajo está muy diferenciado y estratificado según el papel de cada trabajador en el proceso de producción. La materia incluye a la naturaleza, la naturaleza modificada por los humanos, la naturaleza producida por los humanos y la naturaleza misma, forzándonos la evolución histórica a separarnos de la clásica distinción entre humanidad y naturaleza, ya que milenios de acción humana han incorporado el entorno natural a la sociedad y nos ha hecho material y simbólicamente, una parte inseparable de él. La relación entre trabajo y materia en el proceso de trabajo supone el uso de los medios de producción para actuar sobre la materia, mediante la energía, el conocimiento y la información. La tecnología es la forma específica de tal relación. (Castell, 2017, p. 45)

Conclusiones

Para cerrar tentativamente esta ponencia:

De este modo ¿de qué datos relevantes requerimos?; ¿qué investigaciones relevantes requieren las sociedades? Y ¿cómo podemos construir las? El marco de una situación de transformación capitalista, que pasa de una bipolaridad a una multipolaridad, nuestros interrogantes sobre qué conocimiento social construir, puede considerar las profundas transformaciones que está sufriendo la representación social sobre el conocimiento y su utilidad social. De aquí, la necesidad de analizar, al menos de manera provisoria, cuáles son los obstáculos internos al conocimiento e intervención social.

¿Qué nos impide construir un conocimiento social adecuado? Para ello, en primer lugar, es posible observar una conexión domesticación entre Doxa Académica e Intervención Social posible de ser caracterizada en la era neoliberal. En la academia, luego de cambios institucionales fuertes, una domesticación económica del conocimiento conectada con unas nuevas relaciones entre

universidad, profesionalización y conocimiento útil, dominan. Por otra parte, se encuentran los obstáculos epistemológicos. Donde los primeros obstáculos epistémicos somos nosotros mismos y nuestras propias prácticas de reproducción.

Con una cuarta revolución tecnológica, una pandemia que ha contribuido nuevos mapas de producción global y economías multipolarizadas, los efectos, desequilibrios climáticos, los conflictos internacionales, la agudización de las desigualdades, la pobreza, las extremas diferencias en el consumo, nos permiten valorar un mundo con grandes dificultades para que sea habitable con dignidad. Ante las ciencias el abordar esta cantidad de problemas, a través de Modelos Económicos del Conocimiento, no deja de imponer retos para cada ciencia; en particular para las ciencias sociales, si bien su situación en las políticas internacionales y nacionales se han impulsado diferencialmente. Los países avanzados siguen siendo el centro por donde se van marcando líneas de impulso a las investigaciones. En concreto para los países latinoamericanos, el apoyo a las disciplinas se ha visto menguado, que como en el caso de México, los recortes han repercutido en un nivel de exigencia sin invertir lo suficiente, y por otra parte las élites en las comunidades académicas y científicas se pliegan a un productivismo de excelencia que no gestiona, sólo evalúa si es posible de ser integrado a su sistema o criterios de valor y eficiencia.

En este contexto, los debates metodológicos en las ciencias sociales, se han experimentado por cada institución educativa o centro de investigación. Contribuyendo a nuevas formas de construir datos; sean cuantitativos o cualitativos. Los contrastes entre ambos enfoques para el desarrollo de investigación, están determinados; por un lado, por las tendencias dominantes de la comunidad y las políticas en la organización de lo que se valora como legítimamente científico. Por otra parte, se construyen tensiones en los estilos y preferencias en el uso y aplicación de los métodos y técnicas en la construcción de los datos; creando actitudes grupales con escaso diálogo y debate. Se puede hacer una revisión histórica y contemporánea, que desde este punto de vista es necesaria. Podría uno remitirse desde el gran debate entre el Historicismo alemán y el Positivismo, hasta nuestros días, en cómo se ha conformado el modelo dominante de hacer investigación. Aunque el debate tendrá su curso y se desarrollarán posturas, ante un sistema o Economía del Conocimiento; el debate puede ser marginal, si los datos proporcionados resultan útiles a las demandas y los problemas que se enfrentan social y culturalmente. De aquí que de cualquier enfoque metodológico técnica implementada en los trabajos de investigación, mantenga encuentros

o distancias, al final, si los resultados contribuyen en la solución de problemas, podrán ser estimuladas con líneas específicas de trabajo, y serán redituables a la sociedad y la organización del conocimiento.

Bibliografía

- Adorno, T. (1984). *Dialéctica negativa*, Taurus, Madrid.
- Castell M. (2017). *La Era de la Información: La Sociedad Red*. Alianza Editorial.
- Cubide, H. y Durán, A. (2002). *Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social*. Editorial Nómada.
- Davenport, T.; Prusak, L. (2001). *Conocimiento en Acción. Como las Organizaciones manejan lo que saben*. Buenos Aires. Pearson education.
- De Vries W y Ibarra C. E. (2004). La gestión de la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 575-584.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Ediciones Paidós, Barcelona.
- González C.P. (2009) Ed. *En Nuevas Ciencias y Humanidades*. Ed. Anthropos.
- Luckmann y Berger (2001). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu,
- Piaget J., et.al (1970). *Las tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Alianza/UNESCO.
- Rivera, M. A. (2013). *México en la economía del conocimiento: análisis de tendencias y orientaciones estratégicas*. Instituto de investigaciones jurídicas de la UNAM, en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3371/20.pdf>, 469-487.
- Zemelman H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37), pp. 33-48
- Zuluaga P A M y Cogollo S N C Compiladoras. (2018). *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica*. Universidad Católica L. Amigo.

Desafíos metodológicos en las ciencias sociales

La experiencia como acontecimiento de formación y transformación en el proceso de investigación. Aportes desde la reflexividad

Experience as a training and transformation event in the research process. Contributions from reflexivity

*Javier Hernández Morales **

Almadelia Estévez Salomé †

Raquel Saavedra Jaimes ‡

Resumen: Ante la imperante necesidad que actualmente las ciencias sociales y la educación requieren para comprender y transformar realidades y los sujetos que las hacen posibles, surge esta ponencia donde sostenemos que la investigación como acto humano y social, es un proceso que sucede en el sujeto investigador en tanto experiencia y que al mismo tiempo interpela a los “otros” reconociendo sus saberes para la construcción del conocimiento. Ante la inquietud por re-instituir la investigación más allá de las fronteras científicas y racionalistas, en este documento consideramos a la reflexividad como una herramienta metodológica para reconocernos en este proceso.

Abstract: Given the prevailing need that social sciences and education currently require to understand and transform realities and the subjects that make them possible, this paper arises where we maintain that research as a human and social act is a process that happens in the research subject in so much experience and at the same time challenges the “others” by recognizing their knowledge for the construction of knowledge. Given the concern to re-institute research beyond scientific and rationalist borders, in this document we consider reflexivity as a methodological tool to recognize ourselves in this process.

* Doctor. en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Líneas de investigación: Formación para la Investigación y Educación, Sociedad y Cultura. Institución de adscripción ISCEEM, División Académica Tejupilco. Correo electrónico hmoralesjavier@hotmail.com

† Estudiante de la Maestría en Investigación de la Educación, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Línea de investigación: Educación Cultura y Diversidad Cultural. Institución de adscripción: ISCEEM División Académica Tejupilco. Correo electrónico alandelia.estevez@isceem.edu.mx

‡ Estudiante de la Maestría en Investigación de la Educación, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Línea de investigación: Educación Cultura y Diversidad Cultural. Institución de adscripción: ISCEEM División Académica Tejupilco. Correo electrónico Raquel.saavedra@isceem.edu.mx

Palabras clave: reflexividad; experiencia; investigación; formación; transformación.

1. Introducción

La investigación de la educación es un proceso que tiene como finalidad comprender, interpretar e incidir en la complejidad de la realidad educativa a través de procesos teóricos, metodológicos y epistémicos rigurosos. En esta tarea el sujeto se forma en la investigación mediante el desarrollo de capacidades para problematizar su realidad inmediata, tomar posicionamientos a partir de aportes y perspectivas teóricas para prolongar la mirada en torno a la lectura de mundo; del mismo modo se adquieren herramientas teóricas y metodológicas, se desarrollan capacidades y habilidades tales como relacionarse con los sujetos implicados en la investigación (condición insoslayable en el trabajo de campo cuando de dialogar con los otros y recuperar sus voces se trata), realizar interpretaciones de sentido en torno a la complejidad de la realidad educativa mediante el análisis de las narrativas de los colaboradores y las configuraciones del sujeto investigador. En suma, la investigación es un proceso que además de generar aportes a un determinado campo de conocimiento, también forma al sujeto.

En ese sentido, asumimos que la investigación también implica un proceso subjetivo que el sujeto investigador consolidado o en formación construye y en muchas de las ocasiones no se documenta; es decir en buena medida las tesis de grado o los informes de investigación se concretan a dar cuenta de la construcción del objeto de estudio mediante posicionamientos teóricos, metodológicos y epistémicos, así como los hallazgos construidos mediante ejercicios interpretativos en torno a la realidad educativa y los sujetos que la hacen posible. La investigación es un proceso también subjetivo que, como investigadoras e investigadores, nos interpela porque tenemos una historia configurada por un contexto sociocultural que nos determina como mujeres y hombres, estos factores no tan solo intervienen, sino que son parte constitutiva del proceso de investigación.

En el desarrollo de nuestras investigaciones, hemos regresado la mirada a sujetos que han sido invisibilizados por un sistema opresor y patriarcal, como es el caso de las mujeres en la ruralidad y el de las maestras y maestros de preescolar. Las investigaciones que desarrollamos se orientan desde un enfoque decolonial (Mignolo, 2007; Walsh, 2007; Santos, 2018) con la horizontalidad como una orientación epistémico metodológica (Corona y Kaltmeier, 2012; Rufer,

2012), mediante las cuales hemos logrado interactuar y articular nuestras historias con quienes colaboran en el proceso de investigación.

Como equipo de investigación conformado por un tutor y dos mujeres estudiantes del programa de maestría en Investigación de la Educación, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), al compartir-nos desde nuestras anécdotas de lo que me-nos-pasa, nos ha impulsado a construir este escrito, es como surge la inquietud por exponer en este ejercicio reflexivo la experiencia de formación donde la investigación es el eje central y en el que hemos configurado desde los momentos iniciales de este proceso, tránsitos y desplazamientos que nos llevan a recolocarnos frente a la realidad educativa que investigamos.

Nos apoyamos de la reflexividad como herramienta metodológica que expresa la conciencia del investigador y también habla de la conexión con la investigación (De la Cuesta-Benjumea, 2011), para ilustrar nuestra experiencia como acontecimiento de formación y transformación (Larrosa, 2006), en el proceso de investigación que llevamos a cabo. Reconocemos la necesidad de construir un proceso reflexivo que se interconecta con los diferentes momentos de la investigación, desde la problematización, la construcción de la perspectiva teórica y metodológica, el trabajo de campo, el análisis de las narrativas, hasta la construcción del ejercicio interpretativo. Como momentos interconectados descubrimos que en cada uno de éstos hemos tomado decisiones que nos configuran en este proceso de investigación.

De ahí la necesidad por ilustrar en este escrito nuestra experiencia como configuración subjetiva, dado que, desde una perspectiva academicista y científicista, ésta se soslaya dentro de las tesis de grado, documento donde se prioriza el dar cuenta de un objeto estudio, dejando de lado lo que el sujeto investigador configura. Por eso consideramos a la reflexividad como una herramienta con carácter formativo.

Este escrito se estructura de dos apartados, en el primero colocamos en contexto nuestras nociones teóricas en torno al proceso que llevamos a cabo como equipo de investigación; un referente que discutimos está relacionado con la formación como un proceso que ocurre en el sujeto, (Ferry, 1997 y Moreno; 2006); del mismo modo retomamos los aportes teóricos de Larrosa, (2006), quien menciona que la experiencia es un acontecimiento que ocurre en el sujeto, es algo que me-nos-pasa; asimismo construimos nuestra noción de reflexividad como una herramienta metodológica para mirar-nos en todo el momento del proceso de investigación, aquí nos apoyamos

de los aportes teóricos de (De la Cuesta-Benjumea, 2011; Hidalgo, 2006; Piovani, 2018; Lemus, Guevara y Ambrot, 2018).

En el segundo apartado damos cuenta de la experiencia en términos de construcción en los diferentes momentos de la investigación donde la reflexividad se encuentra presente al construir la experiencia del proceso y acto de la investigación, donde desde éste enfoque decolonial que se le ha abordado ha permitido contaminarnos completamente, reconocimiento las subjetividades de las y los colaboradores en la investigación. En este espacio/momento podemos dar cuenta de lo que hemos sentido-pensado en este caminar decolonial y la manera en la que poco a poco dicho proceso también nos ha trans-formado más allá de la vida académica y nos ha colocado en otros espacios donde nos reconocemos como sujetos y no solamente investigadores, a partir de una nueva lectura del mundo que se aprehende en este caminar del entretejido epistémico, teórico y contextual.

2. La formación para la investigación. Un proceso de construcción sobre sí mismo

En el trayecto de formación que se vive en el programa maestría dentro del ISCEEM, hemos enfrentado una serie de acontecimientos que desbordan nuestras nociones iniciales en torno a lo que este proceso implica y significa. Encontramos que existe diversas inquietudes relacionadas con la idea de formación que han generado debates en torno a ¿quién forma al sujeto?, ¿cómo se forma?, ¿desde dónde se forma? ¿a partir de qué se forma? Ferry (1997), dice que “ninguna persona se forma por sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución ni por otra persona” (p. 43).

Esta afirmación ha colocado a debate la idea tradicional que en la formación existe alguien que es formado por otro o por alguna institución; a decir verdad, los otros y las instituciones (como mediadores humanos e institucionales) inciden en el proceso formativo de alguien; sin embargo, como lo afirma Ferry (1997), la tarea de formación es un trabajo “sobre sí mismo”. En este proceso siempre existe alguien que guía y acompaña al otro, del mismo modo las instituciones ofrecen dispositivos de formación a través de planes y programas de estudio, así como estrategias de formación; de esta manera un formador y una institución representan las mediaciones a las que el autor antes citado refiere.

La formación es responsabilidad de quien la vive, porque “implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y conductas, viene a evocarse como el

advenimiento ineludible de un orden de cosas” (Ferry, 1997, p. 45). Como responsabilidad del sujeto, no es propia de algún momento o etapa escolar; como proceso, también el sujeto se forma en diversos planos y contextos en los que se relaciona con otros, como la familia, escuela o como integrante de algún otro grupo social, que lo colocan en la constante posibilidad de formarse.

El sujeto vive la formación permanentemente en los diversos planos de su realidad, Moreno (2006), señala que “la formación está presente a lo largo de la vida del hombre, en unas etapas con mayor grado de conciencia que en otras, pero siempre con ese carácter de conformación del propio yo” (p.11); o lo que Ferry (1997), también refiere como una situación permanente desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad.

De ahí que la formación es proceso de concientización acompañado de conocimientos, habilidades y actitudes que el sujeto posee para desenvolverse profesional y socialmente, es una acción reflexiva porque “formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas” (Ferry, 1997, p. 54).

La formación es un proceso continuo y permanente, no existe un punto de llegada, en este proceso reconocemos la presencia de mediaciones humanas e institucionales, desde las cuales el sujeto en formación asume responsabilidades, que le habrán de llevar a un cambio personal y social como un acto de concientización, de reencuentros y desencuentros consigo mismo; en suma, la formación es un acto de trans-formación.

3. La investigación como acontecimiento y experiencia en el proceso de formación

La investigación como eje transversal en el proceso de formación que llevamos a cabo en la maestría del ISCEEM, es un acontecimiento que nos-ocurre, no que ocurre. Desde los momentos iniciales nos hemos implicado y así también este proceso nos afecta, conmueve y nos transforma, mediante el ejercicio de historicidad nos dimos cuenta de la conexión que nuestra historia y nuestra subjetividad tienen con los sujetos y la realidad que indagamos.

En ese sentido, miramos a la investigación como un acontecimiento que ocurre en tanto experiencia en el proceso de formación, Larrosa (2006), dice que la experiencia es aquello que “me pasa” que ocurre, que está ahí y por lo tanto me configura, así la investigación conlleva dispositivos de formación provenientes de las dinámicas institucionales que en primera instancia son ajenos, pero en la medida en que las asumimos, construimos también experiencia.

...la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006, p. 89)

En el proceso de investigación hemos enfrentado diversos momentos que han revivido nuestra subjetividad, en tanto pasajes y recorridos (Larrosa, 2006), así, por ejemplo, haber realizado un ejercicio de historicidad donde recurrimos a aquellos momentos que creíamos olvidados, nos coloca ante un acto de pasión que consiste en algo que nos mueve y nos recoloca en tanto padecimiento, porque “deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2006, p. 91).

Por tanto, la investigación no solo es un hacer académico orientado a la construcción del conocimiento, es un acontecimiento que nos ocurre, que está encarnado en nuestra subjetividad, es pasaje y pasión que nos forma y transforma, es algo que me-nos pasa; es posibilitadora de construcción de experiencia que no se hace, sino que se padece. El proceso construido en tanto experiencia, nos lleva a espejarnos dentro de la investigación, vivimos, sentimos y padecemos este proceso, como sujetos e investigadores conectamos nuestras subjetividades con las realidades y los sujetos que colaboran en dicho proceso.

4. La reflexividad como herramienta metodológica para reconocer-nos en la investigación

Los procesos de investigación enmarcados en las lógicas academicistas y científicas, anteponen la objetividad como elemento epistemológico para la construcción del conocimiento. Esto implica que el sujeto investigador tome distancia del objeto, de tal manera que su propósito es dar a conocer los hallazgos a través de un rigor metódico y sistemático lo más objetivo posible.

Desde otras posibilidades epistemológicas y metodológicas como es la investigación cualitativa, el sujeto investigador tiene una fuerte implicación con el objeto de estudio, la subjetividad se presenta como una herramienta teórica para poder comprender e interpretar los sentidos y significados que los sujetos atribuyen a la realidad. El ejercicio hermenéutico del investigador juega un papel determinante en la construcción del conocimiento, aquí se pone en juego las voces de quienes colaboran en el proceso investigativo y las percepciones del investigador.

En muchos de los casos cuando de integrar los informes de investigación o las tesis de grado se trata, aún prevalece la noción academicista que lleva solo a documentar en estos escritos los apartados que corresponden a una estructura determinada *a priori*, en la mayoría de los casos los apartados corresponden a la construcción del problema, la perspectiva teórica y metodológica, el trabajo de campo y los hallazgos; soslayando en buena medida las experiencias y configuraciones que el investigador construye en el proceso.

Las tradiciones académicas cerradas en sí mismas hacen que los investigadores e investigadoras no se permitan ser interpeladas por sus objetos, por los problemas o necesidades que se les presentan. Para quienes realizamos investigación con un enfoque decolonial, partimos de la premisa por establecer una implicación con el objeto de estudio a partir de un ejercicio de historicidad, como un elemento para problematizar y que nos conecta con el problema de investigación, además, se encuentra presente durante el proceso. En ese sentido los desplazamientos, recolocamientos y movimientos como configuraciones se entretejen con la construcción del objeto de estudio. Correa (1999), dice que quien investiga no solo se implica, sino que se ve afectado, conmovido y transformado, lo que devela la subjetividad del investigador.

Esto nos lleva a la necesidad por dar cuenta de un proceso que el investigador vive y merece la pena ser documentado en las tesis de grado o informes de investigación. Por ello, consideramos a la reflexividad como una herramienta metodológica que permite reconocernos no solo como investigadoras o investigadores, sino como sujetos en la investigación; Hidalgo (2006), dice que “la reflexividad se encuentra asociada con la autocrítica, la búsqueda personal, experiencial y suele trascender como relato de los entretelones de la investigación” (p.48).

Guber (2009), ha hecho aportes importantes a la reflexividad desde la mirada antropológica sobre todo en torno a la capacidad que tiene el investigador de reflexionar y objetivar su lugar en campo y las incidencias socioculturales del investigador; la autora dice que “la reflexividad en el trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones trascendentales- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber, 2009, p. 87), esto da cuenta de un proceso de conocimiento intersubjetivo entre el investigador y los sujetos colaboradores.

En la noción que portamos de la reflexividad nos apoyamos de Piovani (2018), cuando dice que ésta no tan solo hace referencia a la “actitud del investigador que reflexiona sobre su práctica

de investigación concreta, sino al examen que significa el proceso de investigación desde un punto de vista metodológico” (p.75). Consiste en un análisis crítico del proceso, lo que implica reconocernos desde las primeras motivaciones para investigar, pasando por los recolocamientos a través del ejercicio de historicidad, la toma de posicionamientos teóricos, metodológicos y epistémicos, la experiencia de campo como construcción epistémica, hasta la construcción interpretativa a partir de las voces provenientes de los otros.

Del mismo modo retomamos a De la Cuesta-Benjumea (2011), cuando dice que el proceso reflexivo se encuentra presente en todos los momentos de la investigación que va desde la pregunta de investigación, el trabajo de campo, el análisis de los datos hasta la elaboración del informe final.

La reflexividad nos conduce a mirar críticamente el proceso de investigación, más que dar cuenta de manera instrumental un proceso vivido, atraviesa todas las decisiones, actividades y etapas de la investigación, por ello el sujeto investigador se ve configurado a partir de sus desplazamientos y recolocamientos epistémicos, porque es portador de una subjetividad y de una historia que lo interpela con el objeto de estudio durante todo el proceso de la investigación.

Considerando que la reflexividad tiene un carácter formativo que continúa aun después de haber finalizado el estudio (De la Cuesta-Benjumea, 2011); a continuación, presentamos nuestras experiencias acerca del proceso de investigación que llevamos a cabo desde una perspectiva decolonial en torno a dos objetos de estudio, uno relacionado con el sentipensar de las maestras y maestros en el preescolar, y el otro, que regresa la mirada a las mujeres en la ruralidad más allá del estereotipo social que en torno a ellas se ha construido, es decir, la configuración de los “rostros otros”. En este proceso de investigación están presentes dos elementos, uno relacionado con la cercanía en tanto experiencia de la construcción del objeto de estudio, el otro la reflexividad como posibilidad de reconocer-nos en la tarea de investigación que realizamos; ambos nos facilitan la reconstrucción de las decisiones que hemos tenido para llegar a tomar nuestros posicionamientos teóricos, metodológicos y epistémicos, que con el tiempo dejamos de lado y no llegamos a documentar.

5. La historicidad como un elemento para problematizar y como eje transversal en la investigación

Fuimos formados como reproductores y memorizantes de contenidos, podemos argumentar a partir

de la experiencia que los espacios de reflexividad se significaron de manera distinta a lo que en este momento de forma decolonial hemos llegado a cuestionar.

Inicialmente la reflexividad como parte esencial de todo el proceso se hizo presente en el ejercicio de la historicidad, refiriendo a la historicidad como el ejercicio de descubrimiento, constituye una forma de pensar desde lo específico hacia las potencialidades de alternativas posibles de construcción; es decir, construir a partir de nuestra realidad sociohistórica (Zemelman, 1992), de eso que me-nos pasa día a día, donde nos narramos en diversas situaciones que vivimos y con el apoyo de la bibliografía previamente analizada, pudimos realizar una nueva lectura de realidad, distinta a las muchas situaciones que ya hemos naturalizado y que muchas veces reprime nuestro sentir y pensar atendiendo a una sola forma de ser en el mundo.

El ejercicio se realizó primero de forma personal y escrita donde se daba cuenta de todo lo que me-nos pasa en diferentes topos de nuestra vida, un ejercicio en el que la memoria y la experiencia dieron cuenta de configuraciones y subjetivaciones que se tienen como sujetos sociales. Posteriormente el leer y releer esta historia permitió identificar esas cuestiones de recurrencia que muchas veces nos hicieron creer que no fueron importantes en el día a día, atribuyendo como único responsable de sus problemas al sujeto, y que en este momento nos conecta e implica con los otros en un problema de investigación.

La historicidad acompañada de la mano con el estado del arte, generó en nosotros cuestionamientos de lo ya dado he impuesto, pero siendo una metamorfosis de las certezas con las que crecimos, implicó un proceso de ruptura, de desgarrar, mirarnos, posicionarnos epistemológica, metodológica y políticamente; al cuestionar la discursividad social producida como nuestras propias creencias permitió recolocarnos como sujetos en un lugar distinto, con subjetividad constructora de conocimiento a partir de nuestra propia realidad y que requieren cierto grado de humildad y en todo momento reflexividad para poder comprender las lógicas coloniales.

Estos cambios no solamente son en el diálogo o en la escritura, sino que fueron diálogos que trascienden a la praxis, sobre todo en la relación con el otro, y es en ese momento donde se construye la horizontalidad, no como una manera de querer hacer investigación, sino como un resultado del actuar y pensar-nos en el mundo, en esta realidad sociohistórica y de los recolocamientos desde nuestra historicidad y a partir de este ejercicio nos damos cuenta de que no solo es nuestra historia, pues a partir de los tránsitos de nuestras configuraciones hacia las

configuraciones de los otros éstas se entrecruzan.

Los recolocamientos epistémicos han sido difíciles ya que rompen con muchas de las prácticas que hemos realizado durante toda nuestra vida, en especial la significación con la que actuamos, dando una apertura para poder ser/estar en ese primer momento generando un compromiso político con nosotros mismos, quienes hemos vivido, sufrido y comido en el lugar de los oprimidos (Dussel, 2007) y que no podemos dejar pasar las injusticias que muchas veces en la lógica moderna se han cometido, no podemos criar de la misma manera que nos negaba como sujetos y que en esta lógica de poder y colonialidad tienen una fuerza opresora sobre los nadie (Galeano, 2014).

El trabajo dentro del programa de maestría con un equipo de tutoría es importante y permite también este espacio de reflexividad al escucharnos y ser sujetos atentos (Berlanga, 2023) con quienes compartimos este espacio académico y social, que también ha dado cuenta y es ejemplo de que la horizontalidad no es un diálogo que al mencionar ya nos de las condiciones automáticas de su práctica, sino es el resultado de mi ser y estar con los otros, que respeta y nos escucha como sujetos sociales e históricos, esa apertura que en las sesiones de tutoría y seminario de investigación hemos tenido rompe con la verticalidad de conocimientos, donde estamos aprendiendo juntos (Freire, 1994) en un ir y venir de saberes como sujetos que compartimos historias y acontecimientos en nuestras vidas.

6. La historicidad como ejercicio epistémico para problematizar el sentipensar de los maestros y maestras de educación preescolar

Al ingresar al programa de maestría los intereses eran por tener un mejor estatus económico, mayor reconocimiento académico y sobre todo continuar construyendo la idea hegemónica de éxito que socioculturalmente se nos ha impuesto, donde lo más importante y lo que se reconoce es lo que podemos visualizar, tener o poseer, todo lo relacionado con el capital, que muchas veces nos hace indiferentes a lo que está pasando a nuestro alrededor y que solamente nos coloca en una continua competencia por querer ser y tener lo mejor, ante esta lógica, mi interés se centró en la premisa que vivían los maestros de educación preescolar ante la falta de la inteligencia emocional y la gestión de las emociones, lo que en consecuencia afectaba su desempeño docente y el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo leyendo los primeros objetivos de mi proyecto de investigación lo

nombraba en el sentido de “mejorar la estabilidad emocional de los maestros”, culpándolos de las situaciones que viven en el aula y en sus vidas.

Posteriormente en los ejercicios teóricos y epistémicos que realizamos, iniciando por la historicidad, reconocí y releí con el apoyo de la teoría crítica una realidad distinta, pocas veces o nunca leída de esa manera, una lectura que generó muchos sentimientos, rompiendo con todos mis ideales de éxito los cuales obviamente no había podido alcanzar por mucho tiempo, porque nunca eran suficientes, en esta historicidad identifiqué en un ir y venir de mi historia diferentes situaciones que me condicionaban y subjetivaban como sujeto, reconociendo diferentes situaciones de mi vida que me exigían actuar y pensar de cierta manera, ejemplo de ello es desde el nivel primaria, donde las calificaciones eran lo más importante para mi familia, con un miedo a los exámenes y una obsesión por memorizar todos los contenidos, sin importar lo que de verdad aprendiera, porque para mis papás siempre tenía que ser la mejor.

De igual manera soy la primera de tres hijas, donde la presión era mayor, yo era el ejemplo de actuar de ellas y por lo mismo cualquier error que cometiera era completamente castigado por mi papá, en quien identifiqué siempre una figura de autoridad y negación hacia mis logros y emociones, lo que yo dijera muchas veces era negativo para él y la violencia física se presentó como forma de controlar mis pensamiento y palabras, no podía opinar lo que pensaba o equivocarme porque si me llegaba a equivocar y argumentar el porqué de mis actos, iniciaba con la frase: es que pensé... por lo que la respuesta siempre era -no pienses, pensar es para intelectuales- frase que nunca cuestioné, al contrario, me creí la historia de que yo no era intelectual (como sinónimo de inteligente), por lo tanto tenía miedo de pensar, inseguridad sobre mis capacidades que posteriormente pude visualizar en otros ámbitos, en las relaciones con mis amistades, en la toma insegura de mis decisiones y sobre todo en el trato poco amoroso que tenía así mí misma. En esta misma historia, me encuentro con la escuela desde pequeña y actualmente la escuela en la que me desempeño con una supervisora que me iba a enseñar a trabajar, negando, desvalorizando mi formación, sentir y pensar.

En esta narrativa también reconocí a través de estas jerarquías la forma en la que se nos limitaba expresarnos sobre todo temas emocionales, ante una frase muy marcada por mi autoridad “somos trabajadores de gobierno”, a la cual nunca escuché algo diferente, siempre escuchar lo que faltaba o lo que estábamos mal. Finalmente como una de las tantas experiencias narradas en esta

historización aparece una demanda por una madre de familia, en la que como sujeto la negación de mi sentir y pensar estuvieron presentes en todo momento, pues mi supervisora era la única que tenía la razón a quien tenía que pedir de toda autorización, la que me tenía que decir paso a paso lo que tenía que hacer, a quien no podía como a mi papá contradecir, quien muchas veces me dijo: no te hagas la víctima con tus compañeros, no le compartas este problema absolutamente a nadie, deja de llorar “llorar es de débiles”; como trabajadores de gobierno es importante siempre estar bien, ser optimista sin importar o cuestionar qué tan dignas o justas sean las situaciones, ideas que siempre permití y que nunca cuestioné.

Solo en este momento de historicidad fui consciente de todo lo que hay detrás de estas acciones y la forma en la que socioculturalmente me fui subjetivando para permitir el reprimir en todo momento mi sentir y pensar, así como descalificarlo como importante y valioso, siempre segada por un imaginario de éxito, de ser un maestro idóneo, competente, de calidad.

A partir de la teoría crítica fui leyendo cosas distintas en la cotidianeidad, donde la teoría cuestionaba lo que pasó y estaba pasando en mi historia, espacio y ejercicio que no recuerdo haber realizado en algún otro proceso de mi formación, ya que todo estaba dado y dicho, pero que ahora signifiqué de manera distinta ante las diferentes dinámicas que el capitalismo y la modernidad nos han impuesto y que nos reprime como sujetos de las máscaras que de acuerdo con Mélich (2001) tenemos y construimos con la reproducción de lo “correcto”.

En este ejercicio se resignifican las acciones y miradas que se tienen sobre lo ya impuesto, no es una acción automática que se convierta de la noche en la mañana en praxis, sin embargo el iniciar con esta conciencia puedo cuestionar poco a poco la teoría y sobre todo la realidad, donde en este enfoque decolonial la ecología de saberes nos permite valorar los conocimientos de quienes desde el sur (negados, oprimidos) tenemos ante la construcción de conocimiento y nos reconoce como seres válidos y valiosos.

Apoyándome con la teoría, poco a poco el tema del estrés laboral se transformó en el sentipensar de los maestros, evitando esta violencia epistémica en la que existe la certeza de que todos los maestros sufren estrés laboral, razón por la cual se niegan los sentimientos y pensamientos que se construyen en la heterogeneidad, la cual se funda a partir de su relación con los otros y en el tiempo, siendo a través de un estado del arte continuo en todos los momentos y lugares de la maestría y mi vida que he podido reconocer a los maestros como sujetos, emocionales, pensantes

y que el estrés es una de las muchas emociones que se construye ante una sociedad moderna del cansancio (Han, 2012) que ante una vida de productividad niega y dinamiza la vida de los humanos como objetos, donde el descansar es un lujo y nosotros nuestros propios explotadores, capitalizando inclusive las emociones (Illouz, 2007).

7. La historicidad como el entrecruce de historias con las mujeres en la ruralidad

El proceso de formación en la maestría del ISCEEM se ha construido en diferentes momentos que han generado cambios en mi manera de pensar y de ver el mundo, haciéndose presente la historización como parte del reconocimiento de mi propia historia. Al principio no entendía el para qué pedían que me contara, se me hacía raro y hasta una pérdida de tiempo, me surgían cuestionamientos como: ¿por qué quieren saber de mi vida?, ¿cuál es el fin?, ¿para qué servirá una narrativa mía?, no lograba entender el sentido o la lógica de este ejercicio, porque por muchos años a nadie le había interesado escucharme.

Después al narrarme de manera oral y de manera escrita con mi compañera de equipo de investigación y el tutor que nos acompaña, en mi narrativa constantemente se presentaron roles entre el hombre y la mujer, desde niña ya tenía que cumplir con ciertos roles, por ejemplo, a mis hermanas, a mi mamá y a mí nos correspondía atender a mi papá y hermanos, servirles la comida y colocárselas en la mesa, ellos como hombres solo se sentaban a comer y al terminar descansaban y nosotras por ser las mujeres teníamos que recoger, dejar limpio y ordenado. También nos involucrábamos en el trabajo de campo siembra y cosecha de maíz y cuidado de los animales, así como las tareas domésticas que nos correspondían solo a las mujeres, esto y muchas otras cosas más nos correspondían como mujeres sin olvidar que mis hermanas y yo éramos estudiantes. A mi papá por ser el hombre solo se le otorgaba el título de proveedor económico del hogar, jefe de la familia. En esta historia también se hacía presente la violencia física y psicológica por parte de mi padre hacia mi madre, en muchas ocasiones me tocó presenciar golpes, llantos, gritos y silencios, como hija-niña-joven-mujer solo abrazaba a mi madre y muchas ocasiones me tocaba llorar con ella.

A los 18 años de edad viví el exilio de mi comunidad con el objetivo de seguir preparándome académicamente y poder ser alguien en la vida, ese exilio permitió darme cuenta de que existían otras formas de vida muy distintas a la mía, en las familias con las que pude compartir

momentos había apoyo mutuo, las labores domésticas se hacían en conjunto en tanto hombres y mujeres, no había violencia física sino todo lo contrario había respeto y amor con besos y abrazos entre padre, madre e hijos, por lo que prefería esa vida ajena a la que me correspondía con mi familia, muchas veces evite el regreso, pues me di cuenta que la vida que se construía en mi familia y en la misma comunidad era de desigualdad y violencia contra las mujeres.

Esta historización permitió reconocermé y encontrar esa identidad que estuvo perdida por mucho tiempo, pude darme cuenta la manera en la que me he subjetivado y encontrar mi lugar en el mundo como aquella chica en la ruralidad que desde la infancia vivió situaciones de poder ante un sistema patriarcal, “en la familia patriarcal, las responsabilidades y obligaciones no están distribuidas por igual” (Lerner, 1990, p. 316) algo de lo que no me daba cuenta ya que al estar dentro de la comunidad lo llegué a normalizar y que solo el exilio me hizo ver que había otros modos y formas de vida, por lo que me negaba a seguir viviendo esta vida al no querer regresar con mi familia, la escuela se convirtió en el espacio donde me sentía segura, el lugar donde prefería pasar la mayor parte del tiempo de mi vida.

Entonces comencé por entender qué tan importante era reconocermé, a partir de ello podía avizorar un problema de investigación y como investigadora me interpelaba con el objeto de estudio.

Posteriormente la historicidad se presentó como el puente que conecta mi historia con la historia de otras mujeres, ya no se quedaba en lo que me pasó, sino en lo que me-nos pasa y al tener la oportunidad desde este enfoque decolonial reconocer los saberes de los que en este mundo de injusticias hemos estado invisibilizados, mi interés fue voltear la mirada a las mujeres en la ruralidad de mi comunidad desde un sentido de pertenencia ya que algunas de ellas se han configurado con características similares a las que mi historia interpela, al vivir en la misma comunidad de alguna manera compartimos la misma cultura, mismos modos y formas de vida que caracterizan a este sistema patriarcal, siguen estando bajo estas lógicas de poder donde el hombre toma dominio y control sobre la mujer.

Volteo la mirada principalmente a mi madre, a mujeres madres de familia y mujeres jóvenes estudiantes del nivel medio superior para reconocer los saberes situados que han estado ocultos porque a pesar de las condiciones vividas y enfrentadas en este sistema patriarcal son mujeres de cambio que “han sido siempre actores y agentes en la historia” (Lerner, p.21) capaces de tomar sus

propias decisiones y construir su propio presente y futuro que en muchas ocasiones rompe con los patrones culturales que la misma sociedad impone y a partir de sus voces y narrativas dar cuenta de esos “rostros otros” que desde su subjetividad demandan su ser y estar en el mundo.

Es así como la historicidad me permitió encontrar el hilo conductor para reconocer el problema de investigación y problematizarlo a partir de mi historia y los referentes teóricos, empíricos y contextuales que me han permitido conectar con las condiciones de las mujeres en la ruralidad. Trujillo (2013) dice que comenzar la historicidad desde los conocimientos situados implica responsabilidad, tomar un posicionamiento crítico, implica ponerse en el lugar del otro, mirar desde abajo, con otros ojos a ese otro. Por lo que al ser historias interconectadas me convoca a una vigilancia epistémica quitándome los prejuicios y certezas con los que he crecido al ver a las mujeres en la ruralidad.

8. El campo como construcción epistémica

En el hacer decolonial la reflexividad continua se construye también de forma colaborativa, donde los temas convergen a partir de la resonancia que en diálogo con el otro se van generando y en el que la palabra nos posiciona en el mundo y nos abre el horizonte en la forma de mirar-nos, transformando-nos a través de la memoria y la experiencia de un nuevo sujeto.

Por lo que el encuentro con las colaboradoras y colaboradores en el hacer decolonial en el campo nos brindó una experiencia significativa en co-labor, responsable y comprometida, donde las condiciones entre mediadora y colaboradora/colaborador se trataron de llevar a cabo, en una relación de igualdad y reciprocidad, generando confianza y empatía al compartir nuestro presente, nuestro lenguaje, nuestras apropiaciones y preocupaciones por el mundo, construyendo la horizontalidad desde la mirada. Por lo que fue necesario respetar sus palabras y opiniones, hicimos el mayor esfuerzo por tener oídos atentos, humildes, dispuestos a escuchar y un corazón abierto donde sentimos las historias vivas de cada una de ellas.

El primer acercamiento que se tuvo con los colaboradores fue la invitación a participar en la investigación que se tenía y las intenciones de desarrollarla, siendo al inicio un momento de tensión al no saber sus respuestas, sin embargo, el diálogo y las intenciones de la investigación despertaron en su mayoría el interés, mostrando como resultado atención y curiosidad por el tema y una actitud positiva para la participación contando con los colaboradores previamente

identificados.

En este momento también hubo comentarios sobre la idea que cada uno de nosotros ha construido sobre la investigación desde un enfoque científicista, relacionado con sus dudas sobre cuándo les aplicaríamos los instrumentos de la investigación, cuántas entrevistas les íbamos a hacer, en qué lugar nos íbamos a reunir para responder las preguntas, preguntas que se desvanecieron y entusiasmaron la participación haciendo énfasis de la importancia de compartirnos, de dialogar, sin esquemas, sin bocetos, de una forma libre y de confianza en la que solo somos nos-otros.

Otra de las experiencias que vivimos fue que, al realizar la invitación a las colaboradoras previamente identificadas, lo hice en compañía de mi esposo, mi mamá e hijos, con la finalidad de una visita familiar más allá de lo académico. Este espacio de convivencia nos permitió compartir nuestro presente y al haber logrado un diálogo horizontal, me atreví a pedirles su ayuda para desarrollar una investigación y hacerlas partícipes de ella como colaboradoras, expliqué cuáles eran las intenciones de esta, en un principio se mostraron nerviosas, hubo cuestionamientos, pero al final se mostraron interesadas de desarrollar en conjunto la investigación.

Esta experiencia que se construye en el campo desde un enfoque decolonial rompe con lo lineal, con las verticalidades que desde una perspectiva científicista se privilegian, por lo que se respetaron los tiempos y espacios de cada una de las y los colaboradores. El diálogo se llevó a cabo durante la realización de sus actividades cotidianas dentro de sus mismos domicilios e incluso también se llevaron a cabo en otros espacios como la paletería, un restaurante, con él propósito de salir de la rutina y que a la vez sirviera de relajación. El campo más allá de un espacio físico se volvió en espacio de encuentro de subjetividades.

Definitivamente se les dio el valor a cuestiones que en esta mirada de realidad se ha venido analizando al tiempo y la voz de los sujetos colaboradores, muchas veces era difícil encontrar un equilibrio en los espacios y horarios ya que se realizó fuera del horario escolar, donde además de ser maestras, alumnas, madres, estudiantes, los y las sujetas cumplen con otros roles y al brindar un espacio para poder lograr ese encuentro generó en nosotros un compromiso ético-político para poder lograr las finalidades de nuestras investigaciones.

El contarnos a partir de nuestra narrativa fue un aspecto importante para poder generar confianza en el diálogo con los colaboradores y colaboradoras, con quienes poco a poco se logró

una mayor conversa llena de subjetividades, tratando siempre de respetar un diálogo horizontal y que generaban las reflexiones de diferentes temas que se viven en la cotidianidad.

El trabajo de campo como construcción epistémica y de interacción con los otros y sus realidades, permite mirar el proceso de investigación como hacer decolonial, es una posibilidad para construir conocimiento.

9. La transcripción como un proceso más allá de un acto mecánico

Como parte del ejercicio de este hacer, la transcripción también es un momento en el que se vive nuevamente el encuentro con los otros y es un encuentro al mismo tiempo con nosotros mismos, donde nos escuchamos y reflexionamos de una forma distinta, no de manera objetiva sino donde la intersubjetividad se vive y reviven a través de la escucha, construyendo y significando un compromiso ético y político como mediador decolonial.

Como mediadores decoloniales antes, durante y después del campo de trabajo podemos y tenemos las herramientas de lucha y exigir una justicia por los saberes, ese compromiso ético y político que se fusiona en el momento de compartirnos y que me exige poder mediante el hacer decolonial hablar y escribir por quienes en el mundo moderno capitalista sufrimos.

El ejercicio de transcripción ha resultado un trabajo pesado y cansado, donde de la misma manera que en el campo ponemos en juego todos nuestros sentidos, con el apoyo de las grabaciones de los diálogos recuperamos de forma escrita las conversaciones, reflexiones que se llevaron a cabo por lo que es importante para nosotros realizar este ejercicio lo más conscientes posible, y lo reconocemos como un trabajo que no podemos delegar a nadie más, ante esta ética y sobre todo a los recolocamientos y reflexiones que se tienen en ese momento, un trabajo de horas continuas pero de transformaciones vividas.

Las transcripciones son la herramienta teórica que nos permitieron construir la narrativa de cada una de las y los colaboradores para reconocer los conocimientos y saberes que han estado invisibilizados bajo la lógica de la colonialidad. Reconocemos que el proceso de transcripción no es un acto mecánico de trasladar a partir de la escucha, los diálogos contenidos en los audios; transcribir implica un acto de reflexión, se reviven los momentos y los estados emocionales que los otros reflejaron al momento de compartirse, por lo tanto, la transcripción nos conecta con las historias y momentos que configuran la subjetividad de los otros.

10. Consideraciones de cierre

A lo largo de este capítulo hemos expuesto la trayectoria de un proceso de investigación que realizamos como un equipo conformado por un tutor y dos estudiantes de posgrado, en relación con las experiencias que nos han configurado como sujetos que intentamos comprender la realidad educativa y los sujetos que la hacen posible.

Nuestro propósito ha sido hacer visible un proceso de investigación que nos ha interpelado en cada uno de los momentos y etapas vividas no en un orden establecido, sino en un ir y venir con los sujetos que nos han acompañado en el proceso de investigación. Hemos recurrido a la reflexividad como herramienta metodológica para dar cuenta de un proceso de investigación con una orientación decolonial, en el que hemos tenido una serie de desplazamientos y recolocamientos epistémicos que en tanto acontecimiento de la formación nos permite construir una experiencia que nos transforma.

Hemos ilustrado la manera en cómo nos configuramos y compartimos nuestras reflexiones ante este nuevo posicionamiento que como hemos dado cuenta, no ha sido fácil, pero que genera la utopía de una investigación decolonial con fines de justicia social.

Bibliografía

- Berlanga, B. (2023). “De resistencias. Rupturas y gestos para una educación emancipadora frente a la mutación tecnológica en la educación.” En B. Berlanga, *El lado moridor del apagón pedagógico. Por una revuelta educativa para sabotear y subvertir el apagón programado* (pp. 229-258). UCIRED CESDER.
- Corona, S. (2012). “Notas para construir metodologías horizontales” pp 85-109. En *Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder*. En: Corona, S. y Kaltmeier, O. En *Dialogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. España. Gedisa.
- Correa, R. (1999). *La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica*. Posiciones.
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). “La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa.” *Enfermería clínica*. Fecha de consulta 3 de febrero de 2024, dirección electrónica www.elsevier.es/enfermeriaclinica
- De Sousa, B.S. (2018). “Introducción a las epistemologías del sur” pp. 25-61. En: Meneses, Paula M y Bidaseca, Karina (Coords), *Epistemologías del Sur/Epistemologías do Sul*. Buenos Aires. CLACSO/Coimbra.
- Dussel, E., (2007). "Pensar América Latina desde la Filosofía de la Liberación" en Dussel, E., et al. *Pensamiento y producción de conocimiento, Urgencias y desafíos en América Latina*. México: Instituto Politécnico Nacional/Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, pp. 19-31.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes ante la teoría y la práctica*. Paidós.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. México. pp. 28-42.
- Galeano, E. (2019). *Los nadies*. Fecha de consulta 20 de enero de 2024. Dirección electrónica <https://waltermirwald.files.wordpress.com/2019/02/eduardo-galeano-los-nadies.pdf>
- Han, B.Ch. (2012), *La sociedad del cansancio*. España. Herder.
- Hidalgo, C. (2006). *Reflexividades*. Cuadernos de antropología social. No. 23. Pp. 45-56.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Katz editores.
- Kaltmeier, O. (2012). “Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder.” En: Corona, S. y Kaltmeier, O. En *Dialogo. Metodologías horizontales en*

Ciencias Sociales y Culturales. España. Gedisa.

- Lemus, M., Guevara, B. y Ambort, M.E. (2018). “Consideraciones sobre la reflexividad en el proceso de construcción de objetos de investigación biográficos.” En: Piovani, J.I. y Muñiz, L. *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. CLACSO.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona. Editorial Crítica, S.A., Aragón.
- Mélich, J-C. (2001). El ocaso del sujeto (la crisis de la identidad moderna: Kleist, Nietzsche, Musil). En: *Educação & Sociedade*, año XXII, No. 76, outubro/2001 4.
- Mignolo W.D (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto.” En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana. Fecha de consulta 15 de enero de 2024, dirección electrónica <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Moreno, M.G. (2006). *Formación en los programas doctorales. Un análisis desde las voces de los estudiantes de doctorado en educación*. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Ortiz Ocaña, A. y Arias López, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31). Fecha de consulta 30 de enero de 2024. Dirección electrónica <https://www.doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Piovani, J.I. (2018). “Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica.” En: Piovani, J.I. y Muñiz, L. *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. CLACSO.
- Rufer, M. (2012). “El habla, la escucha y la escritura subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial” pp 55-81. En Corona, S. y Kaltmeier (coords). En *Dialogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. España. Gedisa.
- Trujillo, C. (2013) *Epistemologías otras en la investigación social, subjetividades en cuestión*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Pp.5-17. Fecha de consulta 23 de septiembre de 2023 Dirección electrónica <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20121228121235/OPCarmelaCTrujillo23.pdf>
- Walsh C. (2007). “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento

“otro” desde la diferencia colonial” pp.47-62. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R.. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Colombia. Universidad Central, Instituto de Estudios sociales y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Zemelman, H., (1992). *Horizontes de la Razón II. Historia y necesidad de utopía*. Anthropos/COLMEX. España. pp.23-57.

El sesgo cognitivo en la investigación social. ¿Representa un problema metodológico?

Bias in social research: Does it represent a methodological issue?

*Ana Fabiola Castillo Ramírez**

Resumen: La investigación social constituye un pilar fundamental en la comprensión y análisis de los fenómenos que conforman nuestra sociedad. En la búsqueda constante de conocimiento, los investigadores sociales se enfrentan a un desafío omnipresente: el sesgo. No obstante, en la exploración de sus alcances y consecuencias, surge una pregunta que se convierte en el epicentro de esta ponencia: ¿Es el sesgo en la investigación social realmente un problema metodológico? Lo que se plantea en esta ponencia es que el sesgo podría ser utilizado como herramienta estratégica para la reflexión y la autocrítica durante el proceso investigativo.

Abstract: Social research constitutes a fundamental pillar in understanding and analyzing the phenomena that shape our society. In the constant pursuit of knowledge, social researchers face a pervasive challenge: bias. However, in exploring its scope and consequences, a question arises that becomes the centerpiece of this presentation: Is bias in social research truly a methodological problem? What is proposed in this presentation is that bias could be used as a strategic tool for reflection and self-criticism during the research process

Palabras clave: metodología de la investigación social; sesgo cognitivo; investigaciones sociales.

Introducción

La investigación social constituye un pilar fundamental en la comprensión y análisis de los fenómenos que conforman nuestra sociedad. En la búsqueda constante de conocimiento, los investigadores sociales se enfrentan a un desafío omnipresente: el sesgo.

No obstante, en la exploración de sus alcances y consecuencias, surge una pregunta que se convierte en el epicentro de esta ponencia: ¿Es el sesgo en la investigación social realmente un

* Licenciada en Economía, ESE-IPN. Estudiante de la Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia, CIECAS-IPN. Becaria CONAHCYT, becaria BEIFI-IPN proyecto SIP 20231734. ORCID: 0009-0006-8400-8983. Líneas de investigación; metodología de la investigación social, sesgos, economía del comportamiento. Correo: acastillor1703@alumno.ipn.mx

problema metodológico? Lo que se plantea en esta ponencia es que el sesgo podría ser utilizado como herramienta estratégica para la reflexión y la autocrítica durante el proceso investigativo.

El sesgo cognitivo podría ser utilizado como una herramienta estratégica para la reflexión y la crítica. Este enfoque propone una perspectiva diferente de lo que los autores plantean sobre el sesgo cognitivo y su deseo por eliminarlo en su totalidad.

Antes de adentrarnos en esta indagación, es esencial partir del sesgo cognitivo mismo y sus manifestaciones en el ámbito de la investigación social. Si bien, el sesgo cognitivo se presenta como un desafío constante que amenaza la integridad de nuestros estudios (Hammersley & Gomm, 1997), este fenómeno no puede reducirse a su connotación negativa, tal fenómeno merece una evaluación más profunda.

En la primera sección de esta ponencia, se detallan minuciosamente los métodos y técnicas empleados en la investigación, acompañados de un exhaustivo análisis bibliométrico que examina las investigaciones previas sobre sesgos en el ámbito de la investigación social. Este análisis proporciona una comprensión más profunda del contexto en el que se sitúa el estudio actual.

Posteriormente, se adentra en el concepto de sesgo cognitivo, explorando sus distintos tipos y su relevancia en el campo de la investigación social. Se destaca la importancia de comprender cómo estos sesgos pueden influir en los resultados de la investigación y en la interpretación de los datos.

Además de esto, se dedica tiempo a examinar las perspectivas tradicionales sobre el sesgo y a explorar críticamente las posturas de varios autores en relación con la objetividad en la investigación social. Este análisis ampliado permite una reflexión más profunda sobre las implicaciones epistemológicas y metodológicas de los sesgos en la investigación social, así como sobre los desafíos que plantean para lograr la objetividad en este campo. A lo largo de esta ponencia, se exploraron las opiniones que han encasillado al sesgo cognitivo como una especie de fuerza desestabilizadora en la investigación social y cómo la intervención del sesgo termina representando para los investigadores un problema de tipo metodológico desde el proceso cognitivo de investigación.

1. Métodos y técnicas

Como método para abordar el sesgo cognitivo en la investigación social, se optó por realizar un

análisis comparativo entre diversas posturas y contra posturas existentes. Este enfoque permitió examinar una variedad de perspectivas y enfoques respecto al tema, lo que resultó fundamental para obtener una comprensión más completa y matizada del fenómeno. Además, se llevó a cabo una exhaustiva búsqueda de información en la literatura científica relacionada con el sesgo cognitivo en la investigación, con el fin de recopilar evidencia empírica y teórica relevante.

La revisión bibliográfica de la información recolectada se convirtió en un paso crucial en el proceso metodológico. Esta etapa implicó la exploración sistemática y crítica de una amplia gama de fuentes, incluidos artículos académicos, libros, informes de investigación y otros recursos pertinentes. Al analizar y sintetizar esta información, se pudo identificar patrones, tendencias y puntos de convergencia entre las diferentes perspectivas sobre el sesgo cognitivo en la investigación social.

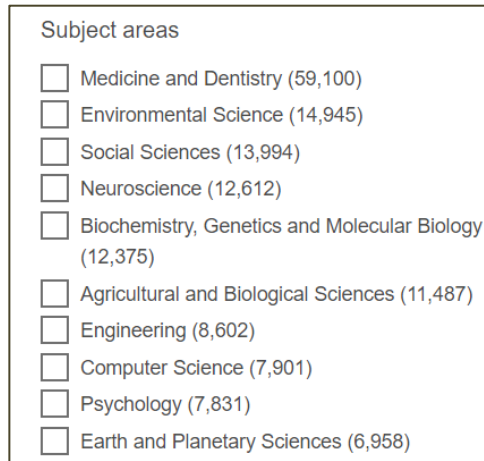
Es importante destacar que este enfoque metodológico no solo se centró en la recopilación de datos, sino también en la interpretación y evaluación crítica de la información obtenida. Esto implicó cuestionar las suposiciones subyacentes, evaluar la calidad y relevancia de las fuentes y discernir entre las interpretaciones divergentes. En última instancia, este proceso riguroso de revisión bibliográfica contribuyó a fundamentar sólidamente el análisis comparativo y a enriquecer la comprensión del sesgo cognitivo en la investigación social.

Se llevó a cabo una primera recolección de la información, buscando artículos en Scopus empleando como palabras clave: **“cognitive bias” AND “research”**. De esta manera, fue posible visibilizar la perspectiva que se tiene del sesgo cognitivo en la investigación.

Tal como se puede apreciar en la Figura 1, se encontraron aportes significativos al estudio del sesgo cognitivo dentro de diversas áreas de estudio tal es el caso cómo se puede apreciar de los trabajos publicados en el área de Medicina y odontología, ciencias ambientales, ciencias sociales, neurociencias, bioquímica, genética y biología molecular, ciencias biológicas y agricultura, ingeniería, computación, psicología y ciencias de la tierra y planetarias.

Figura 1.

Búsqueda de información

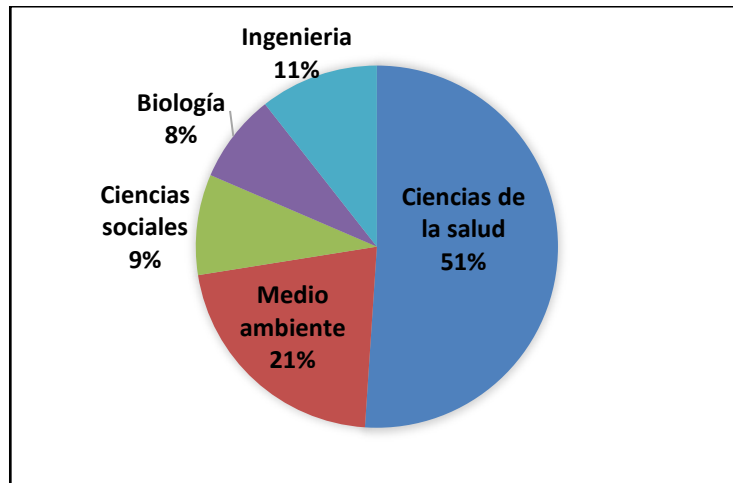


Fuente: Elaboración propia con datos recopilados de Scopus.

Observando estos resultados y buscando una manera de sintetizar la información obtenida, se categorizan las áreas de conocimiento encontradas en disciplinas. Esto, con el fin de mostrar la acumulación de investigaciones que existen actualmente sobre el sesgo en investigación según la disciplina de interés. Esto es importante pues se puede apreciar de mejor manera las líneas de generación de conocimiento actuales emergentes del sesgo cognitivo.

Gráfico 1.

Investigaciones del sesgo según las áreas en que se estudia



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados de Scopus.

De tal modo, el Gráfico 1 muestra que la mayoría de los artículos recopilados se enfocan en entender o explicar las implicaciones del sesgo cognitivo desde las ciencias de la salud. No resulta extraño este resultado ya que el sesgo cognitivo puede perjudicar la toma de decisiones y mientras se revisaban la literatura obtenida, existe la preocupación en este campo de que un sesgo cognitivo pueda traer diagnósticos sesgados o poco concluyentes.

En segundo lugar, se puede apreciar que el estudio del sesgo cobra interés en las ciencias del medio ambiente, esto podría ser porque estos sesgos cognitivos que permean la elección de un individuo, pueden significar una política ambiental mal ejecutada o con una dimensión inapropiada a lo que se requiere.

Hasta el tercer lugar, se encuentra el estudio del sesgo cognitivo en investigaciones sociales. Sin embargo, ¿No son los sesgos imperantes en la capacidad interpretativa que poseen las ciencias sociales en el entendimiento de la sociedad misma? Si es así, es necesario estudiar más el proceso cognitivo que hay en las investigaciones sociales, de esta manera se podría determinar si para las ciencias sociales existen implicaciones tan perjudiciales como un mal diagnóstico o una política pública ineficiente y responder a la pregunta principal de esta ponencia sobre si es el sesgo cognitivo un *problema metodológico* para las ciencias sociales.

Es crucial destacar que, aunque se han realizado algunos estudios sobre el sesgo cognitivo, la cantidad de investigación disponible es sorprendentemente limitada en comparación con la enorme importancia que tienen las investigaciones sociales. Esta brecha pone de manifiesto la urgente necesidad de ampliar nuestro enfoque hacia este tema. Es como si estuviéramos buscando una llave perdida en una habitación oscura; sabemos que está ahí, pero necesitamos iluminar cada rincón para encontrarla.

Dado el creciente papel que desempeñan las investigaciones sociales en la comprensión de nuestras complejas sociedades, es vital que dediquemos esfuerzos significativos a explorar y abordar el impacto del sesgo cognitivo en este campo. No se trata solo de reconocer su existencia, sino de profundizar en su esencia, alcance y cómo afecta la credibilidad de nuestros hallazgos.

Abrir el diálogo sobre el sesgo cognitivo no solo mejorará la calidad y la integridad de la investigación social, sino que también nos ayudará a cultivar una comunidad científica más consciente y reflexiva. Es como si estuviéramos invitando a todos a una mesa redonda para discutir nuestros errores y desafíos compartidos, sabiendo que, al hacerlo, fortalecemos nuestro

compromiso con la verdad y la objetividad en la investigación.

En última instancia, al prestar más atención al sesgo cognitivo en la investigación social, no solo profundizaremos nuestra comprensión del mundo que nos rodea, sino que también elevaremos los estándares éticos y prácticos de la ciencia. Es como si estuviéramos dando pasos firmes hacia una investigación más transparente, honesta y verdaderamente significativa.

2. Definición y Tipos de Sesgo cognitivo en la Investigación Social

Para trazar la línea que sigue esta primera pregunta a resolver, sobre el verdadero efecto del sesgo cognitivo en la investigación, es imperante definir primeramente qué es el sesgo cognitivo y los principales tipos de estos.

Un sesgo, según el diccionario de Oxford es un sentimiento en favor o en contra de un grupo de personas o siguiendo una perspectiva de un lado de un argumento usualmente no está basado en juicio justo (Oxford, 2024).

En este sentido, el juicio justo se refiere a basar nuestras ideas en hechos y no en creencias; sin embargo, estos sesgos no son siempre conscientes y varían según el entorno en el que crecemos, nuestras propias preferencias y la incertidumbre que tengamos respecto a algún tipo de información.

De hecho, la comprensión de los sesgos que intervienen en la toma de decisiones de los individuos ha sido objeto de estudio desde el siglo anterior. Esto debido a la relevancia que tiene entender que el individuo no siempre es ese ser súper-desarrollado que toma decisiones de manera racional y siempre elige lo que es mejor para él.

El individuo tiende a inclinarse a cierto tipo de elecciones ya sea por preferencias, conveniencia, o prejuicios conscientes o inconscientes inherente al beneficio que esta decisión podría otorgarle. En la teoría económica Herbert Simon (1972), fue el primero en exponer esta idea.

Simon (1972) sostiene que debido a las implicaciones económicas que podría tener al desviar la 'Óptima toma de decisiones del consumidor o actor económico, el sesgo cognitivo podría tener aún más impacto en otros aspectos. No es algo que se reduzca a la toma de decisiones financieras, si no a la toma de decisiones en general.

En la economía, contrario a lo que se creía por la corriente de la economía neoclásica que

predomina aún en estos días en el sistema económico mundial, no hay un *homo economicus*. Ese ser capaz de tomar decisiones óptimas libres de irracionalidad, no interviene todo el tiempo en el mercado económico, de ser así habría un comportamiento diferente en la oferta y demanda mundial (Simon, 1972).

El cambio de perspectiva que trajo consigo el considerar el sesgo, desmitificó la concepción del tomador de decisiones económicas siempre correcto. No existe un *homo economicus*, somos individuos que buscan la mejor decisión para nosotros, basándonos en nuestros gustos y preferencias, podría decirse nuestra conveniencia individual, y eso muchas veces no empata con la decisión más óptima.

Ante estos principios, nace la teoría de la economía del comportamiento, que intenta estudiar las decisiones de los actores económicos considerando el sesgo cognitivo en su toma de decisiones dentro de la economía. Es así como los reconocidos como los padres de esta teoría Daniel Kahneman y Amos Tversky, psicólogos galardonados con el premio Nobel de Economía por sus contribuciones a la teoría de la economía del comportamiento, comenzaron a realizar investigaciones importantes sobre cómo esta llamada irracionalidad afectaba el mercado financiero (Kahneman & Tversky, 1985).

En este orden de ideas, es importante mencionar que el sesgo cognitivo preocupaba a los economistas debido a los alcances y el impacto que podría tener acrecentando la incertidumbre financiera que de por sí ya existe en el mercado mismo. Para esto, una manera de entenderlo ampliamente era verlo desde la psique de las personas. Esto supuso que dos psicólogos ampliamente reconocidos y retomados como referentes ganaran tanto reconocimiento al considerar el sesgo cognitivo-conductual antes descartado en la toma de decisiones económicas.

Más adelante, con tales descubrimientos y aportando cada vez a la economía del comportamiento, en 2010 Kahneman contribuiría explicando que la toma de decisiones está medida por dos sistemas en nuestro cerebro, uno es más reflexivo y requiere de más tiempo para tomar decisiones, mientras que el otro es más intuitivo a la hora de tomar decisiones. (Kahneman, 2012).

A esta contribución se le sumaría años más tarde los hallazgos de Richard Thaler (2017) quién adentrándose en lo que Kahneman definió como sistema 2 en la toma de decisiones en el cual las decisiones eran tomadas de manera más lenta o reflexivamente, deja pasar sesgos o creencias que intervenían en la toma de decisiones de un individuo, es decir, de cómo un sistema

de creencias afectaba de manera inconsciente la toma de decisiones del individuo.

Es la definición del sesgo cognitivo de Thaler la que se retoma en esta investigación, ya que consiguió identificar varios sesgos que así cómo intervienen en la toma de decisiones financieras de un individuo, también lo hacen en la toma de decisiones en general.

De esta manera, Richard Thaler, (2017) define el sesgo cognitivo como una desviación sistemática de la racionalidad en la toma de decisiones. En el contexto de la economía conductual, Thaler argumenta que los seres humanos no siempre toman decisiones de manera totalmente racional y objetiva, como sugiere la teoría económica tradicional.

Si bien Thaler consigue identificar numerosos sesgos cognitivos y heurísticas que afectan la toma de decisiones humanas, como el sesgo cognitivo de confirmación, la aversión a la pérdida, el sesgo cognitivo de anclaje, entre otros, Para fines de esta investigación se nombran los tres sesgos más significativos que intervienen en la toma de decisiones de un individuo (Thaler & Sustein, 2017) y que, por tanto, también podrían afectar la toma de decisiones en la investigación científica.

Sesgo cognitivo de confirmación. En el caso de los investigadores, esto da lugar mayormente a aquellas investigaciones que confirman la teoría o la postura que sostienen, en vez de dar lugar a la discusión o mostrar otras perspectivas del tema.

Sesgo cognitivo de disponibilidad. En el caso que concierne a esta investigación, se refiere a que el investigador social centre sus argumentos en la perspectiva del primer autor que leyó sin darle lugar a la discusión, el contraste de ideas o la argumentación alrededor del tema.

Sesgo cognitivo de anclaje. En este caso, esto ocurriría si el investigador mantuviera la primera definición de un problema o concepto sea válida o no sólo porque fue la primera o más relevante para el investigador en su momento.

Es evidente que estos sesgos conductuales representan algunos ejemplos de cómo los procesos cognitivos y emocionales pueden afectar nuestras decisiones. En un investigador social no habría diferencia en esto, podría afectarle de la misma manera que a cualquier individuo.

3. Perspectivas Tradicionales sobre el Sesgo cognitivo

Para ciertos autores, tal es el caso de Alzás y Casa (2017), los sesgos son un problema en la investigación que debe evitarse a toda costa pues estos dañan la divulgación de conocimiento objetivo e imparcial (Alzás & Casa G., 2017).

Pero esta objetividad e imparcialidad deseada en las investigaciones sociales, choca con la naturaleza interpretativa de este tipo de ciencia, dar una interpretación o aproximación social sin algún tipo de juicio siendo completamente imparciales. Esto resulta una tarea difícil de cumplir para el investigador.

La amenaza a la validez interna y externa es inherente a la presencia de sesgos. La causalidad dentro del estudio y la generalización de los resultados a otros contextos se ven socavadas, erosionando la solidez de las conclusiones (Castillo & Vásquez, 2003).

La fiabilidad de los resultados también está en juego. La dependencia excesiva de las predisposiciones e inclinaciones de los investigadores puede afectar la consistencia y confiabilidad de los hallazgos, socavando la confianza en la integridad del estudio (Cornejo & Salas, 2011).

Los sesgos de selección y confirmación son manifestaciones específicas que afectan la calidad de la investigación, distorsionando la elección de participantes y dando preferencia a información que respalda creencias preexistentes.

El impacto de los sesgos no se limita al ámbito académico; se extiende a la toma de decisiones políticas y sociales. Resultados sesgados pueden influir en la formulación de políticas públicas basadas en información incompleta o distorsionada, teniendo consecuencias significativas.

De igual manera preocupa a algunos autores los conflictos de interés mencionando que pueden comprometer la objetividad, credibilidad y confianza en los resultados de la investigación, afectando así su impacto y aceptación en la comunidad científica y en la toma de decisiones (Yunta & Lolas, 2017).

4. La introducción consiente del sesgo cognitivo como herramienta de reflexión y crítica

En la actualidad, los sesgos en la investigación son más comunes de lo que aparentan. A menudo, los lectores pueden suponer erróneamente que una investigación científica está completamente libre de sesgos. Sin embargo, es importante reconocer que el sesgo cognitivo se origina en la mente y a su vez la mente emite juicios y plantea las problemáticas que los científicos investigan (Frick, 2019).

El sesgo cognitivo es inevitable, pero esta inevitabilidad no necesariamente descalifica la investigación. De hecho, enriquece el proceso al aportar una pluralidad de enfoques. Estos sesgos

permiten que cada investigador ofrezca una perspectiva única y diferente al problema en cuestión. Esta diversidad de enfoques puede ser beneficiosa, ya que ayuda a encontrar distintos caminos para la resolución de los problemas planteados.

No obstante, es crucial tener presente que cada enfoque, aunque valioso, conlleva sus propias ventajas y limitaciones. Esta diversidad puede resultar en contradicciones en los resultados, ya que cada perspectiva aborda el problema desde ángulos diversos. Por lo tanto, la presencia de sesgos, mientras añade riqueza al proceso investigativo, también demanda una consideración cuidadosa de sus posibles efectos en la consistencia y la interpretación de los resultados.

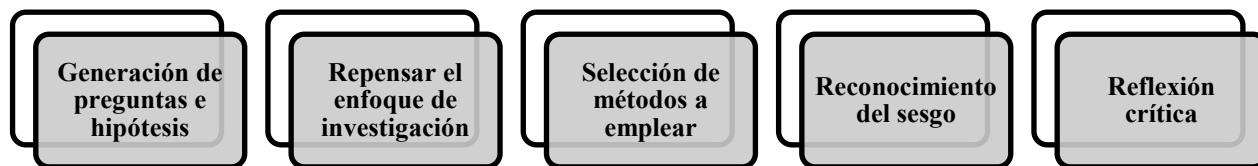
Adicionalmente, es importante reconocer que los sesgos en la investigación no solo representan desafíos metodológicos, sino que también pueden servir como indicadores de problemas sociales relevantes para ciertas comunidades. Al analizar críticamente estos sesgos, los investigadores pueden no solo mejorar la validez y confiabilidad de sus estudios, sino también identificar y comprender áreas de estudio que son particularmente significativas para grupos específicos. Este enfoque contribuye a la relevancia y utilidad social de la investigación al garantizar que los hallazgos no solo sean académicamente sólidos, sino también pertinentes para abordar las necesidades y preocupaciones de las comunidades investigadas.

Por otra parte, es interesante considerar la perspectiva de Gigerenzer (2008), quien plantea que los sesgos no siempre son negativos. De hecho, sugiere que pueden ser beneficiosos al ofrecer resultados de decisión precisos para cada contexto específico. Esta visión desafía la noción convencional de los sesgos como obstáculos a superar, y en cambio, sugiere que pueden ser herramientas útiles en ciertas circunstancias. Esta idea destaca la importancia de entender la complejidad del sesgo y cómo puede influir de manera variada en la investigación y la toma de decisiones. Cuando en lugar de ver el sesgo cognitivo como una desventaja y se entiende como herramienta crítica, seremos capaces de realizar investigaciones más profundas y cuestionar la perspectiva propia, desde la mente hasta un análisis de las fuentes que se consultan. Esto fomenta la autocrítica y con ello investigaciones que aporten más partiendo de nuestra propia concepción.

En la figura 2 se presenta el proceso que debería seguirse por parte del investigador para que el sesgo cognitivo sea entonces considerado como parte constructiva en el proceso científico de una investigación social.

Figura 2.

Proceso en el que el sesgo cognitivo se vuelve constructivo



Fuente: Elaboración propia

Reconocer el sesgo cognitivo implica ser consciente de las influencias personales, culturales o contextuales que pueden afectar el juicio, la interpretación y la toma de decisiones. Reconocer el sesgo cognitivo es un paso crucial hacia la objetividad y la toma de decisiones informada.

Considerar las implicaciones éticas de las decisiones metodológicas y presentar los resultados de manera honesta, incluso cuando los hallazgos puedan ser complejos o desafiantes para el objetivo planteado en la investigación.

Una forma de conceptualizar el sesgo cognitivo como un componente crítico en las investigaciones también podría ser a través de lo que León Olivé (2007) describe como paternalismo científico. Según él, el paternalismo es éticamente aceptable cuando la persona sobre la que se ejerce la acción paternalista carece de comprensión de las relaciones causales objetivas entre ciertos eventos y sus consecuencias. En tales situaciones, si la urgencia de la situación demanda una acción inmediata, aquellos que sí comprenden las relaciones causales objetivas están éticamente justificados para intervenir de manera paternalista. (Olivé, 2007)

El planteamiento de Olivé nos invita a reflexionar sobre la ética en la investigación y las responsabilidades morales de los investigadores en situaciones donde existe un desequilibrio de conocimiento entre las partes involucradas. Es crucial considerar no solo la validez científica de nuestras acciones, sino también sus implicaciones éticas.

Es entonces responsabilidad del investigador informar al lector de la relación causal que existe entre sus propias creencias y el trabajo que se investiga. Además de reconocer el sesgo, ser transparente con intereses propios hará que las investigaciones sean más productivas.

El sesgo cognitivo es como una sombra que siempre nos acompaña en la investigación social. Es esa influencia sutil pero poderosa de nuestras propias perspectivas, experiencias y entornos sociales, que puede distorsionar nuestros juicios y conclusiones. Aunque eliminar por completo este sesgo puede parecer una tarea titánica, gestionarlo y minimizarlo es factible con las estrategias metodológicas adecuadas.

Aquí es donde entra en juego la transparencia y la replicabilidad. Al compartir abiertamente nuestra metodología y poner a disposición los datos para su revisión y reproducción, estamos construyendo una base sólida para enfrentar el sesgo cognitivo. Permitir que otros investigadores puedan replicar nuestros estudios no solo promueve la confianza en nuestros hallazgos, sino que también sirve como un mecanismo de control de calidad, detectando posibles sesgos que podríamos haber pasado por alto.

Otro aspecto crucial es la diversidad y la representatividad en nuestras muestras. Reconocer la importancia de incluir una variedad de voces y contextos en nuestra investigación es fundamental para evitar conclusiones parciales y sesgadas. La falta de representatividad puede conducir a generalizaciones injustas que no reflejan la complejidad y diversidad de la sociedad.

Aquí es donde los métodos mixtos y los enfoques triangulares entran en juego. Al combinar tanto métodos cualitativos como cuantitativos, y al integrar múltiples fuentes de datos, podemos obtener una imagen más completa y matizada de los fenómenos que estamos estudiando. Esto nos permite trascender las limitaciones de un solo enfoque y capturar la riqueza y la complejidad de la realidad social.

En resumen, si bien el sesgo cognitivo puede ser una fuerza poderosa en la investigación social, no es invencible. Con transparencia, diversidad y el uso inteligente de diferentes métodos, podemos trabajar para mitigar su impacto y avanzar hacia una comprensión más rigurosa y precisa de los fenómenos sociales que estudiamos.

5. Conclusiones

Al contemplar el fenómeno del sesgo cognitivo en la investigación social, resulta evidente que etiquetarlo meramente como un problema sería una simplificación injusta de su complejidad. Más bien, deberíamos abordarlo como un desafío metodológico intrínseco que requiere una reflexión constante y una estrategia proactiva. A través de esta perspectiva, el sesgo cognitivo se convierte

en un compañero de viaje que, si bien puede influir en la validez y confiabilidad de nuestros hallazgos, también nos proporciona la oportunidad de fortalecer nuestra práctica investigativa.

La autocrítica constante y la conciencia del sesgo cognitivo nos permiten gestionarlo de manera más efectiva. Al estar conscientes de nuestras propias predisposiciones y limitaciones, podemos implementar medidas para contrarrestar su impacto en nuestras investigaciones. Esto implica no solo ser transparentes en nuestros procesos metodológicos, sino también estar abiertos a la crítica y al diálogo con otros investigadores, lo que enriquece nuestro enfoque y nos permite abordar de manera más efectiva cualquier sesgo potencial.

Es importante reconocer que, si bien el sesgo cognitivo puede representar un desafío para la validez y confiabilidad de nuestros resultados, no es insuperable. Mediante un enfoque metódico y riguroso, podemos mitigar sus efectos y avanzar hacia una comprensión más precisa y completa de los fenómenos sociales que estudiamos. En última instancia, al abordar el sesgo cognitivo como un desafío metodológico, no solo mejoramos la calidad de nuestra investigación, sino que también fortalecemos la base de conocimientos en el campo de las ciencias sociales.

En conclusión, los sesgos en la investigación social pueden tener efectos negativos en la validez y confiabilidad de los resultados. Sin embargo, no necesariamente representan un problema metodológico, ya que pueden ser abordados mediante la implementación de enfoques rigurosos de reflexión y autocrítica constante que los hagan ser fructíferos para la investigación.

Respondiendo a la pregunta principal de esta ponencia, “¿Es el sesgo cognitivo realmente un problema metodológico en la investigación social?” Podría decirse que depende considerablemente de la manera en la que sea tratado

Pero para que esta premisa se cumpla, es esencial que los investigadores sean conscientes de la presencia de sesgos y tomen medidas para controlar su impacto en la investigación social.

No podemos esperar que las investigaciones de ciencias sociales se basen o centren su atención en una sola perspectiva creyendo que esas es la única manera de observar un fenómeno, existen diversas aristas con las que se puede observar un fenómeno social. Y parte del es pluralidad de enfoques la aporta el sistema de creencias que tiene cada investigador.

En dicho sistema viene implícito un sesgo cognitivo que en cierta manera no se puede evitar y si se hiciera ¿qué sentido tendría leer o realizar una investigación sobre la pobreza igual a otras? Todas las ideas fluctuarían de la misma “*apropiada*” manera.

Las creencias y de cierta manera el sesgo cognitivo gestionado, enriquece las investigaciones sociales es por ello por lo que hay que buscar maneras de tratarlo, pero no eliminarlo completamente, ser transparentes en nuestras investigaciones siempre siguiendo la ética de la ciencia que debe existir en cualquier producto de investigación.

Bibliografía

- Simon Herbert A. (s.f.). La racionalidad limitada. Accedido 29 de marzo de 2024. https://olea.org/~nadia.troncoso/Tesis_de_licenciatura/Herbert-Simon-La-racionalidad-limitada.html.
- Alzás, Teresa, y Luis M. (2017). Casa García. «La evolución del concepto de triangulación en la investigación social». *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(8), 395-418.
- Castillo, Edelmira. (2003). «El rigor metodológico en la investigación cualitativa». *Colombia Médica* 34.
- Cornejo Cancino, Marcela, y Natalia Salas Guzmán. (2011). «Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa». *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>.
- Cornejo, Marcela, y Natalia Salas. (2011). «Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa». *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>.
- Frick M.-L. (2019) Reflecting and Explicating Biases in Social Research Is not a Self-Serving Enterprise but Should Lead to Reliable Knowledge. *Constructivist Foundations* 15(1), 43–44». Accedido 29 de marzo de 2024. <https://constructivist.info/15/1/043.frick>.
- Hammersley, M., y R. Gomm. (1997). «Bias in Social Research». *Sociological Research Online* 2(1), 7-19. <https://doi.org/10.5153/sro.55>.
- Kanheman, D. (2012). *Pensar rápido pensar despacio*. España: DEBATE.
- Kanheman, D., & Tversky, A. (1985). La Ciencia de Tomar Decisiones. *Discover*.
- Olivé, León. (s.f.). «La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología».
- Oxford, D. (2024). *OED*. Obtenido de Oxford english dictionary: https://www.oed.com/dictionary/bias_n?tab=factsheet#21580744
- Pannucci, Christopher J., y Edwin G. Wilkins. (2010). «Identifying and Avoiding Bias in Research». *Plastic and reconstructive surgery*, 126(2), 619-25. <https://doi.org/10.1097/PRS.0b013e3181de24bc>.
- Restrepo, Eduardo. (s.f.). «IDENTIDADES: PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA SU ESTUDIO». JANGWA PANA,

- Restrepo Sarmiento, Margarita María, y Carlos Gómez Restrepo. (2004). «Sesgos en diseños analíticos». *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 33(3), 327-35.
- Rojas, S. R. (2010). *El proceso de la investigación científica*. Distrito Federal: Editorial Trillas, S.A. y C.V.
- Simon, H. (1972). *La teoría de la racionalidad limitada*. USA: Amsterdam
- Thaler, R. (2016). Economía del comportamiento: Pasado, presente y futuro. *American Economics Review*, 9-43.
- Thaler, R. (2018). *Portarse mal. El comportamiento irracional en la vida económica*. México: Ediciones culturales PAIDÓS.
- Thaler, R., & Sustein, C. (2017). *Un pequeño empujón*. Connecticut: Penguin Random House .
- Yunta, Eduardo, y Fernando Lolas. (2017). «Conflictos de interés, sesgos y ética. Mirada antropológica». *Studia Bioethica*, 10, 46-49.

Debates teórico-metodológicos en investigación educativa

La formación teórica-metodológica en la investigación de la educación

Theoretical-methodological formation in education research

*José Federico Benítez Jaramillo**

María Guadalupe Velasco Giles†

Rocío Elizabeth Salgado Escobar‡

Resumen: La presente ponencia se desprende de dos momentos. El primero alude a la experiencia en la formación de estudiantes en la investigación de la educación y el segundo refiere a los propios desarrollos teóricos y metodológicos que como integrantes del Cuerpo Académico Educación y poder. Prácticas educativas con infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad, hemos venido. Nos planteamos como propósito hacer visible las problemáticas y retos de asumir una postura teórico-metodológico como parte de la integración de una tesis para obtener un grado, y cómo estas se cristalizan en develar la vida cotidiana de los sujetos y regiones de estudio señalados los cuales se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, exclusión educativa y social, que redunden en la toma de decisiones no únicamente desde lo político, sino también desde lo educativo.

Abstract: This presentation arises from two moments. The first refers to the experience in training students in educational research and the second refers to the theoretical and methodological developments that as members of the Academic Body Education and power. Educational practices with children and youth in contexts of vulnerability, we have come. Our purpose is to make visible the problems and challenges of assuming a theoretical-methodological stance as part of the integration of a thesis to obtain a degree, and how these crystallize in revealing the daily life of the indicated subjects and regions of study which They find themselves in conditions of vulnerability, educational and social exclusion, which result in decision-making not only from a political perspective, but also from an educational

* Dr. En Ciencias de la Educación. Grado académico otorgado por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Desarrolla las líneas de Investigación de Cultura Escrita, alfabetismos emergentes y Vínculo escuela-comunidad. Docente Investigador de la División Académica Tejupilco del ISCEEM. E-mail. federicobenitezjaramillo@gmail.com

† Dra. En Ciencias de la Educación. Grado académico otorgado por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Desarrolla las líneas de Investigación de Cultura Escrita, alfabetismos emergentes. Docente Investigador de la División Académica Tejupilco del ISCEEM. E-mail. maria.velasco@isceem.edu.mx

‡ Dra. En Ciencias de la Educación. Grado académico otorgado por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Desarrolla la línea de Escuela y Juventud. Docente Investigador de la División Académica Tejupilco del ISCEEM. E-mail. rocio.salgado@isceem.edu.mx

perspective.

Palabras clave: formación; vulnerabilidad; decolonial; experiencia; escuela.

Introducción

La presente ponencia se desprende de dos momentos. El primero alude a la experiencia en la formación de estudiantes en la investigación de la educación y el segundo refiere a los propios desarrollos teóricos y metodológicos que como integrantes del *Cuerpo Académico Educación y poder. Prácticas educativas con infancias y juventudes en contextos de vulnerabilidad*, hemos venido recuperando y que de forma central investiga con las infancias, juventudes y personas adultas que asisten a las escuelas primarias multigrado, telesecundaria, telebachillerato y a los Centros de Educación para Personas Jóvenes y Adultos (CEPJAs) con categorías como: interacciones educativas, vínculos pedagógicos, cultura escrita, alfabetismos emergentes, vulnerabilidad y exclusión social de los y las jóvenes e infancias situados en zonas rurales y urbano marginadas del Norte y Sur del Estado de México. La ponencia articula de forma central algunos de los retos y avatares que se han experimentado al asumir perspectivas críticas de la teoría (Zemelman, 2010), metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012; Ortiz y Arias, 2019) desde lo decolonial (Mignolo, 2007; Walsh, 2007) en la formación de los y las estudiantes que asisten a un posgrado en investigación de la educación. En este sentido, se recuperan sus narrativas sobre los retos, problemas epistémicos y ontológicos que manifiestan al posicionarse de una postura teórica- metodológica decolonial y horizontal.

Nos planteamos como propósito no únicamente hacer visible las problemáticas y retos de asumir una postura teórico-metodológico como parte de la integración de una tesis para obtener un grado, sino cómo estas se cristalizan en develar la vida cotidiana de los sujetos y regiones de estudio señalados los cuales se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, exclusión educativa y social, que redunden en la toma de decisiones no únicamente desde lo político, sino también desde lo educativo.

En este sentido, la ponencia se organiza en tres momentos; en el primero damos cuenta de la perspectiva decolonial como una posibilidad teórica en la formación en y para la investigación de los y las estudiantes que se forman en una institución de posgrado en investigación de la educación. El segundo momento hace referencia a las posturas metodológicas que se asumen y que

tienen relación con las miradas teóricas, para finalmente dar cuenta en el tercer apartado de las experiencias de algunos docentes respecto a la construcción de conocimiento y formación en para y con la investigación desde estas posturas epistémico, teórico metodológicas asumidas.

La decolonialidad como posibilidad teórica

La experiencia que hemos acumulado en la formación de los y las estudiantes en investigación de la educación, pero también investigaciones que hemos realizado en el marco de un cuerpo académico, hemos mirado a la teoría como aquella que nos ha abierto posibilidades para mirar la realidad y al mismo tiempo descifrar lo que sucede en el presente; lo que ha implicado romper con las determinaciones teóricas sin importar si estas son verdaderas o falsas, es decir, hacer un uso crítico - problematizador de la teoría que exige “romper con este carácter de sistema al transformarla en campo de selección de los conocimientos para construir la relación de conocimiento” (Zemelman, 1992, p.149). Si bien, la construcción del conocimiento nace de esta idea de seguir problematizando y escudriñando; puesto que el uso de la teoría nos brinda las herramientas de entender cada concepto como instrumento de observación que pueda problematizarse en su relación con la realidad.

En el uso de las teorías es inherente a la perspectiva del conocimiento coyuntural o del presente, lo que exige asumir la objetividad real en función de una dirección; direccionalidad que obliga, a la vez, a subordinar las exigencias teóricas a la aprehensión del presente, considerando este como el ámbito de las praxis constructoras de la historia. (Zemelman, 1992, p.29)

Pues, lo que documentan los y las estudiantes son problemas educativos que les interpelan, ello nos lleva a comprender que no es posible pensar, reflexionar, hacer o transformar la educación al margen de una relación con el Otro, de un encuentro ético o moral, desde el cual se tenga la pretensión documentar su experiencia, lecturas que hace del mundo. Por tanto, “Con *ver* con el *otro* nos referimos al tipo de experiencias que abre el acceso a la vida de los otros” (Barbero y Corona, 2017, p. 141), donde el otro no lo miramos como un objeto de conocimiento sino un co-construtor de saberes.

Por ende, construir conocimientos con los otros y no sobre los otros, implica abrir nuevos

escenarios de encuentro con el Otro, como posibilidad de ver y sentir al Otro, en una actitud de *acogida* (Duch, 2002), colocando en el centro al ser humano, sus subjetividades, sentidos y significados y no únicamente los números sin un análisis cualitativo que nos mueva a mirar los rostros.

En la vida cotidiana construimos conceptos y damos significado a las cosas por medio de las redes del sentido común que se construyen con la experiencia y la teoría que hemos adquirido a lo largo de los procesos educativos. Mismos que se ven reflejados en nuestro actuar y decir; hoy podemos tener muchas concepciones de realidad. Sin embargo, para Zemelman (1992) “la realidad es una articulación de procesos de diferentes niveles estructurales y escalas de tiempo y de espacio” (p.25). la invitación es el pensar la realidad como base de alternativas potenciales de teorización, lo que exige definir ángulos de lectura de la realidad que no signifiquen, en principio, una inclusión de sus elementos observables como piezas de un todo conceptual. Ello nos ha colocado en la tarea de comprender que:

El conocimiento de la realidad social solo es accesible, plenamente, desde el interior de una práctica social transformadora. Lo cual, ciertamente, implica una opción epistemológica y, al mismo tiempo, ética. Quien quiera adquirir un conocimiento pleno de la realidad social, tiene que dedicarse a la práctica social transformadora. O renunciar a esa ambición de conocimiento. (Quijano, 1978, p. 262)

Quijano reiteradamente ha señalado con mucha precisión: “un modo de pensar, de indagar y de conocer que se constituye por la unidad tensional entre dos paradigmas que la cultura dominante –la manera eurocéntrica de la modernidad– desune y opone como inconciliables: el logos y el mito” (Quijano, 1991, p. IX).

Lo señalado nos hizo la invitación de posicionarnos desde una postura teórica decolonial que nos ha situado en una nueva forma de pensar, en una nueva episteme que supera las cronologías, la racionalidad única y dogmática de los paradigmas propios del modelo moderno/colonial. En contraposición se erige en una perspectiva comprometida con la igualdad global, con la justicia económica que orienta una nueva forma epistémica y un nuevo hacer, desprendido de toda visión eurocentrada. (Mignolo, 2013). La postura asumida no ha apoyado para:

Ampliar fronteras, reconocer, potenciar diversidades, abrirse a la inmensidad y la incertidumbre, ejercer y actuar la crítica como práctica, no solo como pensamiento u operación intelectual, desplegar la crítica a la propia crítica y reflexionar críticamente acerca de nuestra propia tarea cotidiana. Todas las propuestas que nos pueden acercar a trabajar en la producción del conocimiento científico transformador, movilizador, disruptivo. (Vomaro, 2015, p. 9-10)

Vomaro, pone en el centro la idea ser sujetos actuantes, que logre desafiar las lógicas dominantes que desubjetivan, colonizan y someten. Estas realidades exigen el esfuerzo de repensar la crítica y las formas de mirarse con los otros de una forma crítica, reflexiva analítica donde comprendimos que:

[...] descolonizar significa entonces descolonizar la retórica de la modernidad que esconde la lógica de la colonialidad; descolonizar implica trabajar en cada una de las esferas y en las relaciones que mantienen entre ellas en los procesos de manejo y control imperial de la colonialidad. De modo que el sentido de opción decolonial, pensamiento decolonial y decolonialidad solo tiene sentido en confrontación y desprendimiento con y de la matriz colonial de poder. (Mignolo, 2015, p. 62)

De ahí que comprendemos que la indagación en clave decolonial significa la comprensión crítica de la historia de las comunidades oprimidas, de los invisibilizados, de los subalternizados, para construir juntos la utopía del reposicionamiento de prácticas educativas emancipadoras desde otras perspectivas; significa también la apertura al pensamiento otro, a lo impensado pero posible. En suma, comulgamos con lo que señala Ortiz (2015). Al considerar que la teoría es una configuración hermenéutica; la cual estará ligada a la explicación de la génesis de las cosas, significaciones, practicidad y un conglomerado de todo lo que compone el mundo, sus complejidades, subjetividades e instancias dialógicas; para re-configurar definiciones conceptuales consideradas desde el pensar colectivo de los y las docentes que habitan en contextos de vulnerabilidad social, educativa y cognitiva.

Formación y experiencias metodológicas

El apartado enfatiza en el vínculo docencia-investigación a partir de nuestras experiencias de formación con estudiantes de la Maestría en la Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y de las experiencias y reflexiones epistémico- metodológicas al interior de un Cuerpo Académico que investiga procesos de vulnerabilidad y participación con infancias, juventudes y personas adultas que asisten a escuelas primarias multigrado, telesecundaria, Telebachillerato comunitario y Centros de Educación para Personas Jóvenes y Adultas en el norte y sur de la entidad.

Colocamos la noción de experiencia metodológica asumiendo que ésta no es solo la adscripción a un paradigma y método en cuanto secuencia de pasos para llegar a un fin determinado *a priori*, sino cual proceso de configuración de una perspectiva que resulta dinámica, abierta y en continua negociación con las y los sujetos partícipes y sus contextos que también imprimen intereses, inquietudes, teorías o expectativas. Proceso que hemos hecho experiencia ya que nos ha convocado en procesos reflexivos acerca de lo que nos acontece en la aproximación e interacción con otros y otras, que nos deja huella (Larrosa, 2010) e improntas en nuestro pensar y vivir.

La configuración de la perspectiva metodológica en investigaciones que se convierten en tesis o en obra publicada tienen como común denominador el compromiso epistémico y político de visibilizar lógicas, relaciones y procederes que plantean una crítica a formas paradigmáticas de conocimiento que históricamente han invisibilizado las voces y saberes en contextos rurales y urbano marginales como son los que estudiamos en el sur mexiquense.

Como integrantes del CA, los procesos y productos de investigación buscan favorecer escuelas participativas y equitativas como condición básica para el ejercicio pleno del derecho a la educación; dicho objetivo nos ha convocado en el diseño y desarrollo de una experiencia de acción pedagógica fundada en interacciones, diálogos y talleres con diversas comunidades educativas, con las que hemos aprendido que las técnicas de investigación más que recursos, conllevan procesos de configuración negociada de logros y disposiciones que rebasan la mera idea de aplicación, para dar lugar a diversos modos de encuentro.

La acción pedagógica con dichas comunidades también ha visibilizado historias, voces y agencias individuales y comunitarias que hemos discutido y sistematizado a la luz de la teoría ya legitimada, pero también ha evidenciado la necesidad de nuevas o renovadas colocaciones y

propuestas epistémicas y metodológicas. Es así que nos hemos aproximado a miradas decoloniales que tienen como principio procesos político-pedagógicos de co-producción de conocimiento colocando al centro a los sujetos que habitamos la investigación y las escuelas.

En ese sentido, un punto de partida ha sido el ejercicio reflexivo de contar nuestra propia historia para situar nuestro lugar de enunciación, reconociendo como plantea Zemelman (2003) que un problema de investigación nunca está al margen de un sujeto histórico, pues es este quien piensa y reflexiona su realidad, develando las raíces que configuran y orientan el problema, desmontando una lógica mutiladora e instrumental del sujeto en la investigación.

En una permanente reflexividad en torno a nuestro quehacer investigativo consideramos relevante la construcción de una perspectiva epistémica-teórico-metodológica articulada que reconozca nuestra geopolítica de conocimiento (Mignolo, 2004) reconociendo una estrecha relación entre el conocimiento y el contexto en el que se genera destacando la interacción cotidiana con niños, niñas, jóvenes, profesores y directivos, madres y padres de familia y agentes comunitarios con quienes lejos de prolongar una investigación extractivista hemos procurado la construcción social del conocimiento y de co-autorías que potencian el diálogo de saberes (Santos, 2010) y experiencias epistémicas, metodológicas y pedagógicas horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012).

Asumimos que la propuesta de investigar en interacción con los grupos y no para los grupos conlleva una perspectiva de acción participativa y también sentipensante (Borda, 2007) en la que apostamos por la producción de un conocimiento vivencial y localizado, además de la acción colectiva para la trans-formación de y entre quienes participamos en la investigación, aquilatándola como experiencia intersubjetiva, pedagógica y también política.

Entre avatares y desafíos colocamos la apuesta por posicionamientos epistémicos que pluralizan, problematizan y transgreden los cánones de un pensamiento disciplinar, objetivo, universal y normatizador que históricamente ha regido a las ciencias sociales (Rufer, 2012). Nos hemos insertado en el debate sobre la objetividad/subjetividad en la producción de conocimiento bajo la apuesta feminista de generar conocimiento situado y encarnado (Haraway, 1995) lo que ha implicado reconocer críticamente el lugar social, geográfico y político que asumimos para mirarnos y enunciarlos en el mundo.

Reconocer que la investigación y particularmente las tesis de grado, no son un campo terso,

sino conlleva fracturas, encuentros, desencuentros que no necesariamente derivan en distanciamientos, sino que nos ha demandado otros modos de aproximación, de negociación y de revisión crítica de nuestra manera de hablarle y estar con el otro para construir otras maneras de interpelación.

Estamos aprendiendo a mirar-mirándonos desde el sur geográfico que también es metáfora contra hegemónica (Santos, 2010), reconociendo cómo nuestras vivencias dan fuerza a la historicidad donde hemos resignificado agencias, saberes y compromisos desde la formación de profesores investigadores y la participación en distintos espacios escolares y educativos, sobre todo del ámbito rural, históricamente menospreciado por lógicas urbanocéntricas.

En las comunidades educativas que participan en la investigación, estudiantes y colegas, de la mano de un uso crítico de las teorías reconocemos la necesidad de cartografiar relaciones de poder (Mignolo, 2016) donde los cuerpos, los saberes o las emociones constituyen mapas epistémicos en los que se inscribe la construcción del conocimiento educativo, las subjetividades, los códigos culturales, la condición de género y las agencias, reconociendo tramas de poder que abren lógicas científicas capaces de reconocer la fuerte interconexión entre razón, cuerpo, geografía e historia.

Metodológicamente hemos aprendido que, hacer investigación en campo apoyados en el diálogo y la participación, da pie a experiencias epistémicas basadas en el encuentro y desencuentro con otros y otras, con el sí mismo, con el nosotros y también con lo otro, en una práctica de producción social de conocimientos que por supuesto, nos replantean el lugar privilegiado del investigador o investigadora para observar, hablar o nombrar.

En tanto acción con sentido, colocamos a la dimensión metodológica y la investigación en su conjunto como experiencia que me-nos pasa y deja huella (Larrosa, 2010) en nuestros cuerpos y subjetividad en una demanda permanente de nuestra reflexividad con otros y otras convocando a la corresponsabilidad, imaginación y construcción de nuevas formas, recursos, relaciones y prácticas educativas y de investigación social en y desde contextos históricamente desfavorecidos.

Experiencias de formación *en, de y para* la investigación de los estudiantes de posgrado

La estructura curricular que sustenta el programa de estudios de la Maestría en Investigación de la Educación está orientada hacia la formación *en, de y para* la investigación, de tal manera que los

maestros “en tanto sujetos en proceso permanente de constitución, siempre inacabados, tiendan a desarrollarse en sus múltiples dimensiones, las que implican el desafío de una formación inclusiva, comprensiva y de la complejidad” (ISCEEM, 2011, p. 26).

En este sentido, la formación, concebida como un proceso por el cual “se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad” (Honoré, 1980, p. 20), de modo tal que el sujeto recupere sus experiencias, saberes y conocimientos para pensarse en un escenario distinto al que se encontraba o se encuentra, que lo convoquen a reflexionarse e interiorizar nuevas formas de pensar, ser y estar en su contexto social, cultural y escolar.

No cualquier experiencia vivida es formativa “puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo salvo si encuentra los medios de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo” (Ferry, 1997, p. 56), por tanto, el análisis, la reflexión y el reconocimiento de quiénes somos, qué hacemos y cómo realizamos nuestras acciones, son elementos cruciales para trascender hacia la comprensión del Otro en las múltiples dimensiones que lo configuran. Los procesos de formación para la investigación requieren de estos elementos, que tendrán que verse cristalizados en la concreción de una tesis.

Desde sus inicios y durante su formación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, los profesores tienen un acercamiento a los procesos de investigación de la educación a través de los distintos seminarios, particularmente los de Investigación que se desarrollan a lo largo de cuatro semestres que conforman el programa de maestría.

Así, desde el primer semestre se acercan a las distintas formas de problematizar la realidad, reconociéndola en su complejidad y dinamismo, además de identificarse implicados en ella y con el propio problema que los interpela a través de historizarse e historizar el problema; en este proceso, advierten también la necesidad de hacer uso de la teoría, como una herramienta de intelección que posibilita leer la realidad desde diferentes ángulos; así como de adscribirse metodológica y epistémicamente para la producción de conocimiento. Referentes que van profundizando y ampliando en los semestres restantes para que, en el cuarto semestre puedan entretejerlos en la construcción de las categorías analíticas. En congruencia con lo establecido en

el Programa de la maestría en Investigación de la educación señala que:

La formación es comprendida como la capacidad de lectura crítica de la realidad, del desarrollo de habilidades intelectuales y el fomento de competencias que permitan al sujeto ser un constructor de conocimiento, lo que incluye, por tanto, los procesos y prácticas de investigación educativa, como la formación académica. (ISCEEM, 2011, p. 209)

Destaca en esta experiencia de formación para la investigación, el ejercicio de reconocimiento de los profesores como sujetos epistémicos, sociales y pedagógicos que en su devenir histórico están constantemente formándose. En este proceso, los profesores suelen tomar consciencia de sus desplazamientos teóricos, epistémicos y metodológicos desde una postura crítica, decolonial y horizontal.

En las siguientes líneas visibilizamos las voces de las y los profesoras en torno a los procesos de formación para la investigación vivenciados en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (En adelante ISCEEM) y los desplazamientos que van experimentando en la construcción de la tesis. Para dar cuenta de sus testimonios, se hizo la revisión de algunas tesis para la obtención del grado de maestro o maestra, en donde emergen ideas y consideraciones de cómo se forman para la investigación y de los posicionamientos que van asumiendo.

El testimonio que se muestra a continuación alude a la construcción de una mirada decolonial que implica desestructurar las miradas teórico-metodológicas legitimadas para abrir nuevos caminos en el hacer investigativo. Es así como en una de las tesis revisadas se señala que:

El colonialismo, capitalismo y patriarcado de la cultura occidental ha conseguido que su lectura de realidad sea la que pondere en el resto del mundo, adjudicándose el poder de la verdad, del ser y vivir, desdibujando la existencia de otras maneras de comprender la realidad y estar siendo. La ciencia moderna y el paradigma positivista se han implantado como <<únicos caminos>> investigativos, borrando del mapa los demás existentes o negando la posibilidad de trazar <<nuevos caminos>>. Sin embargo, encontramos en las Epistemologías del Sur y las Metodologías Horizontales <<haces de luz>>, caímos en cuenta que hay otros conocimientos, sabidurías, historias, cosmovisiones, ideologías, formas de vida, experiencias y caminos, no solo para el encuentro con la realidad sino para

construir <<nuevas realidades.>> (Avilés, 2022, p. 177)

Destaca en el testimonio de Kesvan, profesor de educación física en una secundaria, las rupturas epistémicas vivenciadas en el proceso de la investigación. De entrada, reconoce que hay otras formas de construir conocimiento, saberes y experiencias como lugares epistémicos y reconocer a los profesores como sujetos epistémicos, ya que ellos aportan saberes, a través del diálogo y el encuentro, para la producción de conocimiento socialmente válido; de ahí que, la formación para la investigación ha posibilitado en él <<construir nuevos caminos>> en el hacer investigativo tomando distancia de la idea de una metodología rígida y lineal y de un conocimiento único, avanzando hacia metodologías y conocimientos otros.

En este mismo tenor, encontramos el relato de Cruz (2022), profesor de preescolar, quien reconoce los aportes de la propuesta epistémica decolonial en la reconfiguración y resemantización de sus ideas y maneras de pensar y hacer la investigación. el cual señala:

Investigar con el otro mediante posicionamientos teóricos, epistémicos y metodológicos decoloniales y horizontales, nos permitió aprender a equivocarnos, a recapitular, a hacer ajustes y a cambiar la manera de proceder a partir del encuentro con el otro, explorando y llevando a cabo nuevas alternativas y posibilidades para construir conocimiento generando empatía y afectividad entre colaboradores. (Cruz, 2022, p. 140)

Asimismo, en el relato de Machuca (2022), profesora de preescolar, resalta la idea de *descolocación* de las certezas y creencias con las que llega al proceso de formación en el posgrado, ejercicio que aperturó la mirada hacia el reconocimiento de las infancias como actores sociales que asumen una postura de su ser y estar en el mundo. Así lo alude:

La investigación me ha descolocado de una diversidad de creencias desde la forma de considerar a la misma, la manera de visibilizar la realidad y la concepción de la infancia; dicha descolocación ha generado nuevas miradas, formas más humanistas en las cuales se reconocen las diversidades y se valoran como maneras diversas de conocer. (Machuca, 2022, p. 159)

Por otra parte, en la tesis de Varela (2024), en congruencia con los planteamientos de las

pedagogías decoloniales (Walsh, 2011), destaca el ejercicio de decolonización del pensar y del ser del sujeto que se forma, quien desaprende lo aprendido para reaprender; destaca que.

El proceso de formación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM) me he permitido en términos generales, develar las lógicas de pensamiento con las que continuamente operaba y que dieron un salto importante en la reconfiguración de mi objeto de estudio. He tenido la oportunidad más que de aprender desaprender cuestiones que me limitaban como ser humano, puesto que una de las principales características de esta institución es su lado humanista, su preocupación por favorecer en los docentes un pensamiento crítico así como una reflexión de su propia práctica docente, que los conlleve a una transformación de la misma para un actuar más humano, pero no sólo en este ámbito educativo, sino que también te permite reflexionarlo desde todos los ámbitos de tu vida. (Varela, 2024, s/p)

El testimonio de Varela devela el proceso de formación en un sentido más amplio que trasciende del ámbito institucional hacia la vida y permite al sujeto transformarse desde las múltiples dimensiones que lo constituyen. De igual manera, destaca la construcción de un pensamiento crítico que posibilite asumir posturas ante la realidad social y educativa.

Otro elemento que emerge en las narrativas de Varela (2024) y Machuca (2022) es el enfoque humanista de la formación que se vive en el Instituto y que puede trascender a los procesos formativos de los niños con quienes desarrollan sus prácticas educativas.

Villegas (2023) asume que la descolonización del saber consiste en “reconocer la propia subjetividad y la de los sujetos que participan en la investigación nuevas formas de construir conocimiento, valorando en la cotidianidad, los sentidos y significados socioculturales de la interacción y las prácticas sociales” (p. 60). Con ello, da cuenta existen formas otras de construir conocimiento con el otro a través del encuentro de subjetividades entre quienes participan en la investigación.

Es visible en los relatos narrados por los profesores estudiantes de posgrado, la apropiación de discursos teóricos, epistémicos y metodológicos basados en un posicionamiento crítico, decolonial y horizontal, en el sentido de reconocer al Otro como igual e igualmente productor de conocimiento (Santos, 2011); posición desde la cual asumen que el conocimiento debe pasar de

construirse sobre, a construirse con (Santos 2011). De esta manera, reconocen como conocimiento socialmente válido los saberes, significados, sentidos, interpretaciones y experiencias otorgados a la realidad social y educativa por los docentes, jóvenes e infantes, en tanto agentes y actores que fisuran, agrietan y transforman las estructuras y discursos instituidos desde el orden social y escolar.

De ahí que la formación esté estrechamente vinculada, al compromiso, la responsabilidad y la ética; en tanto se trata del “acogimiento hospitalario de los recién llegados, es decir una práctica ética interesada en la formación de los sujetos” (Bárcena y Mêlich, 2014, p. 22). En donde uno no moldea, instruye, enseña o da forma al otro por considerarlo en falta o inacabado, sino que ambos se forman, aprenden y construyen experiencia, en la que “el rostro del otro, por decirlo con Levinas, (como se citó en Bárcena y Mêlich, 2014) irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad” (p. 22).

Así, quienes tuvimos la posibilidad de encontrarnos y coincidir en los procesos de formación para la investigación en un posgrado, nos formamos pedagógica y afectivamente, colocando el diálogo, la escucha, la reciprocidad y la reflexividad como elementos centrales.

Conclusiones

La perspectiva teórica de la decolonialidad la asumimos como una posibilidad para transitar un camino que conduzca hacia lo distinto, en este sentido tomamos conceptos como el hacer decolonial, decolonialidad, altersofía, entre otros que representa una propuesta contra hegemónica, al tiempo que se constituyen en un proceso en pleno desarrollo y construcción a través del ejercicio de nuevos valores, nuevas prácticas en la formación de estudiantes en y para la investigación.

La ponencia convocó a un ejercicio reflexivo de nuestra experiencia metodológica en el acompañamiento de tesis de grado y en la colegialidad de un cuerpo académico; destaca el vínculo docencia-investigación en el posgrado, así como la configuración de una perspectiva metodológica situada.

En dicha perspectiva colocamos la dimensión metodológica y a la investigación en general como experiencia ya que permanentemente nos han convocado en procesos reflexivos acerca de lo que nos acontece en la aproximación e interacción con otros y otras, dejando huella en nuestro pensar y en la lógica que orienta la construcción social del conocimiento, el cual reconocemos que

no es un proceso meramente objetivo, sino estrechamente ligado a nuestras historias, geografías y apuestas pedagógica, científicas y políticas.

Referencias

- Avilés, E.K. (2022). *Poder en la organización escolar y autonomía de los profesores de educación física de secundaria. Tensiones en la práctica docente*. [Tesis de maestría]. ISCEEM.
- Barbero, J. y Corona, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. F.C.E.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, hospitalidad y narración*. Miño y Dávila.
- Borda, F. (2007). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Siglo XXI.
- Corona, S. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. En S. C. Kaltmeier, *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (págs. 11-24). Gedisa.
- Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En: Corona, S. y Kaltmeier, O *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-110). Gedisa.
- Corona, S., Kaltmeier, O. (2012). “Introducción”. En Corona, Sarah, Kaltmeier, Olaf. *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa.
- Cruz, R. (2022). *Las relaciones pedagógicas entre docentes y niños de preescolar en la enseñanza virtual*. [Tesis de maestría]. México. ISCEEM.
- Duch, L. (2002). “El ser humano como ser acogido y reconocido”, en: *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, Trotta, Madrid
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra Universitaria de Valencia-Instituto de la Mujer.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (2011). *Programa de la maestría en investigación de la educación*. México: ISCEEM.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En José Contreras y Nuria Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (págs. pp. 87-116). Madrid : Morata.
- Machuca, R. (2022). *Infancias rurales e imaginarios sociales. Una configuración desde el*

- adultocentrismo*. [Tesis de maestría]. México. ISCEEM.
- Mignolo W.D (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.25-46) Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía. Universidad del Zulia*, (74).
- Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. P. P. Gómez (Ed.). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mignolo, W. (2016). *Hacer, pensar y vivir la decolonialidad*. México: Ediciones Navarra.
- Ortiz, A. (2015). *Epistemología y metodología de la investigación coniguracional*. Ediciones de la U.
- Ortiz, O. A. y Arias L. M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Quijano, A. (1978). *Comentario a la ponencia de Orlando Fals Borda. Crítica y política en ciencias sociales*, Bogotá: Punta de Lanza.
- Quijano, A. (1991). Prólogo. En José Carlos Mariátegui, *Textos básicos*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Rufer, M. (2012). Estudios culturales y crítica poscolonial. Historicidad, política y lugar de enunciación. *Revista de la Universidad Cristóbal Colón*, Número Especial I , 10-30.
- Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, No 54, 17-39, ISSN 1315-5216.
- Varela, Y. (2024). *Los estigmas de género de los docentes de educación preescolar*. [Tesis de maestría]. México. ISCEEM.
- Villegas, J. (2023). *Re-configuraciones juveniles de género y reflexividad de prácticas sexistas desde la escuela secundaria*. [Tesis de maestría]. México. ISCEEM.

- Vomaro, P. (2015). Palabras de apertura a modo de prólogo. En C. L. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro (Comps.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (pp. 7-16). Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Clacso.
- Walsh C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios sociales y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Colombia.
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la Razón II. Historia y necesidad de utopía*, Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2003). *Primer momento en el proceso de investigación: la incorporación del sujeto* [Mimeografiado]. IPECAL.
- Zemelman, H. (2010). El papel de la teoría. En: *Los horizontes de la Razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Anthropos Colmex.

La etnografía educativa, una posibilidad de profesionalización docente

Educational ethnography, a possibility of teacher professionalization

Citlali Alejandra Sánchez Ramírez*

Resumen: Los resultados parciales presentados en este trabajo forman parte de un estudio etnográfico que se llevó a cabo durante los años atravesados por la pandemia del Covid-19 en el Plantel Tláhuac I, perteneciente al Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), relacionados con la conformación de la Cultura escolar y la Diversidad en el entorno educativo de nivel medio superior. Constituye un análisis ulterior basado en el material metodológico etnográfico utilizado en el capítulo La Etnografía, Una Posibilidad De Estudiar la Alteridad en el IEMS de la tesis de doctorado en Educación y Diversidad, El Otro Instituto de Educación Media Superior: una etnografía de los intersticios de un sistema educativo, en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, Ciudad de México.

Abstract: The partial results presented in this work are part of an ethnographic study that was carried out during the years affected by the Covid-19 pandemic at the Tláhuac I Campus, belonging to the Institute of Higher Secondary Education of Mexico City (IEMS), related to the formation of school Culture and Diversity in the high school educational environment. It constitutes a further analysis based on the ethnographic methodological material used in the chapter Ethnography, A Possibility of Studying Otherness in the IEMS of the doctoral thesis in Education and Diversity, The Other Institute of Higher Secondary Education: an ethnography of the interstices of an educational system, at the National Pedagogical University, Ajusco unit, Mexico City.

Palabras clave: investigación educativa; IEMS; educación media superior; etnografía educativa.

La investigación educativa forma parte de las funciones laborales de Docentes, Tutores, Investigadores (DTI) contratados en el IEMS, este campo permite identificar situaciones macro-etnográficas propias de las condiciones de desigualdad social, los fenómenos de exclusión, el surgimiento de nuevas identidades juveniles, las fuerzas sociales que interactúan dentro del sistema y del contexto escolar, así como, estudiar los intersticios, es decir, las interrelaciones que vehiculan

* Doctora en Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Investigación educativa para la construcción de ciudadanía y Cultura de paz en jóvenes, Instituto de Educación Media Superior, citlaliasanchez@iems.edu.mx

las políticas y las prácticas educativas con las curriculares; en consecuencia, las formas relacionales construidas por cada uno de los integrantes de la comunidad escolar como seres copartícipes de la creación de los espacios liminales que conforman el *habitus* escolar.

La relevancia del estudio se sitúa en los procesos de comprensión holística de los fenómenos de rezago, abandono y exclusión educativos; la función social, cultural y política en la construcción de entornos sociales, en la construcción o reproducción de las formas sociales y políticas dentro del espacio educativo, desde la percepción de las y los docentes, así como de la comunidad estudiantil.

Así, la investigación educativa le permite al personal docente del IEMS contribuir con el análisis del hecho educativo, la construcción de las relaciones dentro del espacio educativo, la interrelación de los sujetos con las prácticas educativas, curriculares e institucionales, en función del fenómeno de la construcción de una cultura escolar propia. Cabe señalar que, la investigación educativa es un terreno poco explorado por la comunidad de DTI, de ello deriva la necesidad de plasmar una metodología acorde a las necesidades de la comunidad docente.

La ruta para una etnografía educativa

La etnografía es un acercamiento ecológico e integral hacia los fenómenos sociales, desde el planteamiento de estudio sobre una comunidad en las tierras más alejadas de un país hasta la comunidad escolar de un plantel situado en cualquier parte del mundo. Así, el enfoque etnográfico en la educación es propicio para tratar de comprender las formas dinámicas de construcción del entorno escolar en el Plantel Tláhuac I del IEMS.

La etnografía desde su triple acepción de enfoque, método y texto (Guber, 2001, p. 16), permite un acercamiento a la investigación educativa; como enfoque, “busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como "actores", "agentes" o "sujetos sociales)” (Guber, 2011, p. 16); como método, permite el acercamiento al análisis de la comunidad escolar que conforma el Plantel Tláhuac I, del Instituto de Educación Media Superior como un todo y; el texto, es el soporte lingüístico que construye una interpretación problematizada basada en una hermenéutica de los sujetos partícipes y del sujeto-investigador a través de la descripción (Geertz, Jacobson, Guber 2011).

El enfoque etnográfico permite dimensionar a la comunidad escolar de Tláhuac I como un

fenómeno escolar variable, pluridiverso, multidimensional, interpersonal, además de institucional, normativo, laboral y académico. Desde esta compleja perspectiva es que “el Otro IEMS” constituye una comunidad basada en un entramado intersticial en el que se encuentran presentes, aunque no tan visibles, muchos posibles espacios liminales que permiten a la comunidad escolar construir-se y reconstruir-se constantemente.

El enfoque y la metodología etnográficos son complementarios para el estudio de una realidad multifactorial que influye en el desarrollo formativo de los sujetos insertos en un contexto educativo. Por lo que, al incursionar en la etnografía se descubre el universo de posibilidades que representa, a través del “conjunto de actividades que se suele designar como ‘trabajo de campo’, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (Guber, 2011, p. 19); y, por lo tanto, para la representación analítica de algunas problemáticas relacionadas con diferentes campos de conocimiento dentro de las ciencias sociales y las humanidades.

La investigación educativa desde la autoetnografía

El acercamiento a la etnografía inició con algunas preguntas relacionadas con las preguntas de investigación: ¿cómo es el IEMS? y ¿cómo la etnografía ayudaría al estudio del IEMS?, ¿servirá de algo que estudiar y entender al IEMS? o, ¿alguien estará interesado en entender al IEMS? o, ¿cómo estudiar los intersticios y las liminalidades de este sistema escolar? Harry Wolcott (2007) también planteaba una pregunta que resonó, en el encuentro con la etnografía, “¿Cuál es exactamente el objetivo de realizar un estudio cuando nadie está interesado en escuchar resultados negativos?” (p. 290); con ello, es preciso identificar que está presente una predisposición sobre obtener resultados negativos; sin embargo, la posibilidad metodológica seguía latente.

La etnografía ofrece un marco de investigación educativa amplio que no sólo permite identificar situaciones macro-etnográficas propias de las condiciones de desigualdad social, de los fenómenos de exclusión, del surgimiento de nuevas identidades en las y los jóvenes, de las fuerzas sociales que interactúan dentro del sistema y del contexto escolar; sino también, estudia los intersticios (el *in-between*), es decir, las interrelaciones que vehiculan las políticas y las prácticas educativas con las curriculares; así, como las formas relacionales construidas por cada uno de los integrantes de la comunidad escolar; todos como seres copartícipes de la creación de los espacios liminales que conforman el *habitus* escolar.

La etnografía educativa se concibe como un método de análisis de los entornos sociales y educativos, que provoca un acercamiento a los usos y costumbres de una comunidad escolar *in situ* desde los comportamientos de los sujetos que la conforman, permitiendo se lleve a cabo un posible análisis del entorno educativo, hasta los contextos sociales, culturales, educativos, económicos, políticos e institucionales. La autoetnografía responde a los fines de la práctica educativa, ya que es el docente quien se interesa en la comprensión, análisis e interpretación del entorno educativo que lo rodea. Por ello, como una metodología de análisis para el estudio de la cultura escolar que le permitirá tomar decisiones sobre la práctica cotidiana, la intervención a través de la asignatura que imparte, o bien, para impulsar la reflexividad docente.

Wolcott (2003) afirma que “Nosotros conducimos nuestros estudios con el fin de examinar cómo los otros orientan sus vidas, y así obtener una visión más clara de la nuestra.” (p. 124). Desde esta perspectiva, la etnografía, y sobre todo, la autoetnografía ofrece el acercamiento hacia un análisis sobre cómo cada uno de los actores de la comunidad escolar se encarga de construir una cultura escolar que hace del IEMS una institución muy singular, asimismo, queda plasmado lo que se puede hacer como docente.

Por su lado, Rockwell (2009) afirma que “la etnografía se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías.” (p. 18). Con ambos autores se abre la posibilidad de constelar cada una de las relaciones que se establecen en el contexto educativo siendo susceptibles de orientar los enfoques de análisis cualitativos; desafortunadamente, el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México cuenta con estudios cuantitativos dirigidos a atender problemáticas educativas como: el ingreso, la permanencia, el abandono y el egreso desde una visión estadística, no menos importante pero que obvia algunos factores genéricos que inciden en la cuantificación de los problemas y, en la mayoría de las veces, evitan la identificación cualitativa de los factores que influyen en las causas de tales resultados.

La etnografía es una ciencia de la descripción cultural, fiel en la descripción e interpretación del discurso social, que incluye tanto el significado como el comportamiento, que permite descubrir el conocimiento cultural utilizado en la interacción social de una comunidad y de sus relaciones sociales reguladas por la costumbre. (Walcott 1975; Geertz, 1973; Spindler,

1982; Erickson, 1973 en Velasco Maillo, García Castaño, & Díaz de Rada, 1999, p. 96)

Es así como la relación con el propósito cualitativo, participativo y holístico del enfoque etnográfico es interesante para la comunidad docente del IEMS. Al plantear a la etnografía como una ciencia de la descripción cultural está implícita una metodología definida como “estructura de procedimientos y reglas transformacionales por las que el científico extrae información y la moviliza a distintos niveles de abstracción con el objeto de producir y organizar el conocimiento acumulado” (Pelto y Pelto, 1978 en Velasco Maillo & Díaz de Rada, 2006, p. 17).

El vínculo de la metodología etnográfica y la descripción cultural considera que “la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1973, p. 20). Así, la etnografía estructura un conocimiento adquirido a través de la significación que presentan y representan a una cultura, en este caso, la metodología etnográfica está situada en el IEMS como un objeto de investigación desde las relaciones intersticiales que construyen los diferentes actores partícipes del proceso educativo creando y recreando formas significantes en la conformación cotidiana de la cultura educativa que evidencian conocimientos, discursos y comportamientos en el establecimiento de las relaciones interpersonales, interculturales e intersociales.

Al constelar las diferentes relaciones intersticiales en el contexto educativo del IEMS se requiere de una serie de elementos metodológicos flexibles que permitan observar, leer, comprender e interpretar el movimiento interno de la comunidad escolar, el *habitus* y el *ethos*, el entorno escolar y la historia, la organización social y la estructura del plantel, la relación pedagógica, la movilidad y la reflexividad de cada participante.

La docencia y la etnografía

La etnografía ha ampliado su campo de investigación hacia los entornos educativos, siendo la investigación educativa un campo fructífero en explicación de algunos fenómenos que ya habían inquietado a docentes-investigadores décadas atrás. Por un lado, la función social, cultural y política en la construcción de entornos sociales, o bien, en la construcción o reproducción de las formas sociales y políticas dentro del espacio educativo. De ahí, que algunos antropólogos exploren

dicho campo, e incluso se identifique como una rama específica dentro de las diferentes ciencias sociales.

Al respecto la definición que da Ogbu (1999) “La etnografía escolar aborda la comprensión del proceso educativo y contribuye a la teoría de la antropología de la educación.” (en Velasco Maillo, García Castaño, & Díaz de Rada, 1999. p. 145). A partir de la definición, las y los docentes tienen la posibilidad de acercarse al análisis del fenómeno de la construcción de una cultura escolar específica, a partir de la construcción de las interrelaciones personales, curriculares, laborales, institucionales ejercidas dentro del espacio educativo.

En el IEMS, las y los docentes-investigadores cuentan con los elementos para desarrollar de forma cotidiana los diferentes niveles, estrategias y posibilidades de análisis de la etnografía; se pertenece a una comunidad, el trabajo de campo está inmerso en la cotidianidad, se indagan problemáticas de interés propio académico, se interpretan situaciones relacionales, se realizan entrevistas, entonces ¿qué falta para que cada docente tenga como base la investigación? La primera respuesta está basada en el desconocimiento teórico y metodológico de la investigación educativa con enfoque etnográfico.

Así, en el IEMS, las y los docentes podrían realizar investigación de forma cotidiana; sin embargo, se carece de una formación que permita la sistematización de la práctica docente, del análisis del entorno educativo y de la cultura escolar. Uno de los aspectos a atender y entender, es ¿por qué se ha omitido dicha formación o capacitación para inducir la producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa? Los campos de investigación educativa y los enfoques son diversos y podrían ser de mucha utilidad para la comprensión y aplicación de un Proyecto educativo que pretende atender una variedad de problemáticas del entorno social y educativo.

Sin embargo, el proceso de inmersión en el campo de la investigación educativa es difícil, ya que, las y los docentes están acostumbrados a una cotidianidad académica que los involucra en situaciones rutinarias, reproductoras y estáticas que poco a poco llevan a una especie de aletargamiento educativo; salir de ello, es un proceso largo y muy sutil para erradicar las resistencias y entrar en la búsqueda las distintas formas de observación en el día a día.

La etnografía educativa permite soltar algunos pre-juicios sobre el entorno educativo, abrir los ojos para mirar en diferentes direcciones, estar pendiente a lo que cada día se ofrece. En el camino de la etnografía educativa se trata de comprender y explicar a través de la alteridad, como

se autodefinen las y los otros en el entorno. Al respecto Bertely (2002) afirma que “el etnógrafo educativo, situado como intérprete, debe hacer explícito el proceso de autocomprensión que experimentó al interpretar, narrar y producir un texto acerca de la cultura escolar” (pág. 38).

Al definir los propósitos de investigación hay grandes oportunidades para comprender las acciones y reacciones en la configuración de la cultura escolar del Plantel Tláhuac I del IEMS. El docente-agente¹ es un sujeto que de forma consciente identifica los alcances de los actos, de las prácticas con relación a otros sujetos, y ahora se suma, la etnografía como el medio para plasmar la narrativa de un tiempo escolar específico.

La combinación de docente-agente y etnografía permite afirmar que la docencia requiere de la agencia, pero no sólo en la significación sino en la reflexión escrita, en la documentación, en la sistematización, en la investigación. La docencia-agencia-etnográfica se escribe “fundamentalmente en voz activa y en presente, empleando lo que un crítico ha llamado una <<sintaxis de agencia>> [...] la etnografía moderna se sitúa normalmente: ese vago momento, esencialmente atemporal, que llamamos <<presente etnográfico>>” (Velasco Maillo, García Castaño, & Díaz de Rada, 1999, pág. 80).

Desde la mirada docente, la construcción de una comunidad educativa como agente-docente que participa de las interacciones tanto personales como curriculares, e identifica las posibilidades de incidencia en la cultura escolar al erradicar las prácticas limitativas o que impiden la creación de espacios liminales² de construcción interrelacional eficaces para el establecimiento de una cultura escolar democrática.

Las y los docentes tienen la posibilidad de hacer un proceso autorreflexivo sobre la práctica educativa y su relación con los propósitos institucionales o con los intereses sociales, políticos o económicos, con la intervención participe de las formas relacionales entre pares y con el resto de los integrantes de la comunidad escolar. La investigación educativa permite, desde la docencia, que se mire a sí misma y se reconfigure la importancia de la formación de los sujetos liminales³ en nivel medio superior⁴ que están próximos a incorporarse a un entorno social desde la mayoría de edad legal.

La metodología etnográfica abre el camino de la investigación educativa

La descripción de los pasos de la investigación etnográfica planteados desde Malinovski hasta la

etnografía digital y posdigital han sido analizados, reestructurados y replanteados con base en los propósitos de investigación, por ello, la importancia radica en el tratamiento específico y definir desde la intensión de una metodología etnográfica desde y para el IEMS, que permita plantear una propuesta de análisis a las problemáticas sobre las relaciones intersticiales que influyen en la construcción de la cultura escolar del Plantel Tláhuac I del IEMS.

El primer paso de una investigación cualitativa de carácter educativo está relacionado con las inquietudes, las dudas o las problemáticas que las y los docentes se interesan en saber, analizar o encontrar un posible camino de solución. Ante ello, las y los docentes-agentes-etnógrafos están en condiciones de formular preguntas orientadoras en el camino de la investigación educativa.

La organización de las preguntas que apuntalan una investigación requiere de un protocolo de investigación indispensable para comenzar el camino de indagación en las problemáticas del complejo proceso educativo. De forma que, la identificación prioritaria en la atención de las preguntas de investigación depende de la claridad y precisión con que se plantean, a la par de considerar la viabilidad del enfoque metodológico que guiará la investigación. Es necesario que los intereses docentes sean el reflejo de una necesaria observación y, aún más necesaria, una indispensable actitud basada en la reflexividad sobre su participación en la construcción permanente de una cultura escolar. La investigación docente requiere de actores partícipes del hecho educativo inmersos desde distintos campos en la configuración y reconfiguración del entorno.

Así, las preguntas de investigación mostrarán los intereses sobre el tema de la investigación y la posible identificación de las problemáticas a tratar dentro del ámbito educativo. Tales preguntas también pueden ser orientadoras con relación a las nociones teóricas, el posible andamiaje metodológico y el planteamiento de una dimensión de análisis. En México, la investigación docente tiene la posibilidad de intentar situarse en algunas características de las dimensiones de análisis que menciona Bertely (2002):

- Institucional y política: los planteamientos sobre los procesos no pedagógicos, de la política y gestión educativa y su incidencia en la cotidianidad de la cultura escolar.
- Curricular: aspectos implícitos y explícitos tanto de la currícula como de la práctica en la conformación de una perspectiva curricular de la cultura escolar.

- Social: la crítica sobre la homogeneización en la relación de la cultura escolar con los contextos socioeconómicos, prácticas curriculares y los programas escolares. (pág. 45)

Dichas dimensiones pueden servir de guía básica para la formulación o reformulación de las preguntas de investigación. En conjunto se pueden considerar las delimitaciones pertinentes sobre la selección u orientación de los intereses plasmados en las preguntas de investigación. De aquí se derivan situaciones empíricas que resulten significativas para el proceso de investigación etnográfica. Las situaciones empíricas permiten la delimitación del contexto, de los sujetos de la investigación, los posibles escenarios de la problematización y los posibles ámbitos de incidencia en la formación de una cultura escolar.

En el caso de la tesis *El Otro Instituto de Educación Media Superior: una etnografía de los intersticios de un sistema educativo*, la dimensión social es predominante, ya que se analizaron las diversas relaciones intersticiales que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la construcción y deconstrucción de la cultura escolar, propia de la comunidad del Plantel Tláhuac I. Siendo, éstas el marco referencial y de intervención en el desarrollo etnográfico de los factores que intervienen en el ingreso, permanencia y egreso de la comunidad estudiantil.

A continuación, se mencionan cada uno de los componentes etnográficos que guiaron la investigación:

El trabajo de campo es uno de los principios fundamentales para los estudios etnográficos. Desde Malinovski hasta los estudios recientes basados en la metodología etnográfica digital o postdigital se hace una referencia constante a la importancia del trabajo de campo.

La importancia del trabajo de campo radica en diferentes dimensiones de abordaje, ya que de éste surgen las preguntas de investigación, la definición del contexto y los escenarios de problematización y la definición de los sujetos participantes. Lo primero son las interrogantes que guiaron la investigación, se definió el contexto de la educación media superior, el planteamiento de la problematización en los procesos intersticiales que determinan a la cultura escolar del Plantel Tláhuac I. Es por ello, que el inicio del trabajo de campo requirió de la indagación, el acercamiento y la toma de decisiones sobre la dirección de la problemática a tratar.

Un elemento clave para el proceso del trabajo de campo es la comunicación, el docente-agente-etnógrafo debe contar con una capacidad comunicativa que le permita socializar con la comunidad de la que forma parte y con la que pretende trabajar; a partir de ello, podrá identificar

y deducir los significados comunes, desde la interacción verbal y no verbal de la comunidad. A este proceso comunicativo Guber (2001) lo denomina como *indexicalidad* y lo define como “la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes, de su saber socialmente compartido, del origen de los significados y su complejidad en la comunicación” (pág.17).

La comunicación asertiva es trascendental, en un primero momento para acceder a la comunidad con mayor posibilidad de establecer lazos basados en la confianza; para el segundo momento, se relaciona con el proceso de registro escrito que también denotará la comprensión comunicativa a la que hayan tenido acceso como sujeto-investigador. El registro etnográfico se centra en la comunicación oral y escrita, que permite dar cuenta de la realidad en la que interviene, se centra en el uso de la descripción, de las afirmaciones y de la identificación de los posibles análisis a partir del andamiaje epistemológico y metodológico que acompañan en todo momento a la investigación.

Guber (2001) afirma sobre la reflexividad su inherencia al trabajo de campo y que forma parte del “proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/ objetos de investigación.” (pág. 21), en tanto, el docente-agente-investigador deberá tomar conciencia tanto de su persona como del contexto que lo circunda, condicionándolo en lo social, político y cultural.

De ahí la importancia de situar a la comunicación como una herramienta clave en el proceso de la investigación educativa con enfoque etnográfico. Si bien, a lo largo de la historia de la etnografía no se ha señalado como factor determinante, pero sí se ha planteado la importancia de comprender su sentido simbólico, así como la necesidad de estar inmerso en la comunidad-objeto de estudio. Actualmente, el análisis etnográfico considera como importante comprender el carácter simbólico del lenguaje, dándole un giro y, completando con la importancia del lenguaje corporal, contextual y situacional al momento de intentar comprender o analizar a la comunidad objetivo.

El ejercicio de la investigación educativa pondera la entrevista como una herramienta eficaz para identificar en el interlocutor cada uno de los aspectos que apoyan para reconocer su contexto, así como los procesos simbólicos y la interpretación que el sujeto otorga; la entrevista etnográfica cuenta con ciertas características específicas como son: obtener información sensible de los sujetos-informantes, identificar contextos sociales relacionados con los sujetos, identificar la reflexividad

de los informantes y de la comunidad-objeto de estudio, propiciar el diálogo y la comunicación significativa entre los partícipes, indagar situaciones, acontecimientos o actividades de interés común y en las que pueda participar la o el docente-investigador.

Afirma Guber (2001) que “el universo cultural de los informantes es central para descubrir los sentidos locales.” (pág. 35). En tanto, el sujeto-investigador desde la reflexividad considera tres caras situadas: una, la pertenencia a la comunidad que pretende estudiar; dos, el marco epistemológico, metodológico y el *habitus* disciplinario; y tres, la vida cotidiana de la población a la que analiza.

La facilidad y la dificultad del trabajo de campo están dadas por el acceso al escenario de investigación, se puede pertenecer a la comunidad que se pretende comprender, y ello, facilitará el acceso a los diferentes espacios y el acercamiento también será menos cuestionable; sin embargo, la posición de pertenencia también abre algunas dificultades al tener presente el necesario “consentimiento informado”, mismo que requiere de informar a los sujetos-participantes de los propósitos de nuestra observación e interacción, y solicitar su apoyo y colaboración en el uso de la información compartida. En este punto, se puede tener la posibilidad de acceder a mucho material que apoya el camino de la investigación y se abren las puertas del análisis, o bien, la falta disposición cierra las puertas para el uso de esta quedando limitados al respecto.

Desde la posición de docente-investigadora-etnógrafa, la observación participante ha sido una de las herramientas más importantes para el desarrollo de la investigación; ya que, la participación dentro de la comunidad-objetivo está situada desde hace dos décadas, lo cual permite observar desde otra perspectiva a la comunidad escolar del Plantel Tláhuac I. La observación, desde la reflexividad del sujeto-investigador, permite identificar: a los sujetos y su relación con otros sujetos, con el entorno en la participación y co-construcción de una cultura comunitaria, o bien, con aquellos sujetos, objetos o circunstancias que lo alejan, pero, que con ello también, participa de la construcción de dicha cultura.

La observación etnográfica permite acercar en dos dimensiones al docente-investigador: una, de forma pasiva, con cierta distancia del grupo de análisis, adquiriendo un rol de observador de entornos, actitudes, prácticas, discursos, registrando y relacionando lo observado en instrumentos que le permiten consultas posteriores, evitando relacionarse con los sujetos que estructuran a la comunidad escolar-objeto; dos, de forma participativa, la o el docente se involucra

en mayor medida de las actividades cotidianas de la comunidad, registra y relaciona los procesos simbólicos que se dan en los procesos de interacción, se relaciona con estudiantes claves, es un docente activo en el proceso de la investigación.

La observación participativa etnográfica requiere de un tipo de observación sistemática de actividades en las que interviene la o el docente-investigador, teniendo acceso a la información significativa que sitúa en la comunidad, en los rituales cotidianos, en las actividades frecuentes, en las formas organizativas. Es un sujeto que tiene un grado de incidencia en el comportamiento de la comunidad a la que investiga. Sin embargo, esto no es tan fácil. La o el docente-investigador deberá estar consciente de los niveles de reflexividad que se involucran en el proceso comunicativo dentro del espacio social en el que interviene.

Lo anterior, permite recordar la importancia de la comunicación y de establecer canales que propicien la reciprocidad en la interacción individual y personal como en lo social, amén de encontrar, promover y orientar en el sentido cultural, social y político de los encuentros con los sujetos-observados. Por lo tanto, la relación entre las y los estudiantes-informantes y la o el docente-investigador se define desde el sentido de los encuentros, la problematización de la conducta social y la significación de la cotidianidad de la comunidad.

La observación participante etnográfica requiere de algunos instrumentos básicos para el registro de la información como: el diario de campo, audios, videograbaciones, fotografías, documentos de creación personal, históricos, periodísticos, e incluso, en la actualidad, la grabación de sesiones sincrónicas, conversaciones asincrónicas en diferentes plataformas digitales. Cada uno de los instrumentos mencionados permitirá el acceso a información diferenciada, y, por tanto, a un registro de diversas fuentes.

Al respecto, Rockwell (2009) menciona que “-la constante observación e interacción en una localidad- es la fuente de mucha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo” (p. 48). Asimismo, la observación participante permite en la o el docente-investigador la creación de una metodología propia que responda a las necesidades de la comunidad escolar-objeto; por lo que, la originalidad va acompañada de una instrumentalización hecha a la medida.

La observación participativa etnográfica permite al docente-investigador situarse dentro del lugar de la investigación, y así, tener acceso a una fuente inagotable de la información necesaria para la reflexión y el análisis que se visibiliza a través de la descripción que permite un discurso

propio de la investigación sobre la comunidad; desde el espacio áulico como en los espacios de socialización (cafetería, pasillos, explanada, cubículos de estudio, entre otros) permitiendo identificar, observar y analizar los momentos en qué se construyen las formas relacionales intersticiales.

Un ejercicio etnográfico en el Plantel Tláhuac I

La comunidad objetivo dentro del Plantel Tláhuac I se delimitó a la selección de tres grupos de primer ingreso, considerados de 30 estudiantes cada uno; de los grupos se pasó a una nueva delimitación a las y los estudiantes tutorados, conformada por 20 estudiantes inscritos en diferentes semestres y, finalmente se agregó a aquellos que no tuvieran una relación académica conmigo, pero que representaran un grupo de posible vulnerabilidad en el entorno escolar.

La entrevista fue una de las estrategias para la obtención de información de las y los estudiantes-informantes. Para los fines de la investigación se realizaron entrevistas informales semiestructuradas; sin embargo, hay diversos tipos de entrevistas para distintos tipos de propósitos. Guber (2001) a través de una referencia de Spradley, recupera que “la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (p. 30). A partir, de ello, la entrevista etnográfica cualitativa permite indagar sobre los sujetos-informantes, “pretende obtener datos preguntando a los sujetos, pero con el objetivo característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos” (Corbetta, 2003, p. 344).

Por tanto, la entrevista etnográfica cualitativa radica en la interacción cara a cara, en un espacio de común acuerdo, amén de propiciar el consenso y la disposición del informante. Cada uno de estos elementos permiten una forma diferenciada de establecer la comunicación, así como una lectura diferente del contexto, del sujeto y el encuentro de reflexividades al generar el proceso interpretativo. Esta construcción común y consensuada abre diferentes puertas, encuentros e incluso escenarios de intervención social. Por lo tanto, la entrevista es una “relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, pág. 30).

El universo que provee la entrevista a las o los docentes-investigadores tiene un carácter social en el sentido que la o el estudiante-informante construye a través de sus respuestas el

contexto que lo circunda, reconstruye a partir de sucesos o acontecimientos significativos, reflexiona acciones a través de la verbalización. El universo proporcionado a la o el docente-investigador, a su vez, es resignificado mediante la reflexividad, tanto en el sentido epistemológico como en el personal.

La entrevista etnográfica cualitativa es una herramienta flexible y perdurable. Al inicio de la investigación es un apoyo para plantear preguntas de investigación y la problematización del sujeto de estudio; durante el proceso, ayudar en la obtención de datos y en el establecimiento de las posibles categorías de análisis del sujeto de análisis, la corroboración de información, la especificidad sobre situaciones, acciones o contextos del objeto de la investigación, entre otros. Por lo tanto, la entrevista es una herramienta muy útil para la o el docente-investigador.

La entrevista etnográfica cualitativa en el contexto del trabajo de campo permite que el docente-investigador inicie y se adentre en la urdimbre cultural que le proporciona la o el estudiante-informante, abre la puerta a las posibilidades de ratificar su objeto de investigación, definir y avanzar, o bien, virar y encontrarse con otras posibilidades que no había considerado.

Derivada de la observación, se llega a la identificación de los sujetos-participantes que son de interés para los fines de la investigación; por ello, el acercamiento a algunos grupos docentes y de estudiantes que conforman a la comunidad escolar fue necesario; establecer contacto y entrevistas del tipo semiestructuradas, tanto con el personal administrativo (de base y de confianza) como con algunos docentes y la mayoría con estudiantes.

La fuente de información -entrevistas semiestructuradas- permitió un acercamiento más sensible con los diferentes grupos, de tal forma, que se logró obtener respuestas lo más cercanas a la vida cotidiana del plantel y a las formas relacionales más casuales. Por ello, fue importante establecer, reafirmar e iniciar algunas formas comunicativas que generarán confianza en los sujetos partícipes o que resultaban de interés para la obtener una variedad en las formas de observar el entorno escolar.

En el camino que ha trazado la etnografía, tanto el trabajo de campo como la descripción han significado dos preocupaciones e imponderables etnográficos. El primero, como ya se ha mencionado, identificar el lugar, los momentos y los sujetos que conformarán el universo de la investigación. El segundo, de suma importancia, corresponde al registro, manejo y análisis de los datos obtenidos por el conjunto que compone al trabajo de campo.

Con base en la historia etnográfica se hacía referencia a una descripción densa “se acomoda a lo que Evans-Pritchard enunciaba en 1951 como tarea: <revivir una experiencia en forma crítica e interpretativa>; pero al hacerlo, el investigador en realidad transcribe esa experiencia <en las categorías y valores de su cultura y en función de los conocimientos de su disciplina>” (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 2006, p. 51). Como se podrá observar, la descripción es un elemento importante en el trabajo etnográfico, ya que da cuenta de los intereses de la investigación a través de la descripción crítica y reflexiva de los saberes proporcionados por los sujetos-informantes.

Geertz (1973) dice que la descripción “es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (pág. 32). Desde una mirada personal, la descripción en la etnografía contiene el proceso de indagación, problematización, traducción, reflexión, análisis y provocación al y del entorno del sujeto de la investigación. Por ello, a través de la descripción etnográfica se tratar de mantener el análisis de las formas simbólicas lo más estrechamente ligado a los hechos sociales concretos, al mundo público de la vida común y tratar de organizar el análisis de manera tal que las conexiones entre formulaciones teóricas e interpretaciones no quedaran oscurecidas con apelaciones a ciencias oscuras. (Geertz, 1973, pág. 39)

La etnografía educativa a través de la descripción da cuenta de sujetos, momentos y acciones concretas dentro del espacio escolar, visibles o no desde las diferentes miradas de los sujetos que construyen y deconstruyen la cotidianidad de una comunidad compleja, por el simple hecho de estar conformada por sujetos con su propia historia y con una historia común dentro de los espacios escolares.

Conclusiones

El conjunto metodológico etnográfico implica diferentes niveles de complejidad y análisis. El resultado puede ser un bello entramado de narrativa, retórica, un poco de historia, mucho análisis antropológico, con un fino detalle de entrelazado epistemológico, cultural y político.

Desde el planteamiento etnográfico, el acercamiento a la comunidad abre una diversidad de posibilidades para comprender el hecho sociocultural denominado escuela; y como tal, no ha sido lo suficiente estudiado con relación a la cantidad de veces que se ha pretendido reformar,

transformar o adecuar a las supuestas necesidades de los contextos sociales que lo circundan. La etnografía en el contexto educativo del IEMS es una oportunidad para identificar aquellos aspectos que permiten avanzar y aquellos que son necesarios de trabajar en comunidad para encontrar el camino óptimo de atención, tanto en beneficio de la comunidad estudiantil como de la docente, ambos sujetos medulares del hecho educativo.

Por lo tanto, la etnografía permite explorar caminos y tener la posibilidad de autoestudiarnos, estudiar-nos, estudiar-los, al potenciarla como herramienta para comprender tanto a la comunidad y la cultura escolares como al sistema educativo en sus diferentes dimensiones; también pretende provocar interés en analizar, comprender y propiciar el diálogo con otros integrantes de la comunidad escolar del IEMS. Estudiar y analizar la comunidad escolar del Plantel Tláhuac I desde la visión estudiantil, desde la variabilidad semestral, desde la transformación constante del entorno escolar, desde las aportaciones cotidianas de docentes, administrativos, autoridades e incluso de la institución misma.

El “Otro IEMS” alude a una población estudiantil con la misma condición educativa y bajo el supuesto que tiene la misma condición etaria y social, que tienen una vida cotidiana propia, una juventud que busca tiene o espera una opción educativa que la apoye en la comprensión de su propio entorno y mejore su condición social, que le de las herramientas para entender, enfrentar y transformar a las comunidades de las que participa. También, llama a las relaciones intersticiales entre los integrantes de la comunidad escolar, así como con las funciones que cada quien desempeña dentro del espacio institucional.

Bibliografía

- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bertely Busquets, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. (reimpresión ed.). México: Paidós Mexicana.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (12a reimp ed.). (A. Bixio, Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez Ramírez, C. A. (2019). *Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS*. Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México: 092. <http://200.23.113.51:8080/jspui/handle/123456789/36380>
- Sánchez Ramírez, C. A. (2023). *El "Otro" Instituto de Educación Media Superior: una etnografía de los intersticios de un sistema educativo*. Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México: 092.
- Velasco Maillo, H., García Castaño, F., & Díaz de Rada, Á. (Eds.). (1999). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. F. (septiembre de 2003). En búsqueda de la esencia de la etnografía. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXI(2), 122-138. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105217944009>
- Wolcott, H. F. (2007). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, (16), 279-296. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110279A>

Notas

¹ El desarrollo del término docente-agente en el contexto del IEMS, se desarrolla en mi tesis de Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos humanos y Cultura de paz, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. N. de A.

² La liminalidad está vista desde la identificación o construcción de un espacio que permita identificar aquellas áreas de oportunidad que quedan abiertas entre las tradicionales visiones dicotómicas que impiden las posibilidades de observar el mundo desde su complejidad. El espacio liminal también se encuentra identificado a través de aquellos

límites o fronteras que de forma cotidiana establecemos para tratar de entender o situar un aspecto deriva de la realidad. N. de A.

³ Un sujeto liminal es aquel que interactúa entre los límites o fronteras de las situaciones cotidianas que son susceptibles de ser analizadas y proyectadas como un espacio de posible intervención con la finalidad de modificar, desde la reflexividad, el contexto inmediato. N. de A.

⁴ La educación media superior también se encuentra, por sus características formativas, en el espacio liminal de la educación de los sujetos. N. de A.

La formación epistémico-metodológica en un Programa Doctoral de Educación

Epistemic-methodological training in a Doctoral Education Program

*María Verónica Nava Avilés**

Resumen: El carácter de complejidad que reviste la actual orientación de la práctica de las Ciencias Sociales implicó situar desde la multirreferencialidad, los objetos de análisis; el mapeo categorial y el ejercicio hermenéutico incluyen no solo la participación de distintas áreas del conocimiento de carácter fundamentalmente cualitativo, sino la propia colocación del estudiante en su proceso formativo como investigador ante las dimensiones, perspectivas teóricas, recortes de realidad y temporalidad objetual de las ciencias de la educación. Lo que permite identificar la dinámica inherente a los equipos disciplinares, vistos como sistemas complejos que reflejan tradiciones, tensiones y evoluciones, en los que los equipos aprenden a pensar y articular argumentativamente a través de interacciones sociales.

Abstract: The complexity of the current orientation of the practice of Social Sciences implied locating the objects of analysis from multi-referentiality; The categorial mapping and the hermeneutic exercise include not only the participation of different areas of knowledge of a fundamentally qualitative nature, but also the student's own positioning in his training process as a researcher before the dimensions, theoretical perspectives, reality cuts and object temporality of the sciences. of Education. This allows us to identify the dynamics inherent to disciplinary teams, seen as complex systems that reflect traditions, tensions and evolutions, in which teams learn to think and articulate argumentatively through social interactions.

Palabras clave: formación epistémico-metodológica; Programa Doctoral de Educación; complejidad; multirreferencialidad.

Introducción

La formación epistémico-metodológica en los programas de doctorado en educación es un aspecto crucial que permite a los investigadores comprender profundamente la naturaleza del conocimiento

* Doctorado en Educación. Formación en Educación Superior y Hermenéutica (UPN), Docente Investigadora del Colegio de Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) Coordinadora Responsable del Cuerpo Académico Consolidado No. 5 de Gestión Escolar [ENSM CAC5-GE ENSMX] estnav@hotmail.com

en el campo educativo, así como los métodos adecuados para investigarlo, de acuerdo con Viltre, Fernández y López (2017) quienes señalan que la formación epistemológica no solo implica el estudio de teorías del conocimiento sino también la reflexión crítica sobre cómo estas teorías influyen en la práctica educativa y en la investigación, lo que sugiere que una robusta base epistemológica es esencial para desarrollar la investigación educativa que sea tanto teóricamente fundada como prácticamente aplicable.

Para ello, el ejercicio del pensamiento dentro de cualquier proceso investigativo demanda una serie de herramientas intelectuales a lo largo de diversos esquemas cognitivos empleados para generar conocimiento en la formación de posgrado en el campo de la educación, lo que requiere de una constante supervisión epistemológica para asegurar la coherencia y conexión entre las bases teóricas y los paradigmas que orientan su evolución, así como la exploración de discontinuidades que, idealmente, conduzcan hacia metodologías más flexibles e innovadoras, donde la ciencia, y en especial la educación por su naturaleza de sistema complejo, se nutre de la diversidad y el trabajo colaborativo.

La construcción metodológica en un Programa Doctoral es fundamental para asegurar la calidad y la rigurosidad de la investigación científica, no solo dota a los doctorandos de las herramientas necesarias para diseñar y llevar a cabo investigaciones originales sino que también les enseña a evaluar críticamente los métodos empleados en los estudios existentes; este conocimiento es crucial, ya que permite a los investigadores seleccionar o desarrollar las metodologías más adecuadas para sus proyectos, asegurando la validez y fiabilidad de sus resultados, además, la competencia metodológica fomenta la innovación en la investigación, al animar a los estudiantes a cuestionar los enfoques para optar por otros de mayor transdisciplinariedad.

La formación metodológica robusta prepara a los doctorandos para co-construir en equipos de investigación multidisciplinarios, les proporciona lenguajes para comunicarse con especialistas de otras áreas, lo que es esencial para abordar problemas complejos desde perspectivas integradas; lo que, no solo amplía el alcance de su trabajo sino que aumenta su impacto potencial, preparando a los futuros doctores para liderar avances significativos en sus campos. En consecuencia, la formación metodológica se convierte en un pilar esencial para formar investigadores capaces de contribuir de manera significativa al avance del conocimiento y al desarrollo de soluciones

innovadoras a los desafíos globales.

Si bien, cada método de investigación presenta particularidades, con sus respectivas ventajas y limitaciones, las cuales dependen del tipo específico de pregunta de investigación que se pretende explorar, se hace imprescindible la adopción de una metodología dialógica en la que los procesos de diálogo faciliten el redescubrimiento de las potencialidades emancipatorias, mediante una interpretación crítica de la realidad y del mundo de la dominación, a través de textos alfabetizadores analizados no sólo científicamente sino críticamente; el diálogo (Freire, 2005), trasciende su condición de mero producto histórico de la comunicación con otros, constituyéndose en la esencia misma de la historicidad, lo que subraya la necesidad de una interacción constante y crítica con el conocimiento, reconociéndolo como un pilar fundamental en la construcción de saberes liberadores.

La formación epistémica y metodológica en el Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), situada en la Ciudad de México, constituye un proceso de reconstrucción y revalorización de las perspectivas, enfoques y concepciones de los participantes. Este desarrollo se fundamenta en una serie de revisiones críticas tanto epistémicas como metodológicas, que surgen a lo largo de la formación en investigación educativa. Este enfoque busca no solo integrar una diversidad de visiones y metodologías, sino también ahondar en el entendimiento de los fundamentos teóricos y prácticos que respaldan la investigación educativa, favoreciendo una comprensión más profunda y crítica del campo.

Construcción metodológica

El avance de investigación exploratoria, en su fase descriptiva, destaca la imperante necesidad de innovar y co-crear en programas doctorales, al poner en relieve la epistemología y la metodología de investigación como herramientas cognitiva y práctica de una actitud crítica y reflexiva al fortalecer la formación de profesionales de la educación para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Como campo de estudio intrincadamente complejo, facilita la reevaluación de los enfoques epistémicos y metodológicos frente a los desafíos y las futuras direcciones en la generación de conocimiento; específicamente, resalta enfoques que promueven el desarrollo de la investigación educativa en las Instituciones Públicas de Educación Superior, considerándolos como herramientas esenciales para la producción de conocimiento mediante prácticas colaborativas.

Se sitúa a la transdisciplinariedad como construcción metodológica en el ámbito de la investigación educativa al orientarse desde un enfoque holístico y colaborativo que busca superar las limitaciones de las disciplinas tradicionales para abordar problemas complejos en educación y otros campos; lo que permite no sólo integrar diversas disciplinas sino que busca trascender fronteras para crear otras formas de entendimiento y acción.

Ante la creciente complejidad de los problemas que enfrenta el campo de la educación, la transdisciplinariedad (Nicolescu, 2008), no solo se enfoca en la colaboración entre disciplinas, sino que busca trascender sus límites para alcanzar una comprensión más integral de los fenómenos educativos a fin de abordar los desafíos educativos desde múltiples perspectivas para integrar conocimientos y prácticas de diferentes campos, promoviendo un diálogo enriquecedor que contribuye en el desarrollo de nuevos marcos teóricos y metodológicos que emergen de la interacción entre disciplinas donde se valoran tanto el conocimiento académico como las experiencias prácticas. (Jantsch, 1972).

Las singularidades identificadas en la formación epistémico-metodológica en el Programa Doctoral se distinguen a partir de dos ámbitos cruciales: El primero radica en la naturaleza de la dinámica que guía a los equipos disciplinares, considerados como sistemas complejos; dentro de este contexto, se reconocen las tradiciones de prácticas disciplinarias, junto con las tensiones inherentes y el impulso hacia el desarrollo y la innovación. El segundo ámbito, refiere el marco normativo institucional que enmarca la práctica investigativa del Doctorado en Educación; en donde se proporcionan un conjunto de criterios y estándares regulatorios para la investigación, así como las condiciones bajo las cuales se realiza este importante trabajo académico, permitiendo un equilibrio entre la autonomía investigativa y los requisitos institucionales.

Desarrollo

El carácter de complejidad en la práctica de las Ciencias Sociales

Integrar la multirreferencialidad y la hermenéutica en estudios doctorales bajo el prisma de la complejidad supone, por tanto, adoptar una postura que valora la diversidad de perspectivas y la profundidad interpretativa; lo que conduce a investigaciones que son al mismo tiempo rigurosas, innovadoras y capaces de aportar otras formas de indagación sobre las dinámicas complejas

presentes en nuestro mundo, preparando a los investigadores para enfrentar los retos de comprender y actuar en realidades cada vez más interconectadas y multidimensionales.

Desde la complejidad, se entiende que los fenómenos no pueden ser plenamente comprendidos si se analizan únicamente desde una sola disciplina o perspectiva como señala Morin (1999), por lo que en la práctica de las Ciencias Sociales, especialmente al abordar la multirreferencialidad, el análisis de objetos desde múltiples categorías y perspectivas se constituye necesariamente de forma interdisciplinaria; lo que invita, a integrar diversas fuentes y teorías, promoviendo un diálogo con visión más holística de la realidad, al articular diferentes marcos teóricos y metodológicos, los doctorandos pueden desentrañar las múltiples capas de significado que se entrelazan en los fenómenos estudiados, reconociendo su naturaleza compleja y multifacética; al reconocer que, los objetos de estudio en las ciencias sociales y humanidades no son entidades neutrales sino que están cargados de significados y valoraciones que varían según los contextos culturales, históricos y personales.

De igual forma, la hermenéutica desde la complejidad ya no se centra solamente en la interpretación de los significados que subyacen a los textos, discursos y prácticas sociales; son aproximaciones inherentes a la realidad social estudiada, con lo que se busca trascender las interpretaciones superficiales para llegar a comprensiones más profundas de los contextos, historias y estructuras que dan forma a los fenómenos sociales.

Al hacerlo, se promueve un análisis crítico y reflexivo que es esencial para la investigación doctoral, permitiendo a los estudiantes no solo interpretar la realidad de manera más comprensiva sino contribuir a la construcción de conocimiento de manera innovadora y crítica como señala Ardoino. (1998).

Esta pluralidad de perspectivas fomenta aproximaciones más abiertas y reflexivas a la investigación, potenciando el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes; la multirreferencialidad no solo amplía el alcance del análisis sino promueve una mayor implicación del estudiante investigador en el proceso de aprendizaje, situándolo activa y críticamente dentro del contexto del objeto de estudio.

La práctica hermenéutica en el ámbito de las Ciencias Sociales enfatiza la crucialidad de interpretar y entender los significados y contextos que envuelven a los fenómenos sociales, Ricoeur (2002), subraya la importancia para desvelar las complejidades que caracterizan a los procesos

sociales, políticos y culturales. Mediante este ejercicio interpretativo, el investigador logra ir más allá de los datos empíricos para indagar en las dimensiones simbólicas y de significado que yacen en el corazón de los fenómenos sociales. Esta perspectiva no solamente profundiza la comprensión teórica y práctica de los temas investigados, sino que, además, sitúa al estudiante investigador en una posición activa, convirtiendo su interpretación y entendimiento en componentes esenciales del proceso de investigación.

La constitución epistemológica de la multirreferencialidad y la hermenéutica desde la perspectiva de la complejidad en estudios doctorales implica una reflexión profunda sobre los fundamentos del conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanidades; misma que se orienta hacia la comprensión de la existencia de múltiples realidades desde las cuales se construye el conocimiento sobre la realidad social, cultural y humana, reconociendo la naturaleza intrínsecamente compleja y multifacética de dicha realidad para acercarse a la complejidad de los fenómenos estudiados, entendiendo que cada perspectiva aporta una parte del conocimiento necesario para una comprensión más completa.

La hermenéutica, especialmente cuando se enmarca en la teoría de la complejidad, adopta una postura epistemológica que enfatiza la importancia de la interpretación profunda de textos, prácticas y discursos sociales. Se reconoce que la realidad social está construida a través de significados compartidos, pero estos significados son, a menudo, implícitos, multivalentes y sujetos a cambio. Por tanto, la tarea hermenéutica se convierte en un proceso dinámico de desvelamiento e interpretación de capas de significado que revelan las estructuras subyacentes, las relaciones de poder y las dinámicas culturales que configuran los fenómenos sociales. Esta epistemología subraya la naturaleza interpretativa del conocimiento y reconoce la influencia del contexto, la historia y la subjetividad en la construcción del mismo.

La integración de la multirreferencialidad y la hermenéutica en el contexto de la complejidad desarrolla una epistemología que es tanto pluralista como crítica que permite la apertura hacia la integración de conocimientos y metodologías, junto con una reflexión crítica sobre los procesos de interpretación y comprensión. En los estudios doctorales, esta epistemología invita a los investigadores a ser reflexivos sobre sus propios marcos teóricos y metodológicos, a cuestionar los que le han permitido aproximarse a la investigación y a estar abiertos a nuevas formas de entender y explicar la realidad social.

Elementos de discusión epistémica

Los debates epistemológicos recientes en las ciencias sociales, humanas y educativas han cobrado mayor intensidad, impulsados no solo por el impacto de la Pandemia de Covid-19 sino también por una crítica profunda a los enfoques epistemológicos occidentales prevalecientes; dichos enfoques, caracterizados por mantener una colonialidad del saber, enfrentan cuestionamientos sobre su certeza y solidez en la generación de conocimiento.

Este proceso se orienta hacia la redefinición de conceptos que favorezcan una apreciación más rica de la complejidad y la multidimensionalidad inherentes a la coyuntura actual, la noción de modernidad líquida propuesta por Bauman (2002), que se torna incluso más elusiva y dispersa en el ámbito de lo virtual, sugiere la adopción de una perspectiva filosófica "fronteriza" y decolonial que subraya la interrelación entre el observador, el objeto, los sujetos y los contextos, dentro de un entramado que promueve una consciencia crítica y una responsabilidad compartida y solidaria.

Si el grupo de doctorando se sitúa con un "*pensamiento fronterizo*" desde la "*inflexión decolonial*" o "*diferencia colonial*" les permite comprender lo que sucede con relación al sistema mundializado de poder-conocimiento, sistema-mundo, comunidad-académica, comunidad-epistémica, como unidades de análisis que señala Grosfoguel (2006), para reconocer que los conocimientos están ubicados epistémicamente en el lado dominante o subalterno de las relaciones de poder y por tanto, tienen que ver no sólo con la "*geo*" y el "*cuerpo*" de la "*política*" del conocimiento sino del propio pensamiento epistémico de dichas comunidades.

Partiendo del principio de no linealidad, la reevaluación epistémico-metodológica de diversos objetos de estudio emerge al contextualizarlos dentro de su práctica educativa; esta última, cada vez más digital, virtual e inclinada hacia lo "híbrido", ha implicado "[...]un reto intelectual frente a la adversidad, al incentivar el desarrollo del pensamiento crítico en los doctorandos con un espíritu renovado que vigoriza su perspectiva..." (Nava, 2023, Entrev., Profr.). Este enfoque mantiene una constante vigilancia epistémica en el proceso de asesoramiento de tesis, el cual ha sido considerado hasta ahora una fortaleza en ciertos grupos de investigación. Sin embargo, para otros, sus enfoques y prácticas probablemente experimentarán una reorientación.

La formación investigativa implica "[...]el reconocimiento y la incorporación de los estudiantes a prácticas propias de sus culturas académicas, vía sus Comités de Asesoría de Tesis,

al acceder al conocimiento, revisar sus fuentes teóricas, leer, escribir y argumentar con un discurso especializado...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.) por lo que se considera que los doctorandos realizan un ejercicio de literacidades disciplinares a través de sus interacciones sociales, con las cuales, constituyen formas de aprender a pensar y escribir argumentativamente el contenido disciplinario del conocimiento, al interrogar, construir y socializarlo.

Desde esta perspectiva, se promueve el intercambio de interpretaciones entre investigadores y estudiantes sobre la comprensión de sus marcos teóricos, mediante la formación de los alumnos en dinámicas epistemológicas y en el diseño de metodologías, fundamentales en la generación de conocimiento específico de cada disciplina; esta formación se reconoce como una función central de cualquier investigación.

Lo que permite reconocer tanto la exploración de sistemas propios de razonamiento explicativo dentro de la comunidad de posgrado como la búsqueda de alternativas para superar, según algunos académicos, la "estrechez cognitiva" (Nava, 2023, Entrev., Profr.). Además, implica una ruptura casi obligatoria, derivada del reconocimiento de la naturaleza epistémica de los campos disciplinares, los cuales han sido reorientados por los avances en las Ciencias Sociales para enfrentar los retos que plantea el estudio del fenómeno educativo, objeto central de los estudios doctorales.

La constitución de comunidades

La naturaleza de la dinámica que guía a los equipos disciplinares, considerados como sistemas complejos, donde el “[...]núcleo de nuestra práctica como comunidad académica, especialmente en el contexto del doctorado, se fundamenta en el reconocimiento y la valoración de las tradiciones y las prácticas que definen nuestras disciplinas... como docentes entendemos nuestra comunidad como un sistema complejo, donde el saber guía el ímpetu hacia la innovación y el desarrollo... nuestro papel es brindar experiencias significativas que no solo abarquen el uso de herramientas metodológicas de vanguardia para la generación de conocimiento sino que promuevan un análisis crítico y reflexivo de los problemas...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.).

Especialmente en lo que respecta al impacto de las políticas públicas, “[...]consideramos esencial que los doctorandos desarrollen la capacidad de explorar y comprender las implicaciones de estas políticas en diversos contextos sociales y educativos. Este enfoque refleja nuestra misión

de contribuir al avance del conocimiento, preparando a los futuros líderes académicos para enfrentar los desafíos contemporáneos...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.).

La perspectiva ofrecida por los maestros, centrada en la valoración de las tradiciones disciplinarias y el impulso hacia la innovación, si bien es fundamental, puede verse enriquecida al profundizar en la comprensión de la naturaleza intrínseca de los equipos disciplinarios como sistemas complejos; ya que de acuerdo con Capra (1996), la interconexión e interdependencia entre todos los fenómenos subrayan la importancia de abordar la vida y los sistemas sociales desde una óptica sistémica y compleja.

En este sentido, la visión de los docentes podría beneficiarse de un enfoque que no solo reconozca la importancia de las herramientas metodológicas y el análisis crítico sino que también ponga énfasis en cómo los equipos disciplinarios, como entidades vivas y dinámicas que aprenden a pensar y a articular sus argumentos a través de interacciones sociales complejas y enriquecedoras a partir de la propia constitución de comunidad académica.

Al articular una crítica, es crucial reconocer que las comunidades académicas no operan en el vacío, sino que se desarrollan y evolucionan a través de la constante interacción entre sus miembros. Esta dinámica de interacción fomenta no solo la transmisión de conocimiento, sino también la capacidad de cuestionar, reinterpretar y expandir dicho conocimiento.

Por tanto, una visión que se centre exclusivamente en la transmisión de prácticas tradicionales y en el impulso hacia la innovación, sin considerar la complejidad de las interacciones sociales que subyacen a estos procesos, podría no captar completamente la riqueza y la profundidad de la experiencia académica.

Además, Capra enfatiza la necesidad de una comprensión holística que integre las diversas dimensiones de la realidad, en el contexto de la educación doctoral, implicaría aproximaciones que no solo se centren en el desarrollo de habilidades metodológicas y analíticas sino también en fomentar un entendimiento de cómo las interacciones dentro de los equipos disciplinarios contribuyen a la construcción colectiva de conocimiento; dicha comprensión sistémica y compleja permitiría a los estudiantes y docentes reconocer y aprovechar la diversidad de perspectivas y experiencias, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje y contribuyendo a la evolución de las disciplinas académicas.

La constitución normativa

El segundo ámbito, refiere al marco normativo institucional que define la práctica investigativa en el Doctorado en Educación, en el que no solo establecen un conjunto de criterios y estándares regulativos para la investigación sino que también delinea las condiciones en las que se lleva a cabo este relevante esfuerzo académico, favoreciendo un balance entre la libertad investigativa y los requerimientos institucionales.

La riqueza del programa curricular reside en el intercambio cotidiano de diálogos y en la reconfiguración de diversas perspectivas, esta riqueza se ve potenciada por sus coautores, quienes, al abrazar el valor crítico y compartir sus trabajos con la comunidad académica, facilitan un diálogo que trasciende la certeza, se abre a análisis más plurales y, en este proceso, permite la reevaluación de posturas o la reafirmación de visiones paradigmáticas en el desarrollo de sus tesis doctorales.

La integración de múltiples visiones exige tanto la “[...]congruencia curricular alineada con la esencia del Programa de Doctorado que fundamentan las tesis de grado...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.) como la singularidad ya que “[...]no deben ser interpretados desde una única perspectiva teórica, ni considerados fenómenos aislados...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.) ambos, como parte de un proyecto de transformación que impacta tanto en la vida académica e investigativa de la institución como en el desarrollo formativo de los investigadores a futuro.

Desde la perspectiva epistémica y metodológica interna del grupo de doctorandos, la consideración y alerta sobre la "hibridez" de su producción intelectual han sido aspectos centrales frente a las nuevas realidades educativas, que son cada vez más virtuales. Esta dinámica subraya la importancia de adaptar y renovar el conocimiento académico para que responda de manera efectiva a los cambios y desafíos del entorno educativo contemporáneo.

La adaptación y renovación del conocimiento, en respuesta a entornos educativos en constante evolución como Morin (1999) sugiere que para enfrentar la complejidad se requiere de una mente abierta y preparada para integrar lo diverso y lo cambiante, para relacionar lo separado y comprender lo multidimensional.

Entender y abordar la realidad en constante movimiento y transformación trasciende el ámbito de una mera alfabetización científica incluida en el currículo, se requiere de una profunda revisión y reorientación del enfoque epistémico, tomando en cuenta la complejidad de las nuevas realidades sociales. Esto implica abrirse a diversas racionalidades que surgen de la interacción en

redes de comunidades académicas interinstitucionales; frente a estos desafíos, el programa de doctorado busca no solo expandir el conocimiento científico sino también redefinir los fundamentos epistémicos en respuesta a las exigencias de un mundo en evolución.

Desde estas aproximaciones analíticas se considera que un diseño curricular va más allá de ser una herramienta de trabajo o guía con contenido fijo, establecido sin considerar a quienes lo implementan; de hecho, es una invitación por parte de sus diseñadores a emprender procesos de investigación y reflexión metacognitiva; como se ha reconocido en ocasiones facilita la conexión y mediación entre el conocimiento disciplinario y el saber formalmente escolarizado, abriendo paso a enfoques interdisciplinarios y plurales en la adquisición y generación de conocimiento.

Esto se logra, refieren los profesores “[...]a través del desarrollo de mediaciones cognitivas...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.) por lo que un *currículum* no puede considerarse crítico por sí mismo ya que “[...]son los sujetos quienes reconocen que el conocimiento no es independiente a uno o se limita a contenidos predeterminados y aislados formalmente...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.); son ellos, quienes le dan vida y relevancia.

El desarrollo curricular es el espacio que permite mantener una constante vigilancia epistemológica, la que no se limita únicamente a cuestionar nuestro propio etnocentrismo “[...]como docentes, enfatizamos la necesidad de someter a examen crítico también el ethos profesional o intelectual...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.) Este escrutinio “[...]debe extenderse a los diversos discursos que se entrelazan, aquellos que coexisten, se superponen, y también a los que son frecuentemente ignorados o descartados...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.) Es crucial vigilar aquellos discursos que se han privilegiado, aquellos “investidos por la voluntad de verdad” y que, muchas veces, están profundamente arraigados más allá de las tradiciones de la disciplina señala Bourdieu (2003); y desde “[...]nuestra posición como educadores, subrayamos la importancia de cuestionar de manera continua las fundaciones sobre las cuales se construye nuestro conocimiento, incluyendo el impacto de las instituciones y las prácticas disciplinarias...” (Nava, 2023, Entrev., Profr.).

Si bien, se reconoce que la complejidad de la realidad social y la necesidad de un enfoque multidisciplinario y crítico permiten comprender de otra forma la educación, sin embargo, cómo se pueden equilibrar las demandas de una crítica continua y la necesidad de establecer un corpus de conocimiento estable que guíe la enseñanza y la investigación desde los desafíos a las estructuras

institucionales y los discursos dominantes.

Lo anterior es crucial para fomentar un pensamiento crítico y la innovación dentro de sistemas educativos y académicos que a menudo resisten al cambio; la transformación de estas estructuras requiere no solo la crítica sino también la proposición de alternativas viables que puedan ser implementadas dentro de los marcos existentes o que motiven la creación de nuevos paradigmas.

Aunque el planteamiento pone en relieve la importancia de superar los obstáculos epistemológicos, se requiere profundizar más en las metodologías específicas y estrategias prácticas para lograrlo; es decir, se reconoce el qué y el porqué, pero quedan espacios para una mayor elaboración sobre el cómo. Esto abre un campo de indagación sobre las prácticas pedagógicas, las estrategias de investigación y las políticas educativas que pueden apoyar de manera significativa la realización de una vigilancia epistemológica constante y significativa.

Reflexiones finales

La formación epistémico-metodológica que se desarrolló en un Programa Doctoral en Educación trasciende la simple apertura a la reflexión colectiva, fundamentada en las construcciones que guían el pensamiento epistémico y metodológico de diversos actores que aportan múltiples perspectivas sobre los procesos de construcción de conocimiento en educación; ello implica, la integración activa en debates esenciales junto a la comunidad educativa, que se logra al reconocer y valorar la coexistencia de diversas epistemologías, reflejadas tanto en las representaciones cognitivas de los estudiantes como en los enfoques de investigación adoptados por miembros de las comunidades de aprendizaje.

La multirreferencialidad y la hermenéutica ofrecen un marco rico y complejo para la investigación en ciencias sociales y humanidades, cuestionando las concepciones tradicionales tanto de la realidad (ontología) como del conocimiento (epistemología); al hacerlo, invitan a los investigadores a adoptar enfoques más inclusivos, reflexivos y críticos en su trabajo, reconociendo la diversidad de perspectivas y la profundidad interpretativa como elementos esenciales para la comprensión de los fenómenos humanos y sociales.

Al examinar la complejidad del objeto de estudio, los enfoques epistémicos y metodológicos otros, pueden superar los retos actuales y abrir nuevas perspectivas en la producción

de conocimiento; en particular, se destaca la importancia de fomentar el desarrollo de la investigación educativa en las IPES a través de prácticas colaborativas, señalando el camino hacia un futuro donde el acceso al conocimiento y su co-creación sean ejes centrales para la evolución de la educación superior.

La constitución epistemológica de la multirreferencialidad y la hermenéutica desde la complejidad ofrece un marco sólido y flexible para la investigación doctoral, promoviendo una comprensión más rica y profunda de los fenómenos sociales, culturales y humanos.

Esta investigación subraya la importancia de incorporar la innovación y la co-creación en los programas doctorales, donde la epistemología y la metodología de investigación no solo son fundamentales para la formación de profesionales para el siglo **XXI**, sino que también actúan como motores de cambio hacia una postura más crítica y reflexiva en el ámbito educativo.

Si bien el trabajo intenta contribuir al campo académico, también ofrece una hoja de ruta para el avance y la mejora continua en la educación superior, al sumarse en su relevancia e impacto en el contexto glocal del Siglo XXI.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1998). "La multirreferencialidad en las ciencias sociales y en la educación"; en: Ardoino. et.al. *Multirreferencialidad de las ciencias sociales y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Bourdieu. P. (2003). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Freire P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Viltre Calderón, C. & Fernández Galindez, O & López Noreña, G. (2017). (Coords.). *Pedagogía crítica. Aportaciones de investigadores y educadores Latinoamericanos*. Centro Latinoamericano de estudios en epistemología pedagógica. https://ucsa.edu.py/yeah/wp-content/uploads/2017/11/libro_para_galindez2.pdf
- Grosfoguel, R. (2006). *Decolonizing Political-Economy and Post-Colonial Studies: Transmodernity, Border Thinking, and Global Coloniality*. Estados Unidos: University of California, Berkeley. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1794-24892006000100002
- Jantsch, E. (1972). "Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation", en: *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). <https://www.researchgate.net/publication>
- Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO. <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity - Theory and Practice*. Hampton Press. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36468289/Transdisciplinary_Theory_Practice
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.



Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, A.C.

Sede: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en
Ciencias y Humanidades, UNAM
Torre II de Humanidades 6° piso
CU, CDMX, México



Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

Circuito Maestro Mario de la Cueva s/n
Ciudad de la Investigación en Humanidades,
Ciudad Universitaria, C. P. 04510,
Coyoacán, Ciudad de México

