

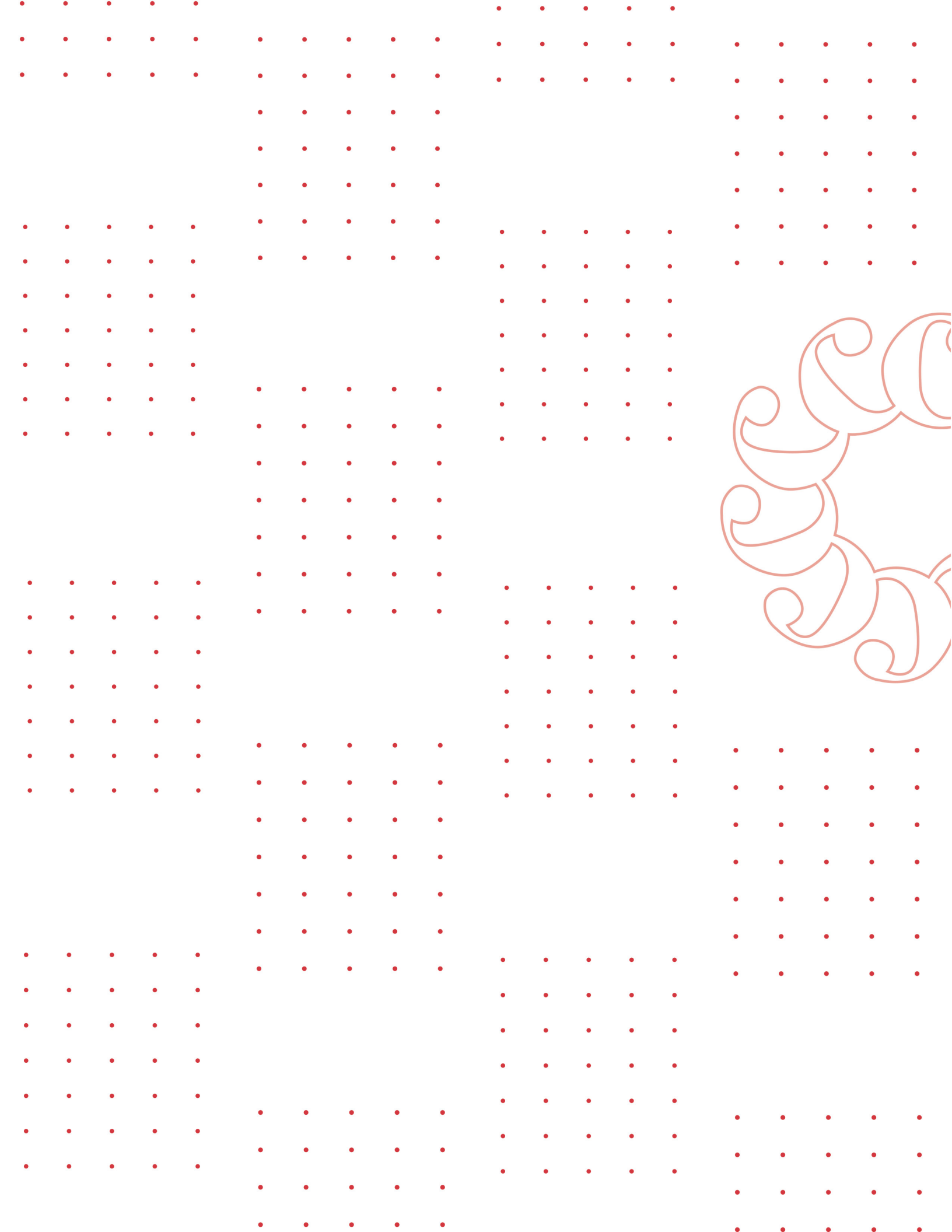
LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA POS-PANDEMIA

Jorge Cadena-Roa
Armando Sánchez Vargas
Coordinadores generales

XXI
Innovaciones teórico-metodológicas
durante y después de la pandemia

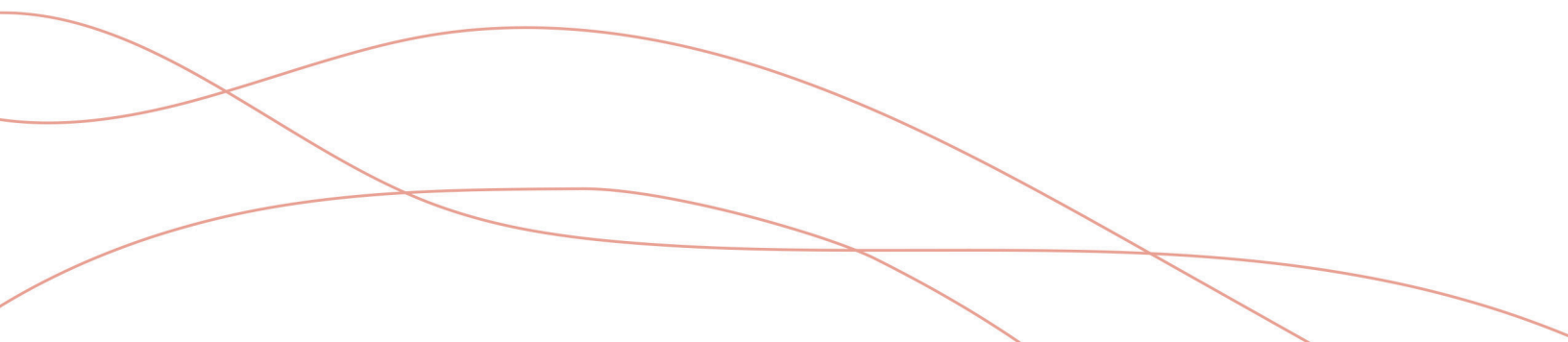
José Manuel Márquez Estrada
Laura Beatriz Montes de Oca Barrera
Coordinadores





LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA POS-PANDEMIA

Jorge Cadena-Roa
Armando Sánchez Vargas
Coordinadores generales



LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA POS-PANDEMIA

XXI

Innovaciones teórico-metodológicas durante y después de la pandemia

José Manuel Márquez Estrada
Laura Beatriz Montes de Oca Barrera
Coordinadores



COORDINACIÓN GENERAL

Jorge Cadena-Roa (COMECSO)
Armando Sánchez Vargas (UNAM)

COMITÉ CIENTÍFICO

Jorge Cadena-Roa (COMECSO)
Rosalba Casas Guerrero (UNAM)
Oscar F. Contreras Montellano (COLEF)
Carola García Calderón (UNAM)
Mónica González Contró (UNAM)
Miguel Armando López Leyva (UNAM)
María Luisa Martínez Sánchez (UANL)
Cristina Puga Espinosa (UNAM)
Mauricio Sánchez Menchero (UNAM)
Armando Sánchez Vargas (UNAM)
Héctor Raúl Solís Gadea (UdG)
Esperanza Tuñón Pablos (ECOSUR)
Guadalupe Valencia García (UNAM)
Eduardo Vega López (UNAM)

COMITÉ ORGANIZADOR

Jorge Cadena-Roa (COMECSO)
Armando Sánchez Vargas (UNAM)
Oscar F. Contreras Montellano (COLEF)
Cristina Puga Espinosa (UNAM)
Sandibel Martínez Hernández (COMECSO)
Débora Martínez Ventura (UNAM)

COORDINACIÓN TÉCNICA

Sandibel Martínez Hernández (COMECSO)
Débora Martínez Ventura (UNAM)

COORDINACIÓN DE TALLERES

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

SISTEMAS Y ASISTENCIA TÉCNICA

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

DISEÑO GRÁFICO

Black Kraken Design Studio
Laura Gutiérrez Hernández (COMECSO)

COORDINACIÓN IIEc-UNAM

Armando Sánchez Vargas (UNAM)
Débora Martínez Ventura (UNAM)
Lester Erick Arancibia Balderrama (UNAM)
José Carrera Díaz (UNAM)
Gonzalo Curiel Vázquez (UNAM)
Andrés Filiberto Flores Cruz (UNAM)
María Victoria Jiménez Sánchez (UNAM)
Patricia Llanas Olivia (UNAM)
José Luis López Castillo (UNAM)
José Manuel Márquez Estrada (UNAM)
José Carlos Mendoza Rodríguez (UNAM)
Citlali Morales Martínez (UNAM)
Víctor Manuel Peña Flores (UNAM)
Jesús Rodrigo Ramírez Negrete (UNAM)
Andrés Romo Martínez (UNAM)
Dana Damaris Roy Lamadrid (UNAM)
Evelyn Jazmín Sánchez Fregoso (UNAM)
Héctor Soria Arellano (UNAM)
Casandra Torres Carrasco (UNAM)
Martín Torres Sosa (UNAM)
Amelia Valencia Maqueda (UNAM)
Katherine Villamil Ortega (UNAM)

PRESENTACIONES DE LIBRO

Débora Martínez Ventura (UNAM)

DIFUSIÓN

Laura Gutiérrez Hernández (COMECSO)
María Victoria Jiménez Sánchez (UNAM)
Anabel Meave Gallegos (COMECSO)

FORMACIÓN Y DISEÑO EDITORIAL

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

FORMACIÓN DE TEXTOS

Uriel Carrillo Altamirano (COMECSO)
Sofía Zirió Martínez (COMECSO)
Brandon Y. Cibrián Rivas (COMECSO)

DISEÑO DE PORTADA E INTERIORES

María Victoria Jiménez Sánchez (UNAM)

COORDINADORES DE EJES

Ciencia, tecnología, innovación y sociedad Marcela Amaro Rosales (IIS-UNAM) Gabriela Dutrénit Bielous (UAM-X) Lorenzo Alejandro Méndez Rodríguez (IIEc-UNAM)	Mercados de trabajo, derechos laborales y crecimiento económico Eufemia Basilio Morales (IIEc-UNAM) Alfredo Hualde Alfaro (COLEF) Sara Ochoa León (FE-UNAM)
Ciencias de las organizaciones Clotilde Hernández Garnica (FCA - UNAM)	México en el contexto internacional: complejidad y desafíos Juan Carlos Barrón Pastor (CISAN-UNAM) Moritz Alberto Cruz Blanco (IIEc-UNAM) Juan Cruz Olmeda (COLMEX)
Ciencias jurídicas y problemas nacionales Mónica González Contró (IIJ-UNAM) Francisco Javier Fonseca Corona (IIEc-UNAM)	Migraciones y movilidades Uberto Salgado Nieto (IIEc-UNAM) Óscar Sánchez Carrillo (CIMSUR-UNAM) Martha Judith Sánchez Gómez (IIS-UNAM)
Cultura, religiones y representaciones colectivas Hilda Caballero Aguilar (IIEc-UNAM) Andrea Meza Torres (UAM-I) Mariana Molina Fuentes (CEBJ-UNAM)	Opinión Pública, comunicación y encuestas Julio Juárez Gámiz (CEIICH-UNAM) Juan Pablo Gutiérrez (CIPPS-UNAM) Grisel Salazar Rebolledo (CIDE)
La democracia ante nuevos desafíos: polarización, declive y resiliencia Karolina Monika Gilas (FCPyS-UNAM) Alejandro Monsiváis Carrillo (COLEF) Esperanza Palma Cabrera (UAM-A)	Población y desarrollo Ana Escoto Castillo (FCPyS-UNAM) Isalia Nava Bolaños (IIEc-UNAM)
Crisis económica en el 2020 y políticas anti-cíclicas: evaluación y perspectivas Nancy Ivonne Muller Durán (FE-UNAM) César Armando Salazar López (IIEc-UNAM)	Políticas públicas y problemas nacionales María Isabel Osorio Caballero (FE-UNAM) Berenice Ramírez López (IIEc-UNAM)
Desigualdades, vulnerabilidades e interseccionalidad Alí Ruiz Coronel (IIS-UNAM) Verónica Ofelia Villarespe Reyes (IIEc-UNAM)	La ciudad contemporánea desde miradas contrapuestas: sostenibilidad, innovación, urbanismo neoliberal, mercado inmobiliario y gentrificación Javier Delgado Campos (PUEC-UNAM) José Gasca Zamora (IIEc-UNAM)
Educación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM) Gustavo Carreón Vázquez (IIEc-UNAM) Alma Maldonado Maldonado (CINVESTAV)	Acción colectiva, movimientos sociales y protestas Marco Aranda Andrade (UANL) Gustavo Urbina Cortés (COLMEX)
Estado de derecho, corrupción e impunidad Marcela Astudillo Moya (IIEc-UNAM)	Retos y perspectivas de las ciencias sociales: la generación y movilización de conocimientos Ernesto Bravo Benítez (IIEc-UNAM) Rosalba Casas Guerrero (IIS-UNAM) Oscar Contreras Montellano (COLEF)
Feminismos, género y mujeres. Alcances y perspectivas en la coyuntura actual Alicia Girón González (IIEc-UNAM) María Luisa Martínez Sánchez (IINSO-UANL) Esperanza Tuñón Pablos (ECOSUR)	

Salud y sociedad: rezagos estructurales y pandemia Miguel Ángel González Block (UNIVERSIDAD ANÁHUAC) Yedith Betzabé Guillén Fernández (IIEc-UNAM)	Teorías y metodologías de las ciencias sociales. Innovaciones teórico-metodológicas durante y después de la pandemia José Manuel Márquez Estrada (IIEc-UNAM) Laura Beatriz Montes de Oca Barrera (IIS-UNAM)
Sociedad civil Cristina Puga Espinosa (FCPyS-UNAM) Ligia Tavera Fenollosa (FLACSO)	Violencias, ilegalidades, crimen y seguridad Nelson Arteaga Botello (UA de Coahuila) Silvia Inclán Oseguera (IIS-UNAM) Daniel Inclán Solís (IIEc-UNAM)
Sustentabilidad: recursos naturales y energías limpias Véronique Sophie Ávila Foucat (IIEc-UNAM) Ana de Luca (Centro de Estudios Críticos Ambientales) Raúl Pacheco Vega (FLACSO)	Vulnerabilidades, riesgos y desastres Raymundo Padilla Lozoya (UCOL) Juan Manuel Rodríguez Estévez (COLEF)
Tecnologías de la información y la comunicación, redes digitales y sociedad Eric Hernández Ramírez (IIEc-UNAM) Rodrigo Perera Ramos (FCPyS-UNAM)	Problemas y nuevas tendencias de los sistemas agroalimentarios locales sostenibles y sus perspectivas de consumo Jessica Mariela Tolentino Martínez (IIEc-UNAM) Gerardo Torres Salcido (CIALC-UNAM)

AGRADECEMOS a quienes contribuyeron a que el VIII CNCS, *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*, fuera un éxito:

Dr. Armando Sánchez Vargas, director del Instituto de Investigaciones Económicas, y a su equipo de trabajo por haber proporcionado la sede del Congreso y facilitado su desarrollo;

Dra. Guadalupe Valencia, Coordinadora de Humanidades;

Dr. Miguel Armando López Leyva, director del Instituto de Investigaciones Sociales;

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

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

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.

Nuestro reconocimiento a los 57 alumnos de licenciatura y posgrado que participaron en actividades de apoyo durante el Congreso.



Los trabajos incluidos en *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*, coordinado por Jorge Cadena-Roa y Armando Sánchez Vargas, 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:

Márquez Estrada, José Manuel y Laura Beatriz Montes de Oca Barrera, coords. 2023. *Innovaciones teórico-metodológicas durante y después de la pandemia*. Vol. XXI de *Las ciencias sociales en la pos-pandemia*. Cadena-Roa, Jorge y Armando Sánchez Vargas, coords. México: COMECESO.

Las ciencias sociales en la pos-pandemia

COORDINADORES GENERALES

Jorge Cadena-Roa
Armando Sánchez Vargas

VOLUMEN XXI

Innovaciones teórico-metodológicas durante y después de la pandemia

COORDINADORES

José Manuel Márquez Estrada
Laura Beatriz Montes de Oca Barrera

ISBN Colección: 978-607-8664-30-6
ISBN Volumen XXI: 978-607-8664-51-1

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

Instituto de Investigaciones Económicas
www.iiiec.unam.mx

Ciudad de México, 2023

Las ciencias sociales en la pos-pandemia consta de veintitrés volúmenes, correspondientes a los ejes temáticos desarrollados en el VIII Congreso Nacional de Ciencias Sociales, que se ponen a disposición del público en formato de documento portátil (.pdf). Dado que esta edición del Congreso fue híbrido, los eventos especiales del congreso (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-viii/volumenes>.

Índice

Presentación	11
<i>Jorge Cadena-Roa</i>	
Mensaje de bienvenida	19
<i>Armando Sánchez Vargas</i>	
Introducción	21
<i>José Manuel Márquez Estrada y Laura Beatriz Montes de Oca Barrera</i>	
Desafíos metodológicos de la investigación social	
Metodologías y técnicas emergentes en el campo de la sociología visual.....	27
<i>José Antonio Trejo Sánchez</i>	
Propuesta metodológica para el análisis de la movilidad interurbana a partir de la fluctuante interrelación y convivencia con el ferrocarril. Caso de Morelia, Michoacán	43
<i>Gloria Belén Figueroa Alvarado</i>	
Pensamiento político y teoría crítica	
La actualidad de los estudios empíricos sobre autoritarismo	67
<i>Karla Sánchez Félix</i>	
Valor de uso y política: una interpretación crítica de la “forma natural” de la reproducción social de Bolívar Echeverría.....	83
<i>Simón Ishan Benítez Druenne</i>	
La hegemonía cultural de la agroindustria en Brasil: un análisis de la concepción de universidad y formación humana desde la Teoría Crítica de la Sociedad	107
<i>Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto</i>	
Hacia una dialéctica de la barbarie. Luxemburgo: socialismo o barbarie.....	129
<i>Daniele Cargnelutti</i>	
Innovaciones metodológicas durante y después de la pandemia	
Diseño narrativo virtual: de la localización intermitente al espacio común	147
<i>Lilia Cristina Luna Ortiz y Armando Cano Aguilar</i>	

La metodología de investigación social en sus debates, recursos y los nuevos retos en una sociedad pos-pandemia	167
---	-----

Gerardo Ángel Villalvazo Gutiérrez

Colaboración, participación y rapport en la investigación social

Reconfiguraciones epistémicas y metodológicas en la investigación educativa.....	183
--	-----

Javier Hernández Morales y Pedro Atilano Morales

Aprendizajes sobre una experiencia de investigación colaborativa	207
--	-----

Alaíde Vences Estudillo

Investigar desde la horizontalidad. Retos y desafíos teórico-metodológicos en el contexto de pandemia	223
---	-----

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

Presentación

Jorge Cadena-Roa

Secretario Ejecutivo
COMECOSO

Las ciencias sociales en la pospandemia comprende 23 volúmenes que reúnen los trabajos seleccionados por los coordinadores de eje para ser presentadas en el VIII Congreso Nacional de Ciencias Sociales (VIII CNCS) celebrado del 7 al 11 de noviembre de 2022 en las espléndidas instalaciones del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, gracias a la generosa hospitalidad de su director, su equipo de trabajo, su comunidad académica y la de varias entidades de la UNAM que alojaron algunas actividades del Congreso.

El Congreso llevó por título *Las ciencias sociales en la pospandemia* porque la comunidad académica y el país en su conjunto estamos preocupados por el futuro inmediato: el país y el mundo comenzaban a salir de la pandemia de la COVID-19 y a entrar a una nueva etapa histórica, que a falta de mejor nombre le hemos llamado *pospandemia*.

Como es sabido, las medidas de confinamiento adoptadas para contener los contagios se tradujeron en un freno abrupto de las actividades económicas, educativas, sociales, artísticas, turísticas, de todas las actividades excepto las indispensables, por cerca de dos años. Perdimos seres queridos, muchas empresas quebraron, se perdió capital, empleos, ahorros, planes, certidumbre. Hay quienes piensan que volveremos a la “normalidad” anterior, pero no, tenemos que sacar las lecciones de esta dura experiencia y aprender a vivir y a organizarnos de otra manera. La distribución y aplicación de las vacunas producidas en tiempo récord en varios laboratorios del mundo permitió salir del confinamiento y que paulatinamente se reanudaran las actividades presenciales. Estamos saliendo de un periodo inesperadamente largo durante el que muchas cosas cambiaron, algunas de manera pasajera, otras de manera permanente.

La COVID-19 fue un flagelo que cobró la vida de millones de personas en el mundo y de cientos de miles en México. Para tener una idea de la dimensión de la tragedia humana por la que hemos pasado, se puede comparar con anteriores, por ejemplo, el número de personas que fallecieron en nuestro país por motivos relacionados con la COVID-19 es menor al que se estima

perdió la vida durante los años de la Revolución mexicana, un millón de personas entre 1910 y 1917, pero aproximadamente 40 veces más que el número de los que fallecieron a causa del peor desastre vivido por mi generación: los sismos del 19 de septiembre de 1985.

Nos queda por delante la recuperación del desastre, de las vidas humanas que se perdieron, con todo lo que implica para sus familias, sus seres queridos, sus comunidades, para el país, desastre que corrió paralelo al mayor desajuste económico mundial en cien años. A lo anterior se suma el creciente deterioro de la seguridad pública, retrocesos respecto a los 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 una crisis del Estado constitucional de derecho, la cual está “caracterizada por un déficit en el apego a las normas que integran nuestro marco jurídico,” como ha señalado del directora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (*Gaceta UNAM*, 8 de septiembre del 2022).

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 ha disminuido y que el diseño de políticas públicas basadas en evidencias ha sido 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 o como si la orientación de lo que pasa no fuera tan negativa.

Cuando se declaró la pandemia en México, en marzo del 2020, nuestra primera reacción fue que se trataba un problema cuya atención correspondía a médicas y enfermeros, personal de salud y servicios de emergencia. Al cabo de un par de semanas nos dimos cuenta de que estábamos ante un desastre de trascendencia histórica y que *las Ciencias Sociales eran absolutamente indispensables* no solo para entender su dimensión y alcances, sino para proponer formas de intervención frente a los problemas sociales, económicos, políticos y de salud mental que se veían venir inevitablemente

Este primer congreso de Ciencias Sociales de la pospandemia —el anterior se realizó en línea durante la pandemia en noviembre del 2020—, ha sido el más incluyente de cuantos COMECESO ha organizado hasta la fecha. Eso se corresponde con que actualmente se encuentran afiliadas al Consejo 97 entidades académicas de las Ciencias Sociales de todo el país.

Fuimos muy afortunados de contar con la participación de diez destacados conferencistas magistrales que trataron importantes temas. Alba Carosio, *El cuidado como bien público: rutas y posibilidades de transformación social feminista*; Gabriela Dutrénit Bielous, *Repensando los vínculos entre política de ciencia, tecnología e innovación, crecimiento e inclusión social*; Gerardo Esquivel Hernández, *La economía mexicana frente a la reglobalización*; Mario Luis Fuentes Alcalá, *Neoliberalismo, hábitos y cuestión social*; Juan Manuel Rodríguez Esteves, *Los desastres en México desde las ciencias sociales*; Carolina Santillán Torres Torija, *Salud mental en estudiantes, los efectos de la pandemia en una muestra de escolares*; Sidney Tarrow, *Movements and Parties in the US: Lessons from (and for) Latin America*; Guillermo Trejo, *Ecosistemas de violencia local y gobernanza criminal en México*; Eduardo Vega, Marisa Mazari Hiriart, Paola Massyel García Meneses y Luis Miguel Galindo Paliza, *Cambio climático, agua y desarrollo: desafíos de la pospandemia*; Julián Ventura *México en el mundo: rutas de navegación en el contexto geopolítico global*.

En congresos anteriores no habíamos llegado a 20 Ejes temáticos. El VIII CNCS convocó a la participación de los interesados en torno a 27 ejes temáticos de manera que todos los que practican o estudian ciencias sociales se sintieran convocados a presentar trabajos, que sintieran que éste era su Congreso. En respuesta a la convocatoria recibimos 949 ponencias y los 64 coordinadores de eje aceptaron 827 que fueron presentadas en 155 mesas de trabajo. Se programaron 42 mesas magistrales, más que en cualquier otro congreso anterior, con la participación de 147 especialistas. Se realizó una feria del libro de las ciencias sociales en la que participaron 23 casas editoriales y se presentaron 41 libros. Como en congresos anteriores, se impartieron talleres sobre temas como sociología visual, aplicaciones etnográficas en ciencias sociales (Taller ApEtno), contención emocional en la investigación cualitativa, análisis de redes sociales para la investigación usando SENTIK, gestores de referencias bibliográficas para la investigación social, las escalas demográficas y geográficas de las encuestas del INEGI, y manejo de ATLAS.ti para el análisis de datos cualitativos.

Las conferencias, mesas magistrales y presentaciones de libros fueron transmitidas en vivo y esas, junto con los videos de otras actividades organizadas por el COMECOSO se pueden consultar en nuestro canal de YouTube (<https://www.youtube.com/comecso>) que suma ya más de 1,850 suscriptores y que contiene 168 videos.

Teníamos la intención de ampliar la cobertura temática de los congresos nacionales de ciencias sociales, reforzar la vocación interdisciplinaria del Consejo, multiplicar las oportunidades de contacto entre practicantes de diversas disciplinas, atraer la atención sobre algunos de los problemas más apremiantes que enfrentamos e incentivar la formulación de propuestas de intervención de los sectores social, gubernamental, legislativo, privado y académico para atenderlos.

Por ello, en el VIICNCS se incluyeron nuevos ejes temáticos como los siguientes: *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 o 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 conocidos 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 entender, contener y revertir, de manera que la democracia se conserve, se amplíe, se profundice y prevalezca por encima de las amenazas populistas; *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. Debemos asumir que los desastres no son productos de la naturaleza, que debemos estar preparados para enfrentarlos y sacar las lecciones de los anteriores; *Sistemas agroalimentarios* porque el tema de 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 Congreso estuvieron dedicados a temas que habitualmente se tratan en los congresos del COMECOSO y 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.

Con nuestro congreso bienal queremos mostrar que la ciencia 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—, todas las ciencias sociales cuentan con capacidades científicas instaladas muy considerables, que tienen capacidades para definir y estudiar problemas complejos, jerarquizarlos, elaborar diagnósticos, identificar causas y consecuencias, generar conocimientos nuevos, proponer soluciones y evaluar los resultados de intervenciones previas.

El VIIICNCS 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 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. Con Clausewitz decimos: *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, técnicos, políticos y diseñadores de política pública.

Por nuestra parte, apostamos al fortalecimiento de la comunidad científica y refrendamos nuestro compromiso social. 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. El mejor ambiente para ello es la autonomía universitaria, consagrada en el artículo 3º Constitucional. 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.

Como nos propusimos desde el VICNCS, seguiremos desarrollando ciencia básica, pero también queremos desarrollar ciencia post-académica, es decir, no dirigida solamente 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 y atención de los graves problemas que enfrentamos como colectividad.

Lo que sigue se parece a la parte final de las películas en la que se dan los créditos a quienes participaron en ella. Normalmente, apenas termina la última escena, el público se empieza a levantar de sus asientos. Aunque pocos leen los créditos, hay que consignarlos, no solo para reconocer y agradecer a todos y cada uno de los que hicieron posible que se filmara la película, sino para sugerir, aunque sea indirectamente, que para hacerla fue necesaria la participación de cientos y, en ocasiones, miles de personas. No se trata nada más del trabajo del director, del productor y de los actores principales. Guardadas las proporciones, algo así sucede con la organización de un congreso. Se empieza cuando el Comité directivo selecciona una sede para el

congreso, nombra al Comité científico, elige el título del congreso, escoge los ejes temáticos, designa a sus coordinadores y de ahí en adelante. En fin, podría extender los paralelismos entre filmar una película y organizar un congreso en el que participan cientos de personas de todo el país y del extranjero. Así que corren los créditos de nuestro congreso.

Agradezco, en nombre del COMECSO a todos los que hicieron posible que el VIIICNCS fuera un éxito, a los conferencistas, ponentes, moderadores y comentaristas y al público que de manera presencial o remota siguió sus actividades.

Son muchas las personas e instituciones con las que estamos muy agradecidos: con el director del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, Dr. Armando Sánchez Vargas quien, pese a las difíciles condiciones del país, de los cambios desfavorables que se han venido registrando en las políticas de ciencia y tecnología, aceptó con entusiasmo el reto de ser el anfitrión de este Congreso; con el Comité directivo del COMECSO por la confianza depositada en esta Secretaría Ejecutiva. Agradezco muy especialmente Al Dr. Mauricio Sánchez Menchero, director del el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, por su apoyo continuo a las actividades del Consejo, pero en especial por facilitar el espacio y los servicios que requiere la sede del Consejo; con las entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México que apoyan generosamente las actividades cotidianas del Consejo: la Dra. Guadalupe Valencia, Coordinadora de Humanidades; la Dra. Carola García Calderón, directora 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; Dr. Miguel Armando López Leyva, director 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.

No porque aparezcan al final son menos importantes, de hecho, su papel en la organización del Congreso es de la mayor importancia. Agradezco a mi equipo de trabajo en el COMECSO: Sandibel Martínez, Roberto Holguín, Laura Gutiérrez, Anabel Meave y Edgar Martínez. Ellos participaron en las diferentes etapas de la organización y desarrollo del congreso y también en la formación y diseño editorial de estos volúmenes. En la formación de los textos colaboraron Uriel

Carrillo y Sofia Zirión. María Victoria Jiménez Sánchez diseñó la portada. Nuestro reconocimiento a los 57 alumnos de licenciatura y posgrado que apoyaron las actividades del Congreso durante toda la semana.

Esperamos que hayan disfrutado la película, nuestra superproducción bienal. Hicimos nuestro mejor esfuerzo para motivar la participación, que el Congreso resultara interesante y provechoso para los participantes. Ahora publicamos las ponencias presentadas con la intención no solo de dejar constancia de lo realizado, sino de llegar a públicos cada vez más amplios y reivindicar 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.

Mensaje de bienvenida

Armando Sánchez Vargas

Director

Instituto de Investigaciones Económicas; UNAM

El destacado compromiso del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSO) con la generación y difusión del conocimiento que producen los científicos sociales en México y el mundo se ve coronado, cada dos años, con la realización del Congreso Nacional de Ciencias Sociales. En 2023, COMECSO confirió al Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM (IIEc) el grato honor de colaborar como organizador de su octavo congreso nacional. Así, el IIEc tuvo la oportunidad de contribuir a la realización de este magno evento, siempre con el compromiso de lograr estándares de calidad internacional, mediante una eficiente programación y logística, así como de ofrecer una cálida estancia a los participantes.

La comunidad académica nacional e internacional mostró gran interés y participación en la octava edición de este congreso que, sin duda, abrió un invaluable espacio a la discusión, reflexión y retroalimentación de ideas dirigidas a la búsqueda de soluciones de una gran diversidad de problemáticas sociales. En el IIEc estamos convencidos de que la entusiasta participación de investigadores y especialistas de diferentes disciplinas en este congreso propició la actualización científica, el intercambio de conocimientos, la formación de nuevas colaboraciones profesionales y una mayor visibilidad de los recientes hallazgos de investigación en las diferentes áreas de las ciencias sociales.

El Instituto reconoce la enorme aportación al éxito del Congreso por parte de distintas entidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, entre las que destacan el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ), la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) y el Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL).

Confiamos en que esta experiencia haya sido fructífera para todos los participantes y manifestamos nuestra gratitud a COMECSO, por la confianza depositada, y a todas las sedes participantes, por su extraordinario apoyo, sin el cual este magnífico y exitoso evento habría sido imposible.

Sin duda, la realización de estos congresos promueve el avance y desarrollo de las humanidades, al tiempo que fortalece la investigación y el conocimiento al servicio de la sociedad mexicana.

Atentamente,

“POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU”

Ciudad Universitaria, Ciudad de México.

Introducción

Innovaciones teórico-metodológicas durante y después de la pandemia

José Manuel Márquez Estrada (IIEc-UNAM)

Laura Beatriz Montes de Oca Barrera (IIS-UNAM)

Coordinadores

Frente a una realidad herida. El papel de las ciencias sociales.

Teorías y metodologías de las ciencias sociales. Innovaciones teórico-metodológicas durante y después de la pandemia –eje temático 21 del VIII Congreso Nacional de Ciencias Sociales– tuvo ponencias y mesas magistrales donde se debatieron argumentos en torno al vínculo teoría-metodología, condición *sine qua non* para producir conocimiento sobre la realidad humana. Una realidad que, después de 2020, evidenció que está herida. La pandemia es una herida que se suma a las muchas que como sociedad ya teníamos: contradicciones, injusticias, violencias, incertidumbres y riesgos. Pero es esta realidad herida la que nos obliga a hacer un alto en el camino para replantear el rumbo que como sociedad hemos trazado.

En este alto en el camino las ciencias, en general, y las ciencias sociales, en particular, tienen un papel relevante. Quienes están interesados en construir explicaciones e interpretaciones sobre la realidad humana en sus múltiples manifestaciones (social, política, económica, cultural, etc.) y en su relación con otras realidades (no-humanas), no pueden ignorar los múltiples cuestionamientos que nos quedan a tres años de iniciada la pandemia.

Frente a una realidad herida, la capacidad analítica de las ciencias sociales debe abandonar certidumbres perennes para adaptarse y reinventarse; debe pronunciar propuestas de solución. La pandemia se presenta, así, como una oportunidad para cuestionar las premisas teóricas, los procedimientos metodológicos, las perspectivas ontológicas y los parámetros éticos de las investigaciones sociales. El VIII Congreso Nacional de Ciencias Sociales representó espacio para hacer este alto en el camino. Convocó a personas investigadoras que desde diversas disciplinas sociales se sentaron a reflexionar sobre el devenir de las ciencias sociales en la postpandemia.

En las ponencias y mesas magistrales del Eje 24 el énfasis de la discusión estuvo en develar viejos problemas frente a nuevas realidades; proponer replanteamientos teóricos y metodológicos; así como identificar nuevas formas para construir y entender el conocimiento de lo social.

Cuestionar y discutir la innovación teórica y conceptual fue la encomienda. Desde diversas disciplinas y miradas epistemológicas, especialistas mostraron reflexiones, resultados de estudios de caso, propuestas analíticas o investigaciones en curso. Con ello nutrieron la discusión colectiva que como comunidad académica tenemos enfrente.

Algunas discusiones para la diseminación del conocimiento

En las ponencias se abordaron temas relacionados con la teoría y el pensamiento crítico; las innovaciones metodológicas que emergieron durante y después de la pandemia; la forma en que teorías y metodologías buscaron atender y adaptarse ante los retos pandémicos; así como las formas de colaboración, participación y *rapport* para hacer investigación en situaciones contingentes.

Las mesas magistrales también nutrieron estos debates. Las y los conferencistas invitaron a reflexionar sobre la necesidad de construir nuevos temas frente a nuevas realidades, además de propiciar replanteamientos teóricos que permitan explicar la realidad postpandemia. También mostraron los retos de la investigación social desde la interdisciplina, así como la forma en que métodos y técnicas de la investigación social se adaptan a tiempos y contextos extraordinarios. Sin duda la pandemia es uno de esos contextos, pero en diversas regiones del mundo, estos contextos y tiempos extraordinarios también están marcados por violencias y movilizaciones.

En estos países, y México no es la excepción, la pandemia nos recordó que tenemos una herida abierta como sociedad. Esa herida abierta requiere atención inmediata. Las ciencias sociales pueden contribuir a sanarla. Las discusiones vertidas en ponencias y mesas dan pistas para ello. El reto ahora es nutrir la discusión, encontrar lazos comunicantes y canales para mostrar las propuestas. Las memorias de este Congreso pueden ayudar a visibilizar las discusiones y propuestas. Porque el conocimiento de las ciencias sociales no puede quedarse en las bibliotecas, la publicación de este documento avanza en la diseminación del conocimiento.

Para complementar la diseminación del conocimiento sería muy interesante que en una próxima edición de este Congreso Nacional de Ciencias Sociales se invite a tomadores de decisión, así como a otros agentes relacionados con implementar o proponer soluciones para atender la herida realidad que nos queda después de la pandemia. Este es uno de los temas pendientes.

Promover mesas de diálogo e intercambio de experiencias entre academia, organizaciones sociales, empresas, organismos internacionales, agencias de financiamiento y gobiernos, sería

interesante para reforzar la responsabilidad pública que tienen las ciencias sociales en un país como México. Si bien el convocar a personas de diversos sectores puede sonar complicado, la modalidad híbrida que se ensayó en este VIII Congreso, puede ser una vía.

Eventualidades y facilidades que se presentaron con la modalidad híbrida

Cierro esta reflexión introductoria con una viñeta sobre la modalidad híbrida. Una de las transformaciones que vivimos con la pandemia tiene que ver con la forma en que interactuamos y nos comunicamos. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos permitieron mantener contacto con las personas que no podíamos visitar durante el aislamiento social a raíz de las medidas sanitarias. Estas tecnologías también hicieron posible que miles de estudiantes y trabajadores retomaran sus estudios y labores durante la pandemia.

En lo que se ha dado en llamar la nueva normalidad las clases, los seminarios y el trabajo de oficina ya no son lo mismo. El uso de las TIC modificó la porosa relación entre el mundo *online* y *offline*. La modalidad híbrida en el caso de las mesas magistrales del VIII Congreso permitió seguir las transmisiones, de manera sincrónica o asincrónica, desde cualquier lugar del mundo. Si bien el uso de la modalidad híbrida puede tener inconvenientes tecnológicos, si se anticipan y se cuenta con equipo adecuado, esta modalidad seguirá siendo una forma para estar ahí sin estar y, con ello, un medio para ampliar la diseminación del conocimiento, así como para tender puentes con diversos sectores. Con ello, el mundo académico, reforzará la posibilidad de asumir la responsabilidad pública que tiene para ayudar a sanar las heridas colectivas que, incluso desde antes de la pandemia, tenemos como sociedad.

Desafíos metodológicos de la investigación social

Metodologías y técnicas emergentes en el campo de la sociología visual

Emerging methodologies and techniques in the field of visual sociology

*José Antonio Trejo Sánchez**

Resumen: Que las ciencias sociales utilicen la fotografía y el vídeo siguen siendo una novedad tanto en el campo disciplinar europeo como en el latinoamericano. Se desconocen sus posibilidades y sus aportes a la investigación social. Hay que empezar por aprender las técnicas y las metodologías que ya han sido ensayadas para aprender de ellas y desarrollar el campo. Las investigaciones siguen ancladas en el lenguaje del texto y la estadística y todavía es escasa la utilización de la imagen para captar, analizar y reproducir procesos sociales de carácter visual.

Abstract: That the social sciences use photography and video are still a novelty both in the European and Latin American disciplinary fields. Its possibilities and its contributions to social research are unknown. It is necessary to begin by learning the techniques and methodologies that have already been tested in order to learn from them and develop the field. Research continues to be anchored in the language of text and statistics, and the use of images to capture, analyze and reproduce social processes of a visual nature is still scarce.

Palabras clave: Metodología cualitativa; fotografía documental; video documental.

La sociología visual es una disciplina reciente y emergente en el campo de las ciencias sociales. En el mundo anglosajón está auspiciada por la Asociación Internacional de Sociología Visual (IVSA) y por una serie de departamentos o laboratorios multimedia en distintas universidades en Estados Unidos y Europa. Se trata de una orientación académica dedicada al estudio de lo visual en la sociedad, la cultura y las relaciones sociales contemporáneas.

Esta preocupación por las dimensiones visuales de la vida social supone un entrenamiento o una reflexión sobre la mirada sociológica a través de las imágenes. Se trate de enseñar a ver y analizar desde esta particular mirada. Tanto en su recolección y análisis de la imagen que circula en nuestras sociedades, como en la producción misma de ellas desde el conocimiento sociológico.

* Doctor en Historia, Universidad Michoacan de San Nicolás Hidalgo, identidades juveniles, sociología visual y memoria colectiva, Universidad Autónoma del Estado de México, jatrejos@uaemex.mx

Se reconoce en tres autores su conformación más reciente: los estudios sobre cultura visual de Irving Goffman (en Canadá), los trabajos y reflexiones de Howard Becker (Estados Unidos) y las incursiones pioneras en la fotografía de Pierre Bourdieu (Francia).

En Iberoamérica tenemos ya una comunidad de científicos de la imagen que han dispuesto de las primeras aportaciones a la materia desde la propia experiencia en aulas y laboratorios en algunas universidades españolas y latinoamericanas como México y Ecuador. Para rastrear estos primeros pasos hacia la institucionalización de la sociología visual en esta área del mundo podemos repasar algunas lecturas emblemáticas sobre la particularidad de esta mirada científica.

Al principio, se pudo registrar la difusión pionera en la Universidad de Alicante (España) de una suerte de blogg y primer conjunto de lecturas que podían resumir y explorar las primeras aportaciones y pasos de la sociología visual en nuestra región.

Podemos reconocer la influencia de los escritos iniciales de Jesús M. de Miguel y Carmelo Pinto (Universidad de Barcelona), José M. Echavarren (Centro de Estudios Andaluces) y Elisenda Ardévòl (Universidad de Barcelona). Para el caso particular de México, son imprescindibles los textos de Elke Köppen (UNAM), el ensayo multicitado de Mario Ortega Olivares (UAM-Xochimilco) y el cuaderno de trabajo de Hugo Suárez sobre la fotografía de autor y documental (UNAM-FLACSO).

En el caso de la construcción de una mirada sociológica de la imagen, podemos coincidir en que comienza con la una rehabilitación del proceso de ver presente en una disciplina que estuvo durante tiempo atrás muy anclada en la construcción del lenguaje textual y estadístico de su conocimiento y resultados. También en devolver preocupaciones y análisis de la mirada que ya habían sido exploradas en el campo sociológico por la sociología del cine y la teoría crítica sobre la cultura y las industrias culturales del mundo moderno. Abandonadas hasta hace poco a los estudios desde la comunicación y los llamados estudios culturales y visuales de una academia fronteriza a la sociología.

1. Estilos narrativos desde el documental antropológico

Comenzamos revisando la aportación al respecto de Carlos Yuri Flores (2020). Quizá la aportación más original de esta obra es la caracterización de las narrativas existentes en el campo del documental antropológico. Por narrativas se entiende la manera de realizar el llamado montaje que

es el material audiovisual logrado como información sobre las comunidades e individuos entrevistados según determinada convención cinematográfica existente. El autor sigue las aportaciones teóricas ya destacadas en otras obras donde el documental es clasificado según sus modos de exposición narrativa y la relación ensayada con los protagonistas de sus registros, historias y memorias audiovisuales.

La clasificación atiende principalmente el punto de vista según sea el director o autor del documental o bien la comunidad y sus miembros quienes expresen directamente sus visiones o representaciones. En segundo lugar, toma en cuenta las convenciones narrativas que se escogen y las técnicas audiovisuales utilizadas para comunicar y transmitir los contenidos de su investigación o proyecto. Y cada formato narrativo propuesto no se encuentra en estado puro; porque una realización documental puede presentar uno o más estilos narrativos, pero quizá predomine uno en particular y su presentación no es una historia lineal de la progresiva emergencia de cada uno de ellos, sino una sucesiva posibilidad que puede explorarse continuamente según las visiones y apuestas de cada proyecto documental.

Entonces pues estas narrativas audiovisuales suponen como han sido resueltos los dilemas de representación y éticos alrededor del autor y los participantes o representados en el proyecto, las convenciones se construyen sobre planteamientos teórico-metodológicos que buscan resolver la traducción cultural de la realidad abordada y los públicos receptores de la producción documental.

Documental expositivo o explicativo. En este tipo de producción se expone lo que ya previamente se ha investigado y sobre lo que ya se tiene una postura teórica y política definida. Por la exposición de las imágenes como soporte o respaldo de la información que ofrece un narrador o autor, esta manera de trabajar se denomina voz en off o de presentador a cuadro. Este formato expositivo ha sido el que tradicionalmente ha ensayado la antropología y el cine documental en sus orígenes y se le utilizado tanto para fines científicos como para los de la propaganda y la enseñanza o pedagogía social y cultural.

El cine directo o *cinéma vérité*. Como respuesta a la anterior forma narrativa, durante la posguerra del siglo XX se exploraron nuevas miradas que ensayarán otras formas como dejar a los participantes frente a la cámara mayor acción o intervención, procurando generar una suerte de presencia viva y de conocimiento interactivo que ofreciera mayor realismo a estas producciones.

Por rebasar los convencionalismos técnicos y aprovechar lo que se hubiera considerado un error como cámaras en movimiento o ruidos exteriores incidentales, la exploración de este género quedó en manos de las vanguardias artísticas y experimentales.

El documental de observación. Es considerado el estilo ideal por la antropología clásica. Se trata de mirar u observar la realidad cotidiana y social de los participantes a modo de una ventana o del modo de una mosca en la pared sin la intervención explícita de los autores en la vida de los sujetos y esperando que los eventos se sucedan naturalmente. Esta práctica más distante y menos interventora es considerada más apegada a la tradición anglosajona de la producción documental. También señala el autor, el realismo que se quiere transmitir evoca al cine de ficción en términos del lenguaje cinematográfico, porque los personajes actúan frente a la lente sin intervención profesional alguna para mostrar crudamente su vida personal y colectiva. La total ausencia del realizador puede ofrecer una mayor identificación de la audiencia con los personajes reales y ofrecer una sensación máxima de realismo documental.

El documental reflexivo. Se trata de un estilo donde el director o realizador antepone sus propias reflexiones y enfoques para abordar determinada realidad social y cultural. En lugar de mantenerse a distancia y procurar una observación discreta, sus representaciones son declarativas de su propia posición con respecto a la vida social y los protagonistas observados. El autor se permite interactuar y salir técnicamente a cuadro llevando la autoridad sobre la narración visual y argumentativa del proyecto. En este se permite un mayor involucramiento emocional y hasta conflictivo del autor con sus informantes y las situaciones que derivan de su presencia consciente y voluntaria. También se la ha denominado como un género autobiográfico o autorreferencial, porque emana y se mantiene bajo el control de quién es el autor y sus propias consideraciones éticas y políticas dominan toda la producción. Algunas derivaciones que se señalan son los “video-diarios” que exponen momentos íntimos y momentos de crisis de los realizadores y contruados en cortes pequeños o narraciones encadenadas de una misma situación en distintos momentos de su desarrollo. Se presenta toda una imbricación entre lo documental y la ficción, entrecruzando con otras posibilidades narrativas como la poesía, lo onírico y hasta la literatura.

El documental archivístico. Es el producto de haber utilizado en la realización documental material no producido por el director y proveniente de otras fuentes secundarias como archivos públicos y privados. De este modo, mucho material producido en distintas plataformas como la

fotografía, los registros filmicos y gráficos de todo tipo pueden sustituir la creación de tramas y montajes originales y recomponer y ordenar fragmentos en una narrativa audiovisual nueva y fuera del contexto original de sus creaciones naturales. Este material tiene necesariamente que lidiar con los derechos de autor originales y gastar en permisos y negociar sobre cuestiones legales involucradas. El otro problema enfrentado es poder hacer justicia al momento histórico y cultural en que fueron producidos muchos de esos materiales para no distorsionar o subvertir su originalidad.

El documental colaborativo. Es el material producido dentro y con las personas y comunidades que participan y orientan la producción según sus normas, marcos interpretativos o modelos culturales establecidos. La distancia de la representación académica se acorta y colabora respetando las necesidades, demandas y propias representaciones de las culturas locales. Aunque supone una relación cercana en distinto grado entre investigador y los sujetos en el campo, porque las participaciones pueden ser de capacitación, coproducción o abierta militancia con las causas y posicionamientos de sus actores. Lo que no deja de ganar el conocimiento del otro, en el encuentro antropológico más interactivo y coincidente de los otros estilos narrativos abordados. El autor advierte que la construcción colectiva colaborativa no exenta la construcción de nuevas y complejas formas de apropiación cultural en las que la facilitación, participación y coproducción puedan esconder maneras nuevamente de control y colonización cultural. Aunque esta abierta la posibilidad de que el autor y la comunidad de destino puedan beneficiarse mutuamente de esta forma de colaboración documental.

La etno-ficción. Para el autor mencionado, en este estilo de narración audiovisual se anteponen los planos de la realidad social y cultural ante elementos dramáticos abiertamente inventados ya sea por el director o los protagonistas involucrados. Es un tipo reproducción que combina o sugiere participaciones y actuaciones fuera del marco ordinario o vida común de las personas, para dar paso a verdaderas actuaciones que puedan enfatizar o acentuar los rasgos culturales de un grupo social. Hay variaciones de este tipo de narración en los esfuerzos de los cineastas y antropólogos por hacer de la ficción una exploración a los rasgos ocultos o inconscientes de la cultura nativa, en este sentido la realización permite hacer aparecer problemáticas que de otro modo permanecerían ocultos. Al autor le permite incluir las experiencias del video indígena comercial en Bolivia donde las ficciones son manufacturas de la creatividad local por entrar a un

mercado informal con sus propias historias y producciones de bajo costo donde se plantean representaciones inéditas de las fantasías, ideologías o imaginarios socioculturales locales.

Como al autor cada una de nosotros puede encontrar sus propios ejemplos no sólo provenientes de la antropología visual sino también de la propia formación y experiencia con las propias realizaciones o las producciones de otros muchos especialistas de las ciencias sociales y la industria del cine documental.

2. Miradas sin tiempo

Realizado en el marco de la 33 Feria Internacional del Libro de Antropología e Historia (FILAH), organizado por la Secretaría de Cultura del Gobierno de México, a través del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el certamen distinguió a un destacado conjunto de proyectos audiovisuales inscritos en cuatro categorías: Cápsula de animación, Cápsula documental, Documental y Proyecto de desarrollo documental en coproducción con el INAH.

Para los organizadores del certamen: “Un mosaico de miradas sobre los diferentes ‘países’ que habitan México, algunas intimistas, las cuales se adentran en la pluriculturalidad de los wírraritari de Jalisco, o bien, en el sentir de los rancheros veteranos de Baja California Sur, y otras reflexivas, que retratan el dolor y la tenacidad de madres que buscan a sus hijas o hijos desaparecidos, fue lo que se vivió en el Museo Nacional de Antropología, durante la premiación del 2o Concurso de Video Antropológico: “Miradas sin tiempo” (boletín de prensa).

En representación del director general del INAH, Diego Prieto Hernández, la coordinadora nacional de Difusión, Beatriz Quintanar Hinojosa, subrayó el amplio número de obras sometidas a consideración del jurado, toda vez que, dijo, las 98 producciones recibidas atestiguan la vitalidad del cine antropológico y el interés de los creativos por contar nuevas historias.

En la premiación de este 2o Concurso de Video Antropológico, “Miradas sin tiempo”, estuvieron Natalia Gabayet y Enrique Martínez, representantes del comité organizador, así como miembros del jurado dictaminador del certamen, integrado por Magdalena Acosta, Octavio Hernández, Ana Galicia y Federico Cuatlacuatl, como invitado especial.

De acuerdo con el artista de origen nahua y profesor en el Departamento de Arte de la Universidad de Virginia, Estados Unidos, Federico Cuatlacuatl, quien fungió como presidente del jurado en esta edición del concurso, cada una de las 98 obras es un ejemplo de la posibilidad de

usar al cine para contar las historias de las minorías y, de este modo, descolonizar paulatinamente al propio quehacer cinematográfico.

El videocreador invitado como parte del jurado aprovecha la ocasión para expresar su satisfacción en la construcción de narrativas audiovisual autónomas, donde su propia trayectoria del cine documental al cine experimental le permite atestiguar los nuevos caminos de la antropología visual. La producción audiovisual como apropiación de una herramienta para descolonizar el conocimiento sobre las propias comunidades de origen. El autor Federico Cuatlacualtl, propone su propia biografía personal para abordar la problemática de una comunidad nahua en Puebla, que sufre la migración como una agresión cultural, porque ha provocado que la mayoría de sus miembros dejen sus tierras y costumbres y tengan que reiventarse su vida sociocultural en otro país. Por eso la importancia de generar productos audiovisuales locales para construir narrativas propias y no depender de narraciones externas para comprender la propia realidad sociocultural.

El artista visual reconstruye su trayectoria como inmigrante hacia los Estados Unidos, como parte de un movimiento territorial de casi la mitad de su comunidad (San Francisco Coapan) hacia principios de los ochenta y las fotografías de aquellos años compartidas al público, le permiten establecer que todo el tiempo se preguntaba por el momento de su regreso. Con entrevistas y pequeños reportajes recoge los testimonios de la diáspora nahua en los Estados Unidos sobre la experiencia de la migración y sobre su pregunta personal que se convierte en una interrogación colectiva.

Con la proyección de un video experimental se permite explorar estos futurismos nahuas, sobre la visión colectiva sobre su futuro inmediato. Es un audiovisual reflexivo porque su propia biografía está implicada y también experimental porque busca una mirada por fuera de la representación dominante e intenta una mirada subalterna para subvertir el cine comercial o tan sólo hace circular una narrativa periférica en los países como Estados Unidos y Alemania, donde puede incursionar con su trabajo.

El producto es un audiovisual construido como performance donde el autor explora una incursión en un espacio y tiempo recreados por la ficción de personajes errantes y donde no es posible encontrar un tiempo lineal sino una atmósfera de sueños y recuerdos recreados según ciertas presencias tradicionales de su cultura. Son los danzantes tradicionales sus protagonistas y quienes

cuentan del desplazamiento forzado que han tenido que sufrir sus paisanos. Un cerro y el horizonte de los valles de su región son el entorno en donde los danzantes narran su historia que es colectiva y la necesidad de reconstruir desde su pasado un futuro próximo que busca su redención sociocultural. Se trata de restablecer cierta cosmogonía que tiene a los ecosistemas originarios como su fundamento y a los mayordomos locales (tlaxcaltecos y topiles) como sus intermediarios humanos más autorizados para esta nueva odisea en la que dejar de ser “ilegal” es un comienzo para su auto-representación. Estos nómadas culturales tienen que trabajar con las herramientas que han heredado, con vestigios de una cultura negada y con los restos que aún se logran mantener en su lengua nahua, en su ecosistema original y en algunos símbolos de su pasado étnico. La apuesta es repensar una “reindigenización” cultural como respuesta a la diáspora contrabandista que les ha tocado experimentar en los Estados Unidos: “Seguimos navegando, descubriendo, subsistiendo, desenterrando y resistiendo” (sentencian como discurso contrahegemónico).

La entrega de premios comenzó reconociendo, en la categoría de Proyecto de desarrollo documental en coproducción con el INAH, a la obra *Virus fractal. Los rostros de la enfermedad*, de Blanca Cárdenas y Carlos Hernández, el cual reflexiona sobre cómo la contingencia sanitaria de la COVID-19 impactó en las costumbres y actividades de las comunidades indígenas.

Llueve. En la categoría de Cápsula de animación, se distinguió como ganadora a *Llueve*, un cortometraje dirigido por Magali Rocha y Carolina Corral, el cual destaca por su manufactura y por el retrato que hace de la lucha de las madres y los familiares de las personas desaparecidas, por encontrar justicia hacia sus seres queridos.

Por la pertinencia del tema abordado y la capacidad de expresar una realidad dolorosa mediante la tecnología de la animación se otorga a *Llueve* el premio de esta categoría. Un corto que aborda la desaparición de las personas en el estado de Morelos y la complicidad de las propias autoridades de justicia en su ocultamiento e invisibilidad pública. Procurando respetar el testimonio de una madre que busca a su hijo, se permiten exponer como se ha roto la confianza en las autoridades de seguridad y se ha tenido que construir un movimiento ciudadano para sacar del anonimato a los muchos jóvenes que forman parte de esta suerte inmoral de la fosa común, como denuncia una de sus realizadoras que es otra manera de ejercer violencia a quienes se debiera investigar como víctimas de un crimen o delito.

En *Llueve* de Magali Rocha y Carolina Corral, se ensaya el recurso de la animación para

denunciar el problema dramático y extendido de las desapariciones forzadas en nuestro país. Que en palabras de una de sus realizadoras no puede explicarse sin la confabulación del estado en su ocultamiento y la doble victimización de que son objeto quienes son enterrados sin una investigación e identificación plena de su identidad por medio en la denominada “fosa común”. El eje de esta narrativa es el testimonio de una madre que busca a su hijo desaparecido y no le queda otra manera más que la continua evocación del nombre de su hijo en medio de la lluvia, que se presenta cada vez que le aqueja una desgracia. Se construye entonces una poética del dolor profundo desde un testimonio real que puede ser llevado a la animación de ambientes oscuros y tristes para establecer una denuncia pública que es moral y política.

El testimonio deja en claro que la propia autoridad fiscal que debería velar por el reconocimiento público y la correcta aplicación de la ley en estos casos, se convierte en una instancia que dificulta y tiende a generar más ocultamientos a los familiares de quienes han sufrido la desaparición de alguno de sus miembros. Por ejemplo, solicitando a familiares que dejen los cuerpos en donde están, aun cuando hayan sido identificados plenamente. A partir de este hecho, la madre del hijo desaparecido trata de luchar contra una maquinaria política y legal que no está para resolver los crímenes que aquejan a nuestra sociedad, sino para ocultar y hacer más difícil el ejercicio de nuestros derechos civiles y legales. La existencia de múltiples casos similares le hace ver a la protagonista que debe luchar junto a otras madres y familiares por la correcta búsqueda y reconocimiento de docenas y docenas de cuerpos sin entregar que permanecen en las llamadas fosas comunes. La lucha personal pasa a conformarse como una lucha social y cívica que requiere de organización y generalización de la protesta pública.

La animación se sucede antes y después de las imágenes reales que son tomadas durante la exhumación del cuerpo de Oliver. El tono explicativo permite entender el dolor y las emociones que rodean a los protagonistas en esta historia que puede parecer irreal sino se tratara de la desaparición de personas reales y con vidas truncadas por la doble violencia ejercida por el estado con su indolencia y falta de voluntad para detener y resolver esta dura realidad. Los dibujos animados son el acompañamiento que las autoras realizan para darle voz y dibujar una circunstancia que permita denunciar la crueldad de esta realidad: una madre que espera frente a la ventana en medio de la lluvia, una madre que reconoce a su hijo en la morgue pública y una madre que puede darle un entierro digno a su hijo desaparecido semanas atrás. El blanco y negro de los

dibujos atestiguan la intensidad de emociones en torno a la pérdida, el duelo y la única oportunidad lograda de ofrecer un entierro digno al hijo recuperado de la pesadilla de la desaparición forzada.

Florecer. En el rubro de Cápsula documental, de entre 31 trabajos, se eligió a *Florecer*, dirigida por Luis Manuel Hernández, a través de la que interioriza con tres generaciones de mujeres wirraritari de Jalisco, quienes luchan, a través de la educación, por mantener sus identidades e incorporar la igualdad de género dentro de sus comunidades.

La mejor cápsula documental *Florecer*, se constituye como una historia íntima, porque busca recuperar más la biografía que el desafío colectivo de sus protagonistas, tres mujeres que representan a tres generaciones de una comunidad Wixarika. Donde el apego a las tradiciones no deja de generar nuevas demandas y luchas en estas mujeres que buscan también mayores libertades y posibilidades de participación social y política dentro de sus comunidades. Los realizadores trataron de dar voz a esas mujeres que permanecen muchas veces invisibilizadas por las visiones regionales y antropológicas que sólo destacan una cara de estas culturas.

Por haber logrado explorar la intimidad de tres mujeres en una comunidad que intentan mantener su identidad étnica y con posibilidad de construir nuevas demandas desde la condición de género de las protagonistas se premia a la producción de *Florecer*.

Los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres son puestos en entredicho ante las nuevas realidades y posibilidades que tienen las nuevas generaciones de mujeres en estas tierras del campo en el estado de Jalisco y Nayarit. En particular, el casamiento a edad temprana y la extendida violencia de los hombres hacia las mujeres en los hogares tradicionales de esta cultura. La vía para no continuar reproduciendo esta herencia cultural es la posibilidad de educarse y extender el tiempo de permanencia en la escuela pública. Se abre paso a una crítica a las generaciones anteriores, aunque reconociendo sus aportes en el cuidado de los hijos y transmisoras de las tradiciones que constituyen la identidad comunitaria. Un camino de elección es continuar los estudios como futuras educadoras o maestras de escuela, aunque esto signifique emigrar a las ciudades como la capital Tepic en el estado vecino y afrontar nuevos desafíos como negociar su presencia en la vida urbana donde pueden ser objeto de nuevos señalamientos como gente de campo, indígena y gente de color no mestiza, para ser nuevamente marginadas y excluidas social y culturalmente.

En sus testimonios advierten que no distintas, aunque tengan una vestimenta y lengua diferente. Su compromiso con su cultura y la defensa de su identidad es más que vestir y ser distintos, se determina por la lealtad a sus tradiciones como el recibir consejos de sus autoridades tradicionales, el cuidado de sus hijos como un cuidado extensivo a toda su familia y comunidad, mantener el lazo con los suyos a través de sus fiestas y celebraciones: sentencian “también trabajamos, reímos y lloramos como ustedes... Somos Wixaritari y nosotros también somos México”.

Desafortunadamente, las protagonistas entienden que representan un porcentaje muy pequeño, de quienes pueden salir de la comunidad y tener estudios universitarios o bien otro futuro como profesionistas exitosos. Son conscientes de las limitaciones sociales, culturales y políticas que los constriñen a la pobreza y la desaparición cultural en sus tierras. Su testimonio es un llamado a luchar por dar continuidad a esta posibilidad de encontrar libertades y nuevas trayectorias de vida, sin renunciar a los saberes de su cultura.

La Recua. Finalmente, la coordinadora nacional de Difusión del INAH, Beatriz Quintanar Hinojosa, hizo entrega del galardón al Mejor documental, a Sergio Castro, editor del trabajo *La recua*, en representación de los directores del mismo, Trudi Angell y Darío Higuera Meza. Esta producción sigue la historia de Darío Higuera, un ranchero veterano de Baja California Sur, quien junto con sus hijos y sus amigos, así como las hijas y los hijos de estos, emprende un viaje de 20 días entre las serranías, las planicies, los desiertos y los oasis que separan al pueblo de Comondú y a la ciudad de La Paz, a fin de revivir y enseñar a nuevas generaciones la antigua tradición del comercio de vino, queso y otros productos, a través de recuas de ganado.

Como el mejor documental, el video antropológico que fue considerado ganador por el jurado, se permite una calidad técnica en fotografía y edición y un trabajo de campo prolongado y efectivo en términos disciplinarios: se intitula *La Recua*. Los realizadores reconocen al protagonista Darío al que “sólo ayudaron a contar su historia”. En el personaje de esta producción se reconoce un valor antropológico, por la recreación que hace de un viaje a “lomo de burro” que ya no se realiza pero que recupera una ruta de comercio anterior a las carreteras y los automóviles.

A la luz de una fogata un hombre con su hijo festeja la posibilidad de realizar por fin una excursión que su papá y abuelo practicaron como una ruta de comercio en la montaña (sierra de San Francisco) y desierto para enlazar a La Paz, Baja California Sur a través del comercio de

mercancías regionales: “Aquellas cosas que aquí no se encontraban”. El recuerdo genera una aventura de recrear esa jornada que hasta hace un siglo constituía un modo de vida de los cuaqueros locales.

La añoranza les permite a unos amigos del protagonista conformar una verdadera recua o grupo de burros o animales de carga para realizar el tan anhelado viaje a la capital de La Paz, para vivir en carne propia el recorrido que hacían sus antepasados inmediatos. Los preparativos durante la madrugada les permiten convencerse de que podrán realizar esta aventura a modo de una travesía sólo personal y familiar sino también colectiva y conmemorativa.

La producción documental permite recrear este recorrido como una pequeña cruzada de los descendientes de aquellos arrieros que soportaban largas jornadas y la inclemencia de la sierra para generar las primeras rutas de comercio en la región como vinos, quesos y carne seca. La edición permite transportar a estos arrieros a un tiempo donde las alforjas y las sillas de montar significaban un modo de ganarse la vida como verdaderos “quijotes” de las primeras rutas comerciales en la Baja California, una vida llena de peligros, anécdotas y memorias de los lugares que iban poco a poco convirtiendo a esta región en un vasto terreno lleno de vasos comunicantes que le daban identidad y riqueza material y cultural a los modos de vida construidos desde la herencia colonial e hispánica.

3. El cine desde lo indígena

El conversatorio La palabra y la imagen: Narrativas identitarias desde las comunidades indígenas, se realizó en el auditorio Nicolaíta del Centro Cultural Universitario, en el marco del 20° Festival Internacional de Cine de Morelia, presentado con el apoyo de Film Showcase y la Embajada de Estados Unidos en México. El foro contó con la participación de los cineastas Julio César Saavedra, Salvador Martínez, Galileo Beethoven Genaro Domínguez y Hugo Espinosa y estuvo moderado por Leilani Noguez. Aunque su ascendencia original en las comunidades es muy diversa, la mayoría cuenta con estudios universitarios y visuales de manera profesional lo que les permite incursionar desde el documental y otras narrativas más experimentales a la realidad del mundo indígena mexicano.

La representación y participación desde lo comunitario no es causal para diferenciarse por la escasez o la carencia cultural sino un esfuerzo por establecer diálogos más horizontales con las

sociedades no indígenas. Su pasado es herencia de alguna manera más íntima y cotidiana que los especialistas de la antropología y la sociología, también sus producciones se construyen con los referentes familiares y culturales que aún los ligan personal y socialmente con las comunidades donde realizan y construyen sus narrativas audiovisuales. No sólo parecen reivindicar su herencia cultural, sino que la incursión en el cine documental les permite reconstruir y reinventarse culturalmente como creadores audiovisuales con otras peculiaridades creativas.

Más que olvidar y superar sus culturas originales (otomí, el mixe) se trata de reencontrarse con su pasado aunque muchos de ellos no mantengan más que en el lenguaje o algún otro referente cultural de manera distorsionada o en proceso de desaparición (usos y costumbres). Sin embargo, aquello que puede desaparecer se convierte entonces en un referente fuerte para reconstruir su mundo personal y su producción audiovisual.

De esta manera, los acercamientos al cine se realizan de una manera no escolarizada sino accidental y biográficamente significativa en alguna parte de sus trayectorias personales. Los canones de la realización y la producción son asimiladas de una forma más libre y autónoma, para permitirse mayores libertades creativas como incursionar desde otros campos como la ingeniería, los estudios antropológicos o la fotografía. También esto influye y pueden construir narrativas menos tradicionales como la etno-ficción o el cine experimental, auto-referencial y/o onírico.

Los participantes buscan construir sus narrativas y proyectos quizá por caminos menos externos e individuales sino más participativos y familiares porque sus historias personales de desarraigo, desmemoria o desencuentro cultural son más propios e históricos. No pretenden encontrar una realidad alterna o externa a sus vivencias sino que ella proviene de sus propias trayectorias sociales y culturales. Por ello, es que la mayoría de sus historias retrata a sus propios padres y familiares, los símbolos y mitos comunitarios sobrevivientes se reaniman para establecer su encuentro con lo otro como un encuentro con ellos mismos.

Las narrativas identitarias desde las comunidades se construyen desde el repertorio del cine documental o de ficción según un canon de acercamientos continuos o pequeñas producciones que se van acumulando y que pueden encadenarse en una producción mayor para dar paso a la incursión en el largometraje. Porque la experiencia audiovisual es una colaboración o aprendizaje continuo y permanente con las comunidades de referencia sin grandes recursos y por ello no pretenden establecerse formalmente en el circuito industrial y comercial.

Las miradas tradicionales desde el exterior realizada por otros profesionales no nativos pueden carecer de la confianza y la alianza que desde el principio logran y alcanzan estas nuevas producciones audiovisuales. Se permiten trabajar desde las lenguas locales, las historias familiares y la realidad cotidiana que es más cercana a los realizadores quienes pueden enriquecer la producción audiovisual con símbolos, mitos y lenguajes que aún circulan en las comunidades protagonistas.

4. Conclusiones

Los materiales que sean objeto de análisis e interpretación sitúan a los científicos sociales como buenos recolectores de imágenes y se dedican al estudio de las imágenes que le son dadas por el grupo o comunidad de trabajo y el contexto circundante de su investigación cualitativa. En un primer momento se trata de registrar las imágenes y narrativas que dieron pauta a que los investigadores se acercarán a lo visual. Los científicos son vistos como creadores de imágenes y serán situados dentro de la tradición documental de la fotografía y el cine antropológico, social y de autor.

En una segunda parte, se destaca la manera en que la economía del investigador interviene en procesos donde la apuesta por métodos visuales requiere de una gran cantidad de tiempo que el investigador cualitativo académico tradicional raras veces puede conseguir (tiempo). Aunado a la necesidad de trabajar de manera multidisciplinaria con otros actores (técnicos, programadores, cineastas, fotógrafos) que le son demandados por la naturaleza del trabajo audiovisual y a la manera de hacer frente a la habilidad artística (creatividad) y su dominio técnico sobre instrumentos como la fotografía y el cine que son mejor trabajados por otros especialistas de la imagen.

El investigador que trabaja con imágenes es particularmente sensible a los problemas de representación de sus informantes, por lo que cuestiones de índole ética y formal (legal) le serán demandados durante el proceso de creación y presentación de sus datos visuales. Esta investigación tiene la oportunidad de registrar cómo han resuelto este dilema del trabajo de campo los investigadores seleccionados.

Se trata de exponer las primeras observaciones y reflexiones en torno a una investigación intitulada como esta ponencia y en proceso en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) y con registro oficial ante su Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados

(SiyEA).

Bibliografía

- Flores Arenales, Carlos Yuri (2020). *El documental antropológico. Una introducción teórica-práctica*. México, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Köppen, Elke (2005). “El ojo sociológico: una mirada a la sociología visual”. *Acta Sociológica. Nueva época*. Num. 43, enero-abril. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Centro de Estudios Sociológicos. UNAM. Pp. 217-235.
- Ortega Olivares, Mario (2009). “Metodología de la sociología visual y su correlato etnológico”. *Argumentos*. Vol. 22. Núm. 59, enero-abril, 2009. Pp. 165-184. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México.
- Pinto, Carmelo (1995). “Sociología visual. Estrategias audiovisuales en el análisis cualitativo de la realidad social”. *Comunicación y cultura*, 1998, 5/6, pp. 73-81. Universidad de Barcelona.
- Suárez, Hugo José (2012). *Ver y creer. Ensayo de sociología visual en la colonia El Ajusco*. México, Quinta Chilla ediciones, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.

Videografía

- “La palabra y la imagen: Narrativas identitarias desde las comunidades indígenas” (2022, 25 de octubre). *Festival Internacional de Cine de Morelia*. Conversatorio realizado el lunes 24 de octubre. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=454680513429337>
- “Premiación del segundo concurso de video antropológico: miradas sin tiempo” (2022, 17 de octubre). 33°. *Feria Internacional del Libro de Antropología e Historia*, Museo Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=1260978907999980>

Propuesta metodológica para el análisis de la movilidad interurbana a partir de la fluctuante interrelación y convivencia con el ferrocarril. Caso de Morelia, Michoacán

Methodological proposal for the analysis of interurban mobility based on the fluctuating interrelation and coexistence with the railroad. Case of Morelia, Michoacán

*Gloria Belén Figueroa Alvarado **

Resumen: El presente trabajo ahonda, por un lado, en las experiencias de movilidad en la ciudad intermedia de Morelia ubicada en el Estado de Michoacán, México. Además, se exploran los límites espaciales y temporales de la movilidad interurbana desarrollada por la población que actualmente tiene una fluctuante interrelación y convivencia con el ferrocarril de carga que pasa por la ciudad. El enfoque que nos interesa utilizar para el estudio de la movilidad de la población moreliana que convive con el ferrocarril, está anclado en las prácticas sociales. Esta perspectiva, de raíz fenomenológica (Guber, R. 2001), permite explorar diversas dimensiones de la movilidad

Abstract: This paper delves, on the one hand, into the experiences of mobility in the intermediate city of Morelia, located in the State of Michoacán, Mexico. In addition, it explores the spatial and temporal limits of the interurban mobility developed by the population that currently has a fluctuating interrelation and coexistence with the freight railroad that passes through the city. The approach we are interested in using for the study of the mobility of Morelia population that coexists with the railroad is anchored in social practices, This perspective, with phenomenological roots (Guber, R. 2001), makes it possible to explore various dimensions of mobility.

Palabras clave: Etnografía; movilidad; transporte interurbano; prácticas sociales.

1. Introducción

En la actualidad, los cambios espacio-temporales de la sociedad, sustentados en dispersiones, transfronteras y migraciones, junto con las múltiples transformaciones en las formas de concebir y experimentar la vida cotidiana, hacen de la movilidad un objeto y enfoque de estudio de alto interés para las ciencias sociales. Dentro de los cambios que mayor relevancia esta la idea de pasar de una sociedad “estática” a una “sociedad de flujos y redes” -cuyo origen recae en lo móvil-, lo que

* Estudiante del Doctorado en Desarrollo y Sustentabilidad de la Facultad de Economía de la UMSNH en México, Maestra en Arquitectura, Investigación y restauración de Sitios y Monumentos por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, gloria.figueroa@umich.mx , ORCID 0000-0003-1212-4409.

constituye el centro en la propuesta del paradigma de la movilidad (Cresswell y Merriman, 2011; Sheller y Urry, 2006; Urry, 2007).

Dentro de esta idea, la propuesta de Urry (2007), presenta un relevante aporte para los estudios del transporte y la comunicación a la par de una redefinición espacio-temporal de la sociedad global, transitando críticamente por la relevancia de los viajes, tecnologías, métodos y actividades que involucran pensar la sociedad en movimiento¹ y como un modo de vida actual.

En este sentido, Sheller y Urry (2016) conciben el “nuevo paradigma de la movilidad” a partir de distintas problemáticas como lo son: las múltiples formas de conexión que tiene el movimiento en la vida cotidiana; la relación espacio-temporal en los desplazamientos, los métodos móviles; los sistemas que permiten la movilidad (relación con dispositivos e infraestructuras); los aspectos no planificados de la movilidad (tecnología y los diversos sectores); además de los flujos, redes y ciudades no estáticos. Todos estos elementos permiten abrir una lectura sobre la problematización y caracterización de la relación entre las infraestructuras- en este caso la ferroviaria - y la movilidad, en escenarios socioeconómicos y culturales particulares.

Lo anterior, debido a que la presencia física discontinúa de la infraestructura ferroviaria, genera un discontinuo en el tejido social existente y crea un nuevo ambiente basado en la circulación privilegiada del ferrocarril en la ciudad. Frente a un nuevo ambiente, las personas deben decidir cómo usar el espacio y desarrollan entonces nuevas estrategias de circulación y movilidad.

Ahora bien, pensar y vivir en una sociedad dinámica, cambiante y al mismo tiempo global, conlleva a considerar la movilidad a nivel experiencial y práctico (Sheller & Urry, 2006). En virtud de ello, emergen narrativas y contextos que invitan a concebir la movilidad no solo como la capacidad de transitar entre diversos lugares en un espacio y tiempo determinado, se trata más bien de comprender la movilidad como una práctica de desplazamiento² que permite conectar personas, lugares y actividades cotidianamente (Jirón, Lange & Bertrand, 2010).

De igual manera, la movilidad, anclada en campos analíticos cuyas implicancias recaen en aspectos económicos y culturales (Ramírez, 2013), deviene en una práctica propia relacionada con aspectos macrosociales que inciden en las subjetividades móviles. En este sentido, la importancia de la movilidad en la estructuración de la ciudad y en el funcionamiento diario de las personas forma parte de la complejidad de los espacios urbanos que hoy día habitamos.

Diversos estudios han abordado la movilidad de diversos grupos sociales, hallazgos que abren el debate con relación a los escenarios de exclusión social, vulnerabilidad económica y desconexión urbana. Perspectiva que conlleva plantearse la capacidad de ser móvil, (Jirón, et al., 2010; Kaufmann, 2001). Este escenario aumenta la complejidad analítica, no sólo por la funcionalidad que implica la movilidad, sino por el valor agregado que los usuarios, a través de lógicas comparativas, añaden a esté.

La movilidad es una herramienta para articular el territorio y también para su (re)composición y la de los espacios de vida. Esto incumbe a la conectividad, asociada a la materialidad y concreción física de las redes de transporte, también llamadas infraestructuras, en este caso de estudio, las ferroviarias.

Estas infraestructuras lineales del ferrocarril son el elemento que permite la interacción entre territorios y grupos humanos, materializándose con el traslado de personas y bienes, al mismo tiempo que influyen en la organización territorial y por ende en el propio sistema de ciudad (Escudero, 2016). Algunos estudios muestran que, con el crecimiento de las ciudades, el trazado de las líneas ferroviarias dio lugar a la aparición de la parte de “más allá de las vías”, áreas menos accesibles y que adquirieron por ello una “vocación” para recibir actividades y usos ajenos a la dinámica del espacio urbano (Capel, 2011). Sólo cuando fueron envueltas por el crecimiento urbano, la vía pasó a ser considerada una barrera en lugar de un límite. Todo ello daría lugar a una modificación de la continuidad del subsistema urbano, limitando las relaciones internas de la ciudad (Capel, 2011). Si bien, este efecto llamado por algunos autores como “efecto barrera”, tiene diferentes condiciones y efectos en cada una de las ciudades.

Este discontinuo en el subsistema urbano, también incidió para la generación de áreas que solo ven pasar al tren porque quedaron sin conexión a él.³ El trabajo de Luis Santos y Ganges (2007), plantea que los viales ferroviarios, como infraestructuras lineales que son, con carácter impermeable a la circulación transversal, fragmentan el espacio urbano y pueden producir o inducir a la segregación. Es por ello que el concepto de movilidad a partir del estudio de los transportes, abre la posibilidad de estudiar, partiendo de un nuevo enfoque, las prácticas cotidianas de los diferentes sectores dentro de la trama urbana, sobre todo porque la vida cotidiana está cargada de rutinas y símbolos, contruidos mediante interacciones grupales (Vigotsky, 1977).

Al respecto Agnes Heller plantea que, en abstracto, la vida cotidiana pareciera ser

homogénea para todos los miembros de una misma comunidad; sin embargo, cuando se la examina de cerca, es apreciable que ella tiene poco en común entre las mismas personas (Heller, 1998). De esta manera, una forma para relacionar la exclusión social con la movilidad, puede realizarse a través del análisis de la accesibilidad (Jirón, et al, 2010), para esto se aborda el concepto de la accesibilidad, tanto desde una perspectiva local, es decir, las posibilidades de desplazamiento que genera la red vial, el uso de suelo, y el transporte público (accesibilidad física), como desde una perspectiva personal, que tiene relación con las posibilidades de desplazamiento de un individuo, o las posibilidades de interactuar con la ciudad, en otras palabras: el acceso (Jirón, et. al., 2010).

2. Metodología.

Dado que el objetivo de este documento es comprender en profundidad los motivos personales que están detrás de las acciones de los individuos, lo que Max Weber (1968) denomina *verstegen*, se ha tomado la decisión de abordarla desde una perspectiva fenomenológica y, por ello, con métodos de investigación de carácter cualitativo. Dicho carácter, permite indagar en diversas categorías que, en este caso particular, refieren a impactos en la población, patrimonio ferroviario y la dinámica urbana, así como las perspectivas de este medio de transporte. Y es en este escenario, donde la etnografía cobra un papel fundamental.⁴

Para la presente investigación, se utiliza un caso de estudio, porque es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. Louis Smith, uno de los primeros etnógrafos educativos, definía el caso como un "sistema acotado", con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso (Stake, 1999). Por su parte, el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Aquí, el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de un caso concreto. Nos interesa que con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre el problema general.

Ahora bien, en un estudio instrumental, "algunos casos servirán mejor que otros" (Stake, 1999: 18). Por ello, algunos investigadores, como Stake proponen, que dentro de los criterios para elegir un caso de estudio están: la rentabilidad máxima para entender la problemática a observar; selección equilibrada y variedad. Es por lo anterior, que, para definir el caso, intentamos presentar un cuerpo sustancial de descripción incuestionable (Stake, 1999). La unidad de análisis en esta

investigación sería la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado. Este enfoque considera las acciones humanas como algo más que simples hechos concretos que responden a las preguntas de quién, que, dónde, y cuándo algo fue hecho. lo importante es el significado de la acción para su autor (entrevistado) y la importancia que esta tiene.

Ahora bien, considerando que todos los investigadores reconocen que es necesario no sólo ser exacto en la medición de las cosas, sino también lógico en la interpretación del significado de esas mediciones; necesitamos determinadas estrategias o procedimientos (que esperan tanto los investigadores como los lectores); para ir más allá de la simple repetición de la recogida de datos, y que tratan de descubrir la validez de los datos observados. Es por ello que, en la investigación se utilizara la técnica de la entrevista en profundidad con el objetivo de ahondar en la percepción de los participantes de la investigación, considerando una temporalidad de un año que permite construir datos y análisis.⁵ También se acude a la triangulación de métodos: la entrevista semiestructurada, la revisión de archivos, y el análisis, plasmados en las transcripciones escritas de las entrevistas. Con ello, se intenta evaluar la plausibilidad, credibilidad y coherencia de las afirmaciones realizadas por los entrevistados, a la luz de las condiciones y la naturaleza distinta en la que se encuentran los mismos.

Cabe mencionar que siempre que los entrevistados lo permitieron, se grabaron las entrevistas, pero algunos de ellos no accedieron a este tipo de registro; se procedió entonces a tomar notas de las conversaciones realizadas. Las entrevistas se hicieron con base en un guion, que planteaba preguntas abiertas acerca de diversos ámbitos de estudio como: el acceso a la movilidad, movilidad, género, tiempo y espacio. En ocasiones, el discurso de los entrevistados se movía libremente entre los diferentes ámbitos, alternando anécdotas y dichos; otros, en cambio, respondían parcamente a ciertos planteamientos.

Una vez recopilados los testimonios, se procedió a la transcripción de más de doce horas de grabación y de veinte cuartillas de notas. El análisis de estos testimonios se realizó en sus cuatro fases: 1) textual (análisis profundo de la fuente, de su proceso de construcción y de los instrumentos y relaciones sociales que la propiciaron), 2) temática (identificación de matrices básicas, que generaron las unidades de contenido), 3) interpretativa (identificar conexiones entre la teoría y los hallazgos, para obtener una matriz colectiva) y 4) narrativa, donde los testimonios,

cuyo contenido resulta representativo de ciertas unidades temáticas, se citan textualmente, con el fin de enriquecer la narrativa y de acercar al lector al discurso original de los entrevistados.

3. Presentación del caso de estudio

La ciudad de Morelia, en su calidad de capital de Estado de Michoacán en México, representa la principal concentración urbana de la entidad, misma que ha sufrido a lo largo de su historia diferentes procesos de conformación territorial y crecimiento poblacional, los cuales se ven reflejados en la ocupación de la periferia actual. También podemos señalar que, al ser capital estatal, Morelia concentra la mayor cantidad de servicios, entre los cuales destacan: universidades, comercios, centros de salud, escuelas, instituciones públicas, entre tantos otros, que obligan a que una gran cantidad de habitantes de la región se desplacen cotidianamente con el objetivo de asistir a los servicios demandados.

Otra de las características de esta ciudad, es que, a la oferta de transporte público existente, donde microbuses interurbanos y urbanos constituyen el grueso de dispositivos a disposición, se suman la gran cantidad de vehículos particulares que circulan diariamente. Ahora bien, aunque el ferrocarril ya no es un medio de transporte de pasajeros actualmente, posee características históricas y culturales que hacen que cobre un valor simbólico con fuerte arraigo en la cultura popular de la región.

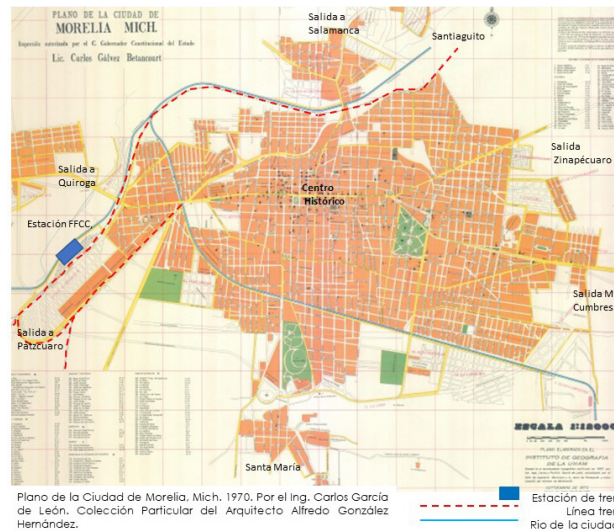
Finalmente, otro aspecto relevante de mencionar es que las zonas donde habitan los sujetos estudiados (entrevistados) se caracteriza por un notable nivel de aislamiento. Ello, hace que las zonas por donde pasa el ferrocarril estén expuestas a la dinámica de exclusión socio-espacial. Desde esta perspectiva, la exclusión socio-espacial tiene relación con las limitaciones de acceso y participación a dichos recursos y también a los recursos que ofrece la ciudad (Avellaneda & Lazo-Corvalán, 2011), lo cual limita las posibilidades que ciertos habitantes de manera individual, tienen para insertarse en las dinámicas y procesos de desarrollo existentes.

En este panorama el territorio que integra a la ciudad de Morelia y el sistema ferroviario que cruza por la ciudad actual, experimentaron una relación variable en el tiempo, es decir, suscitándose ciclos históricos con una fluctuante interrelación, tal como lo planteaba ya en sus investigaciones Alejandra Saus (2014). Asimismo, las transformaciones experimentadas por la capital michoacana durante la última década, hacen necesario prestar atención a las diversas formas

de segregación, contaminación ambiental y crecimiento de la pobreza como síntomas de una ciudad intermedia, que esta interrelacionada con un ferrocarril de carga transnacional que la cruza.

Ahora bien, en el marco del estudio de los aspectos de la movilidad en relación con las experiencias de viaje de los habitantes de lugares que hacen su vida cotidiana en la ciudad de Morelia, en el presente estudio se destacan aquellos habitantes que viven cercanos a las vías del ferrocarril y al patio de maniobras actualmente ubicado al poniente de la ciudad (Ver imagen 1)

Imagen 1. Plano de la Ciudad de Morelia, Michoacán, 1970

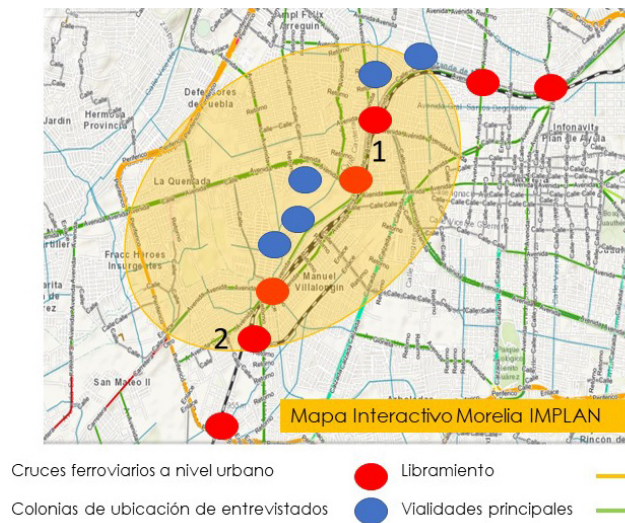


Fuente plano elaborado por el Ing. Carlos García de León. Colección Particular del Arquitecto Alfredo González Hernández. Donde se muestra con línea roja la ubicación de la vía de tren.

En términos específicos y metodológicos para la investigación que aquí se presenta, los territorios fueron seleccionados bajo la perspectiva cualitativa, enfatizando los métodos móviles para el desarrollo del trabajo de campo y el levantamiento de la información. Es por ello que se seleccionó una zona que comprende dos cruces a nivel (ferrocarril) ubicados al poniente de la ciudad: el primero es el cruce de las vías del tren con Av. Madero y el segundo es el cruce de las vías del tren con Av. Siervo de la Nación (Ver imagen 2). Para la selección de estas dos zonas de estudios, se utilizaron varios criterios. entre ellos se consideró que fueran: 1) cruces servidos por el tren, 2) cruces localizados dentro de la mancha urbana 3) cruces cercanos a otros espacios ferroviarios activos; 4) cruces ferroviarios con el mayor número de accidentes y conflictos viales

en la ciudad; y 5) cruces con alguna intervención o proyecto de intervención cuyo objetivo sea mejorar la convivencia urbana entre el ferrocarril y la ciudad. También, hubo otras consideraciones para esta elección, que se refieren a cuestiones más técnicas vinculadas con el acceso a los sujetos de estudio de la zona, la información de la zona de estudio.

Imagen 2. Zona de estudio, donde se ubican los cruces ferroviarios y vivienda de los entrevistados



Fuente: Elaboración propia. Se identifican las principales vialidades de la zona de estudio.

Una vez identificada la zona de estudio, se procedió, en segundo lugar, localizar los sujetos de estudio, de la investigación cualitativa. En este sentido, y considerando que la oralidad es el medio de transmisión de experiencias y conocimientos en la que “los testimonios orales no son un simple registro, por el contrario, se trata de productos culturales complejos. Incluyen interrelaciones cuya naturaleza no es fácil comprender, entre memorias privadas, individuales y públicas, entre experiencias pasadas, situaciones presentes y representaciones culturales del pasado y el presente” (Schwarztein, 2001:73). Lo anterior, ya que considera el punto de vista de quien elabora la experiencia, de quien entrevista y la situación global en la cual esta elaboración se efectúa, participando así los capitales simbólicos y estrategias orales de los interlocutores como del conjunto de sus marcos sociales y referentes culturales.

Para el presente caso de estudio, las entrevistas individuales en profundidad hechas corresponden a entrevistas enfocadas (Canales, 1.ed., 2006), en este caso, limitada temporalmente a dos acontecimientos: la experiencia posterior a la privatización del ferrocarril y a la cancelación del servicio de transporte de pasajeros. El objetivo de esta técnica fue recolectar información que no se puede observar directamente dado que se refiere a un pasado reciente y a experiencias particulares a las cuales se pretende acceder según las propias palabras, significados, modo de ver e interpretar de los informantes (Canales, 1 ed., 2006).

Imagen 3. Desplazamientos diarios de los entrevistados y su ubicación geográfica

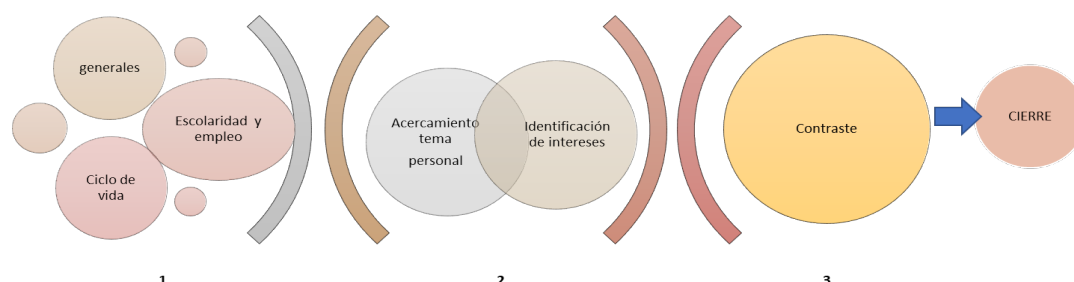


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el grado de estructuración de las entrevistas, éstas tienen elementos de una entrevista basada en un guion y en una entrevista semiestructurada (ver anexo 1). Con respecto a los elementos para determinar el perfil del sujeto a entrevistar, se consideraron los siguientes aspectos: género, edad, desplazamientos diarios cercanos a la vía del tren (Imagen 3), ocupación principal, lugar de residencia o de trabajo y tiempo de convivencia con este medio de transporte. Estos aspectos, se estructuraron a partir de la propuesta de María Luisa Tarrès (2001) (Imagen 4). También es importante conocer los generales de los sujetos entrevistados, previo a la realización de la entrevista, a fin de que la muestra sea diversa en las variables seleccionadas (Ver tabla 1). Estos personajes fueron entrevistados entre 2019 y octubre del 2021, a partir de contactos establecidos en uno de los tantos recorridos por la zona cercana a los cruces ferroviarios antes señalados.

En lo que respecta a la variable edad, y la variable género hemos procurado mantenerlas equilibradas, mientras que, por razones logísticas, en la variable nivel de estudios hemos primado el estudio del personal universitario (profesorado, alumnado y personal administrativo y de servicios). No hemos omitido, sin embargo, el estudio de casos que ilustran una diversidad de profesiones y niveles socio-económicos.

Imagen. 4. Esquema para el análisis de los usuarios



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de María Luisa Tarrès (2001).

Tabla 1. Resumen de entrevistados

	EDAD 18-29 AÑOS			EDAD 30-49 AÑOS			EDAD 50-70 AÑOS		
	ARIANA (AR)	ANAGELY (AN)	NADIA (NA)	JOSE LUIS (JL)	BERTHA (BRT)	CLAUDIO (CL)	LUZ MARIA (LM)	ADRIAN (AD)	IGNACIO (IG)
	Entrevista 4	Entrevista 5	Entrevista 6	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 7	Entrevista 9	Entrevista 8
Género	M	M	M	H	M	H	M	H	H
Edad	23	23	25	40	40	40	58	57	48
Estado civil	soltera	casada	casada con hijos pequeños	casado con hijos grandes	casada con hijos grandes	soltero	casada con hijos grandes	casado con hijos grandes	casado con hijos grandes
Relación con el ferrocarril	Col agua clara por salida Quiroga (varias colonias alejada)	vive a dos cuadras del río grande paralelo a la vía	vivo cerca av. Madero/ Márquez	Vive a dos cuadras	Vive a dos cuadras	Vive a dos cuadras del río que se localiza paralelo al tren	vive a dos cuadras	vive a dos cuadras del río grande paralelo a la vía	Vive a ocho cuadras
Conocimiento de las acciones del tren	Enterada	Enterada	Enterada	Enterado	Enterada	Enterado	Enterada	Enterada	Enterado y participante propuestas actuales de puentes
conocer la zona de estudio	Vive ahí desde los cinco años	vive desde hace 22 años	tres años viviendo. Compraron antes vivían en prados verdes	Vive desde hace 28 años en la zona	Vive desde hace 28 años en la zona	más de 10 años con la casa	21 años viviendo ahí	vive ahí desde 27 años. Antes loma bonita y luego lomas del tecnológico	28 años viviendo en la colonia

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

La llegada del ferrocarril y la implementación de vagones de pasajeros permitieron a un público diverso de finales del siglo XIX acceder a la posibilidad de desplazarse por el territorio mexicano, viajar por turismo o trabajo, cambiar de ciudad o pueblo, e incluso fantasear con destinos desconocidos. Hasta hace poco más de 20 años, el ferrocarril de pasajeros que cruzaba por Morelia todavía ofrecía este servicio, y aunque en la actualidad forma parte del pasado, para muchas generaciones sobre todo aquellas nacidas entre la primera y séptima década del siglo XX en Morelia, las huellas del ferrocarril siguen presentes en la historia, el territorio y la memoria.

En sus relatos están presentes las vivencias o las anécdotas propias o de familiares sobre diversos acontecimientos vinculados con el tren: “yo me acuerdo cuando en aquellos tiempos había el tren de pasajeros (suspira), y yo una sola líquida vez me subí al tren” (LM); o como el caso de NA quién señala: “...mi papá me contó alguna vez donde él tomaba el tren, era por la avenida la Morelos, ahí tomaban el tren, pero yo eso ya no, por mi edad, pero no me acuerdo” (NA).

Estas anécdotas, también detallan el espacio, que se creaba cuando el tren con pasajeros se ponía en movimiento, ya que cuando las personas hablan de su viaje en ferrocarril, una de las cosas que más recuerdan son los olores y sabores percibidos a lo largo del trayecto, los cuales se quedaron impregnados en su memoria: “...podías disfrutar el paisaje, te ofrecían alimentos y podías llevar carga también en tu viaje. Los vagones de pasajeros iban llenos” (JL). El viaje se convertía entonces en una oportunidad de socialización y contacto humano.

Se puede decir que el ferrocarril desde su llegada a Morelia y hasta 1995 (fecha en que se privatiza) fue de gran ayuda para la localidad: “...el servicio era muy bueno, muy cómodo más que el servicio de los autobuses. Era como llegar a una central camionera. Los vagones de pasajeros iban llenos, la gente optaba por el tren más que por los camiones” (JL). Esto nos evidencia el hecho de que la población había incorporado el ferrocarril como medio de transporte fundamental de entrada y salida la ciudad, por ende, de conexión entre los lugares.

Ahora bien, con la intención de identificar y rescatar los momentos de convivencia con el ferrocarril a lo largo de la historia, se abordó con los entrevistados el tema de la reubicación de la estación ferroviaria a la actual Av. Periodismo, al poniente de la ciudad (década de 1950).⁶ Las historias orales nos presentan una parte de la ciudad con muy pocas construcciones y con un crecimiento lento en comparación con otras zonas de la ciudad: “...si lo que pasa es que todavía

no estaba ni la avenida que va a bordo de río los Héroes Anónimos, todos esos eran terrenos que se sembraban” (BRT). Esta reubicación de la estación a una zona poco poblada de la ciudad, modificó la relación de convivencia que se tenía de este medio de transporte y como veremos más adelante también cambio la percepción del mismo.

4.1. El ferrocarril desde 1996, los cambios en la relación con los habitantes de la ciudad

Un año trascendental en el funcionamiento de los ferrocarriles en México, fue 1996, fecha en que se privatiza este medio de transporte en todo el país. Hecho que trajo como consecuencia la cancelación del servicio de transporte de pasajeros que se ofrecía en todo el país – con excepción de algunos recorridos turísticos que no fueron concesionados.⁷ A partir de ese momento y hasta la actualidad el día a día de muchos morelianos que viven en alguna de las zonas cercanas a las vías del tren, está marcado por la gran cantidad de trenes que pasan a diario enfrente de su casa o que hacen maniobras en las instalaciones cercanas a la actual estación.

De acuerdo a diversos medios de comunicación, esta realidad ha permanecido, porque nadie regula al tren, pasa cuando quiere y dura parado hasta dos horas. Incluso señalan que las obras de los puentes vehiculares para sortear al tren, son solo un “mejoralito”. (La voz de Michoacán, Morelia, 9 noviembre 2020). Muestra de ello, son todos los comentarios sobre la problemática latente en diversas zonas de la ciudad:

[...] Aquí en Morelia la molestia del tren, es porque pasa. Cuando yo no trabajo durante todo el día yo no lo escucho, al tren. El tren para mi anda pasando entre cinco y media de la mañana es cuando lo escucho y en la tarde no tiene horario. Si es molesto, porque hay avenidas que pasan sobre la avenida del tren. Y a veces tarda muchísimo se para y en lo que hace sus maniobras, y uno que va a trabajar llego tarde, o ya no llego a su destino porque el tren se atravesó. (LM)

Sin embargo, esto no es exclusivo de la población que vive junto a las vías. En las entrevistas realizadas por el IMPLAN (Instituto Municipal de Planeación de Morelia), como parte de la consulta ciudadana para el Programa de desarrollo urbano del Municipio para 2020-2040, una de las entrevistadas identificaba problemáticas muy similares: “hay mucho tránsito y que luego, que nada más como que se queda parado que no se mueve que ni para adelante ni para atrás, que

nada más estorba” (AR). En virtud de este tipo de comentarios podríamos señalar que los entrevistados habrían de haber organizado sus horarios (laborales, estudiantiles, recreación, etc.), en función de los horarios del ferrocarril.

Ahora bien, esta afectación en la movilidad nos llevó a abordar el tema de las rutas alternas en la ciudad. Sin embargo, en términos de movilidad vehicular, podemos decir que usuarios no ven el tema de rutas alternas, como una opción viable debido a que las zonas más cercanas a la zona de estudio, presentan una situación similar o peor que la que intentar evitar: “...nosotros no usamos el puente, generalmente nos resulta el mismo tiempo utilizarlo, la Av. Michoacán es peor, a veces es mejor esperar.” (NA).

Con respecto a los cruces urbanos peatonales, estos tampoco son una opción para los transeúntes. Primeramente, porque los cruces se diseñaron para el paso del automóvil y no para el peatón, y en segundo lugar porque no son seguros: “...desafortunadamente no hay para donde hacerse, ahí el problema de una mala planeación de un puente que iba a desahogar el tráfico, les faltó un puente peatonal” (IG); o como bien lo define AR: “la zona debajo de los puentes se ve, así como desgastada, como que no sé lo que está en esa zona no es como muy, no se ve tan cuidado de pronto” (AR). Cabe hacer mención que muchos de estos usuarios realizan una serie de acciones a fin de sortear este vial ferroviario con carácter casi impermeable:

[...] yo soy una de las personas que yo si me lo he brincado el tren una o dos veces. Pero si me voy animar a brincar, es cuando apenas va parando, porque en lo que estoy esperando me lo paso, no me lo paso... y cuando yo estoy pensando la gente si se lo está brincando. Y cuando yo ya piense me voy a subir y empieza avanzar pues ya no, más que nada la molestia con el tren es que obstruye la pasadera. (LM)

Aunado a lo anterior, los entrevistados también perciben el otro lado de las vías como un espacio urbano distante, y también de una población distante por la presencia física del ferrocarril: “...ya los que viven del otro lado, ahí si no sé si compraron o si llegaron o se pusieron ahí” (LM), favoreciendo el aumento de la exclusión social.

4.2. El ferrocarril y sus efectos en la calidad de vida de los habitantes

Como parte del fenómeno estudiado, se identificaron varios efectos que tiene el ferrocarril en la

calidad de vida de los habitantes. Uno de ellos, fue el tema de los sonidos ferroviarios. El silbato de las locomotoras en la actualidad se percibe como algo negativo, sobre todo por las noches, cuando interrumpe el sueño de la población moreliana. Algunos expresan que se puede convivir con el ferrocarril, pero no con su silbato, el cual alcanza a escucharse a varias cuerdas a la redonda: "...mm, el ruido afecta más, siento que el de la noche porque ya como que hay menos ruido, en general como que lo escucho más "(AR). Otros identifican el arribo del tren a la ciudad previo al sonido del silbato, por la vibración que su paso produce: "...se escucha clarito el sonido del pitido incluso pasa el tren y tiembla la tierra. Estamos con ella ahí en la sala y tiembla. Pero si me subo a la azotea yo lo veo pasar "(LM).

Esta relación actual entre la población y el tren, también ha tenido su lado trágico, ya que relacionan a este medio de transporte con diversos accidentes ocurridos, como es el caso de los descarrilamientos, los accidentes de autos o la pérdida de extremidades, incluida la pérdida de la vida bajo las ruedas metálicas: "hace poco, no sé si se dio cuenta que el tren se llevó a un niño. Que le cortaron los dos pies, es conocido de uno, y ellos viven ahí por donde le digo" (LM).

Cabe señalar que ante la búsqueda de la resolución a los efectos negativos derivados de la relación ferrocarril-ciudad, en la última década, los gobiernos locales y estatales han planteado tres posibles soluciones: 1) convivir con el tren construyendo puentes o pasos a desnivel que aminoren la molestia; 2) sacar el patio de maniobras de la ciudad y, 3) retirar definitivamente las vías ferroviarias de Morelia. No obstante, muchos de los morelianos consideran que el proyecto ya rebasa al municipio y al propio gobierno estatal:

[...]porque el tren no lo van a sacar de Morelia, no lo van a sacar. Creo que es como el segundo o tercer presidente que dice ahora si ya lo vamos a sacar, y vamos a ponerlo que pase allá por el cerro. Pero Morelia ha crecido tanto y hay tantas colonias, pero la gente ya está hasta allá. La gente tenemos que buscarle la solución, porque el tren nunca lo van a mover. (LM)

Ahora bien, suponiendo que el encuentro disciplinar y la compatibilización entre la línea férrea y urbanización en Morelia, pudieran lograr hasta ahora cosas impensables, los entrevistados previo a este panorama plantearon una serie de acciones a fin de mejorar a corto plazo, la convivencia entre el tren y la ciudad: "...si nos causa mucha molestia tenemos que buscar la manera

la forma de salir un poco más temprano. La gente tenemos que buscarle la solución, porque el tren nunca lo van a mover” (LM); o como señala NA: “... idealmente sería que tuviera un horario y un número máximo de vagones, nos permitiría planificar nuestras actividades, incluso colocar un semáforo o señalética” (NA).

Lo anterior también evidencia, una nostalgia por el pasado del ferrocarril como transporte de personas., que podría en un futuro reivindicar el ferrocarril no solo en Morelia, sino en todo México: “...si fuera un transporte para personas, yo en lo particular sería un super beneficio para mi poderme transportar por ese medio, yo no le veo beneficio particularmente el patio, pero a todo se acostumbra uno” (NA).

5. Reflexiones finales

El enfoque cualitativo en la investigación, se observa en este documento, porque como proceso situado requiere de relevamiento de información específica contenida y producida en y desde el territorio, es decir, la cita de Canales es muy ilustrativa “puede encontrarse en la observación de “objetos” codificados, que por lo mismo hay que “traducir” (...) se trata de alcanzar la estructura de la observación del otro (Ibañez J., en ed. Canales 2006:19). Además, requiere para su comprensión ir levantando un discurso desde un mecanismo de inducción, por tanto, de ir confeccionando categorías de análisis que le permitan descubrir dicho proceso mediante la articulación de tales inscripciones categoriales con inscripciones teóricas (Ibañez J., en ed. Canales, 2006).

El enfoque cualitativo es propio del orden social y, como señala Shaw, “la investigación conducida dentro del paradigma cualitativo está caracterizada por el compromiso para la recolección de los datos desde el contexto en el cual el fenómeno social ocurre naturalmente y para generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador” (Shaw, 1999:64).

En virtud de que enfoque cualitativo de este trabajo, se buscó tener las diversas perspectivas sobre la problemática de la relación ferrocarril-ciudad, destacando las diferencias, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la complejidad de las situaciones. En este escenario, identificamos que la movilidad en los territorios no metropolitanos se torna relevante fuente de información para analizar aspectos del paisaje, las emociones y las representaciones interurbanas del espacio, realzando características propias de estos territorios, donde en algunas ocasiones las

técnicas de investigación convencionales para estudiar la movilidad urbana no son compatibles con los ritmos y actividades desarrolladas por los habitantes.

No obstante, a partir de nuestra experiencia del estudio de la movilidad en Morelia, hemos avanzado en la comprensión de las principales variables que acompañan y delimitan los diferentes modos y estrategias de la movilidad de las personas: (1) las personas jóvenes se mueven mucho más que las mayores; (2) los hombres se trasladan más que las mujeres, lo que nos remite a los sesgos que imponen los roles de género (Chicoine 1998); (3) la composición de las familias y las diferentes etapas del ciclo reproductivo condicionan fuertemente las estrategias de movilidad familiar; (4) la movilidad residencial se produce, en general, siguiendo un ideal de estilo de vida más que su funcionalidad en términos de minimizar distancias y costos de transporte (Green & Canny 2004); (5) aunque el uso del vehículo privado se justifica en términos de racionalidad del uso del tiempo, en la mayoría de los casos constituye una elección subjetiva tendente a evitar las rigideces de horarios del transporte público (Dant 2004; Urry 2004).

Por otra parte, y en términos objetivos, no todos optan a los mismos medios de transporte y los criterios de selectividad dependerán de factores sociales que inciden en las experiencias de viaje de cada sujeto. Asimismo, y en términos subjetivos, no todos tienen la misma experiencia del viaje y la viven de la misma manera, a pesar de viajar en el mismo medio de transporte. En este sentido, la movilidad nunca es igual y va cambiando a los sujetos por medio de las prácticas cotidianas.

Ahora bien, si hablamos de la movilidad a partir de la presencia del ferrocarril, esta es asociada directamente a los horarios del tren. Es decir, la movilidad no se aleja de esta realidad, y permite comprender que muchas veces los deseos individuales están condicionados por factores sociales externos que reproducen diversos obstáculos al momento de planificar las actividades cotidianas, acceder a los espacios de frecuentación y conectar múltiples lugares.

También se observa una percepción positiva del tren previo a 1995, esto se relaciona directamente con el hecho de que existía un beneficio la población: la movilidad. En la actualidad, si bien, existe una percepción negativa de este medio de transporte por las afectaciones directamente a la movilidad urbana; la población hace diversas propuestas parciales y a futuro para la convivencia con este medio de transporte. Todo parece indicar entonces, que la percepción negativa (efecto barrera), está ligada más directamente al tiempo de inmovilidad derivado de las

maniobras del tren y no así de su paso, como la mayoría de los medios locales afirman.

A través de los casos presentados se evidencia la importancia de conocer la experiencia de la movilidad para entender las dinámicas de inclusión y exclusión socioespacial. Cobra relevancia no sólo el lugar frecuentado, sino que también cómo las personas experimentan a diario el movimiento, así como las prácticas y las estrategias que la movilidad conlleva. A partir de este estudio, fue posible revelar dinámicas de inclusión y de exclusión propias de territorios como el que aquí se presentó, donde muchas veces el espacio vivido se tensiona con la ciudad planificada.

En el contexto actual, la movilidad juega un rol importante no solo a gran escala sino también en la vida cotidiana de los individuos que viven en estas pequeñas colonias semi-aisladas. En este escenario, una parte importante de las actividades cotidianas de los sujetos estudiados requiere de desplazamientos dependientes del trayecto y de los tiempos del ferrocarril. En rigor, la movilidad debe entenderse como algo más que un mero desplazamiento; la movilidad debe comprenderse como una experiencia y a la vez como un importante capital social en tanto permite el acceso de los sujetos a una red de relaciones sociales, conocimientos y territorios distintos, imprescindibles para el desarrollo de su vida cotidiana.

Finalmente, aunque de cierta forma trasciende los objetivos de la investigación, estos resultados nos permiten entender la segregación como un fenómeno que se desprende de la jerarquización social, económica y cultural de la red de ciudades que componen un determinado territorio, ampliando de este modo el concepto de segregación urbana. Así, observamos que tal como proponen Jirón, et al. (2010) las desigualdades espaciales se relacionan con el acceso al espacio-temporal pero también con la experiencia de la exclusión en movilidad.

Referencias

- Avellaneda, P., & Lazo-Corvalán, A. (2011). "Aproximación a la movilidad cotidiana en la periferia pobre de dos ciudades latinoamericana: los casos de Lima y Santiago de Chile". *Revista Transporte y Territorio*, 4, pp.47-58.
- Bellet Sanfeliu, C. & Escolano Utrilla, F. & Ureña Francés, J. M. (2009). "Las infraestructuras de transporte en el proceso de reestructuración socioterritorial reciente, reflexiones sobre el tren de alta velocidad en España, geografía, territorio y paisaje: el estado de la cuestión". *Actas Del XXI Congreso de Geógrafos Españoles*. Universidad de Castilla- La Mancha.

Ciudad Real.

Canales Cerón, M. (2006). Metodología de investigación social. 1 ed. Santiago, lom ediciones.

Capel H. (2011). Los ferro-carriles en la ciudad. redes técnicas y configuración del espacio urbano.

Barcelona:Fundación de los ferrocarriles españoles.

Chicoine, N. (1998). “Nouvelles dynamiques métropolitaines et stratégies spatiales de la main d’œuvre: le cas d’employées de bureau montréalaises”, Pp. 51-62, en Capel H. & Linteau, P.A. (comps.), Desarrollo Urbano Comparado/Développement urbain comparé. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

Cortés, S. (2011). Al infinito, y más allá. Espacialidad y movilidad en la vida cotidiana de niñas y niños en Santiago. Tesis de pregrado. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Cresswell, T. & Merriman P. (eds). (2011). Geographies of mobilities: practices, spaces, subjects. London: Ashgate.

Dant, T. (2004). “The driver-car”. Theory, Culture & Society, 21 (4/5), pp. 61-79. <http://dx.doi.org/10.1177/0263276404046061> (fecha de consulta junio 2022)

Escudero Amor, A. (2016). El sistema de transporte de mercancías por ferrocarril como factor estratégico para el Desarrollo Sostenible del Territorio. Aplicación al área metropolitana de zaragoza. Tesis Doctoral del Departamento de Ingeniería Mecánica, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Green, A. E. & Canny A. (2004). Geographical Mobility: Family Impacts. Gran Bretaña. Bristol. Policy Press.

Heller, A. (1998). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Ediciones Península.

Jiménez, H. (2020). “Piden regular el cruce del tren”, Periódico: La voz de Michoacán, Nov, 09; pp.6^a.

Jirón, P. & Lange, C. & Bertrand, M. (2010). “Exclusión y desigualdad espacial: retrato desde la movilidad cotidiana”. Revista INVI, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582010000100002> (fecha de consulta: julio 2022)

Jirón, P. & Zunino, D. (2017). “Dossier: movilidad urbana y género: experiencias latinoamericanas”. Revista Transporte y Territorio, (16), pp. 1-8.

Kaufmann, V. (2001). Mobilité et vie quotidienne: synt hèse et questions de recherche. Centre de Prospective et de Veille Scientifique . Direction de la recherche et des affaires scientifiques

- et techniques. Ministère de l'Équipement, des Transports et du Logement, (48).
- Martínez Miguelez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, Trillas.
- Ramírez, B. (2013). "Nuevo paradigma o cambios en la territorialidad de la movilidad, una reflexión teórica". pp. 373-416. En Cobos, R.V. (d.), *Teorías sobre la ciudad en América Latina*, México: UAM.
- Santos y Ganges, L. (2007). *Urbanismo y ferrocarril. La construcción del espacio ferroviario en las ciudades medias españolas*. Barcelona, Fundación de los Ferrocarriles Españoles.
- Saus, M. A., (2014). *Ferrocarril y ciudad. - ferrocarril y ciudad configuración urbana, representaciones sociales y proyectos urbanísticos en torno a las estaciones y la infraestructura ferroviaria. Santa Fe (1885-1989)*. Tesis Doctoral en Arquitectura Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Universidad Nacional De Rosario de Argentina.
- Schwanen, T. & Páez, A. (2010). "The mobility of older people: an introduction". *Journal of Transport Geography*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2010.06.001>. (fecha de consulta: junio 2022)
- Schwarzstein, D. (2001). "La historia oral memoria e historia traumáticas". mimeo, II Encuentro regional Sul de Historia oral, Buenos aires: Universidad de Buenos Aires.
- Shaw, E. (1999). *A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study*. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 2 (2), pp.59-70.
- Sheller, M. & Urry J. (2016). "Mobilizing the new mobilities paradigm". *Applied Mobilities*, <https://doi.org/10.1080/23800127.2016.1151216> (fecha de consulta junio 2022)
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). "The new mobilities paradigm". *Environment & Planning A*, <http://dx.doi.org/10.1068/a37268> (fecha de consulta junio 2022)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*, 2da. edición, S.L. Editorial Morata.
- Tarrès, M. L. (coordinadora) (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Colegio de México, AC.
- Urry, J. (2004). "The 'system' of automobility", *Theory, Culture & Society*, <https://DOI : 10.1177/0263276404046059> (fecha de consulta junio 2022)
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity.
- Vargas, G. (2008). *Urbanización y configuración territorial en la región de Valladolid-Morelia 1541-1991*, México: Morevallado editores, Secretaria de la Cultura de Michoacán.

Vigotsky, L. (1977). Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget. La Pleyade.
Weber, M. (1968). Economy and society. An Outline of Interpretative Sociology. New York: Bedminster Press.

Anexo 1 entrevista a poblacion de morelia/ sociedad y encargados del orden

Datos del entrevistado: generales

1.a características sociodemográficas	
1. sexo: Masculino/ femenino	2. edad: mayor 18/ 18-45/45-65/ menor 65 años
3. Lugar de nacimiento: Morelia/ Nacional/ Internacional	4. Tipo de Hogar: Familia/ Cohabita/ solo
5. Ocupación principal: trabaja/ estudia/ hogar/ desempleado/ otros	6. Nivel de estudios: sin ellos/ básico/ medios/ técnicos/ superiores
7. Zona o Lugar y tiempo de residencia actual:	
8. Vehículos propios en casa: bicicleta/ motocicleta/ autos/ otros	

1.b ciclo de vida	Datos
Personales Podría relatarnos ¿Cuál es el área de la ciudad que usted mayormente recorre? y ¿por qué? Podría describir su experiencia de ¿cómo es el recorrido que realiza en un día laboral? (motivos, medio de transporte, Horarios, tiempos, actividades que realiza durante el viaje) ¿Cuáles son los motivos de preferencia en la forma de desplazamiento (carro, Caminando o bicicleta, motocicleta, transporte público) y/o en las rutas que utiliza? Podría platicarme si en alguna ocasión ¿ha modificado sus recorridos, formas de desplazamiento o rutas debido a alguna situación o evento? ¿Cuáles son las rutas alternas que usted elige? y ¿por qué? ¿Cuáles han sido los motivos externos que le han impedido desarrollar su actividad cotidiana trabajo y casa? ¿Porque motivos usted cambiaria de lugar de residencia / trabajo o estudio? ¿Cuáles serían los motivos para recomendar esta zona como lugar de residencia o de trabajo?	
1.c. Actividad cotidiana Podría describirme como es un día entre semana con respecto a su actividad principal/ trabajo o estudio? Podría describirme como es un fin de semana con respecto a su actividad principal/ trabajo/ estudio o descanso? ¿Considera usted que existe un horario en el día que favorezca la realización de su actividad principal? ¿Por qué? Podría decirme ¿qué ventajas tiene el lugar donde usted vive o realiza sus actividades principales? ¿De qué manera ha cambiado la zona donde usted vive/ o realiza sus actividades principales?	
2.a. Acercamiento al tema ¿Cuándo escucha la palabra ferrocarril que es lo primero que le viene a la mente? ¿Qué experiencias recuerda usted haber vivido en relación al ferrocarril? ¿cómo era la zona cercana a la estación aquí en Morelia?, ¿Podría describirla? (dos estaciones) ¿Conserva alguna fotografía o documento relacionado con el tren?	
2.b identificación de intereses ¿Ha cambiado su opinión acerca del ferrocarril con el paso del tiempo? Recuerda usted ¿cómo fue el cambio de la antigua estación y el patio de maniobras ferroviario a la avenida periodismo?	

¿Cuál fue su postura con respecto al cambio de la antigua estación y del patio de maniobras a av. periodismo? y ¿Cuál es en este momento viéndolo de lejos? Desde su perspectiva ¿Cómo se modifica la opinión de la población cuando el funcionamiento del tren fue exclusivamente para transporte de carga? ¿Ha observado algún cambio con respecto al tema de seguridad y accidentes en la zona cercana a las vías del tren y del patio de maniobras, en los últimos años? ¿Considera usted que ha habido algún cambio con respecto a la contaminación en la zona cercana a las vías del tren y del patio de maniobras, en los últimos años? ¿Considera usted que ha habido algún cambio con respecto a la dinámica económica en la zona cercana a las vías del tren y del patio de maniobras, en los últimos años? Bajo su punto de vista, ¿qué condiciones y actividades prevalecieron en la zona después de que el ferrocarril fue solo de transporte de mercancías?: ¿Como es su convivencia diaria con el tren cuando usted está en casa? Podría describirnos ¿Cómo percibe el trayecto y paso del ferrocarril, cuando está en casa, ya sea durante el día o la noche? ¿Como es su experiencia de vivir con el pitido del silbato cuando ocurre el paso del tren? 3. Contraste ¿Cuál es su opinión acerca del proyecto de sacar fuera al tren de la ciudad? ¿Cuál considera usted que es motivo por el cual se genera la problemática vial en esta zona? ¿Qué opinión tiene acerca de las viviendas que han sido construidas dentro de la zona federal perteneciente al ferrocarril? Posterior a la liberación de las vías (59 días tomadas por el gremio educativo en noviembre de 2020) ¿cuáles fueron las afectación o consecuencias que esto trajo? ¿Cuál es su opinión acerca de que las vías de ferrocarril forman parte de un corredor que une a China con EE. UU en menos de 72 horas?	
---	--

DESPEDIDA / AGENDA SIGUIENTE REUNION/ CONFIDENCIALIDAD

Notas _____

¹ Con anterioridad a la propuesta del paradigma de la movilidad, existen en las ciencias sociales relevantes aportes, entre ellos están los de Simmel, De Certeau y Lefebvre.

² Entre los estudios de la movilidad como práctica, encontramos los trabajos sobre la movilidad de adultos mayores (Schwanen & Páez, 2010); las experiencias de niños y niñas en la ciudad (Cortés, 2011); y, las diferencias de género en el espacio público y privado (Jirón & Zunino, 2017).

³ Lo que algunos especialistas han llamado “efecto túnel” (Bellet, et. al., 2009: 99-110). Sin embargo, cabe mencionar que este término está asociado al tren de alta velocidad. Y aunque en el caso de esta investigación no se trata del mismo tipo de tren, se tiene un fenómeno similar porque las ciudades intermedias quedan sin conexión con el tren de carga objeto de esta investigación. Por lo cual nos permitimos retomar el concepto.

⁴ El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel de un grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares. Y al ser un proceso dirigido hacia el descubrimiento de porciones de vida, busca documentar con un lenguaje natural y que represente lo más fielmente posible como se siente la gente, que sabe, como lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones, modos de ver y entender (Guba, 1978, citado en Martínez, 2004:182).

⁵ Cabe mencionar que previo al trabajo de campo, se realizó un estudio piloto. Las entrevistas previas fueron con participantes claves seleccionados, aunado a un breve periodo de observación no participante de las zonas (descripción narrativa y videos en días y horas alternadas) y revisión de documentos.

⁶ Dicha zona tenía pocas construcciones, incluso algunos autores señalan que el crecimiento urbano hacia esta zona, se dio a costa de los terrenos ejidales aledaños a la mancha urbana, sobre tierras de agostadero, bosques y acuíferos (Vargas, 2008).

⁷ En la actualidad, 138 años después de la llegada del ferrocarril a Morelia, este forma parte de uno de los corredores ferroviarios más importante del país (une el Puerto Lázaro Cárdenas con Laredo, y con poco más de 400 kilómetros atraviesa Michoacán), que hace posible que los contenedores lleguen a Chicago en EE.UU. La línea pertenece a una sola empresa concesionaria KCSM (empresa norteamericana, la cual se encuentra en negociaciones para la fusión con el ferrocarril de Canadian Pacific, a fin de combinarse y crear la primer red ferroviaria de EE.UU. México y Canadá.

Pensamiento político y teoría crítica

La actualidad de los estudios empíricos sobre autoritarismo

The relevance of empirical studies on authoritarianism

*Karla Sánchez Félix**

Resumen: En esta intervención me interesa evaluar la caducidad y vigencia de los estudios empíricos sobre autoritarismo de Theodor Adorno en relación con el proyecto de autoridad y familia de Max Horkheimer. Sobre todo, porque a partir de dichos estudios queda desarrollada la conceptualización de carácter autoritario, la cual no puede reducirse a una estructura o perfil de personalidad, sino más bien a un intento de sintetizar la complejidad de conductas y comportamientos que responden a la dinámica capitalista de explotación y promesa de satisfacción, frustración y anhelo de libertad. La civilización teje paralelamente formas de barbarie y la necesidad de su emancipación.

Abstract: In this intervention I would like to evaluate the expiration and validity of Theodor Adorno's empirical studies on authoritarianism and to relate to Max Horkheimer's project of authority and family. Above all, because from these studies the conceptualization of an authoritarian personality is developed, which cannot be reduced to a structure or personality profile, but rather to an attempt to synthesize the complexity of behaviors and behaviors that respond to the capitalist dynamic of exploitation and promise of satisfaction, frustration and longing for freedom. The civilization builds forms of barbarism and parallelly the need for their emancipation.

Palabras clave: autoritarismo; familia; estado.

1. Introducción

Los estudios empíricos sobre autoritarismo en los que participaron Daniel Levinson, Nevitt Sanford, Frenkel-Brunswik y Theodor Adorno en 1950¹ son poco estudiados en el área de filosofía y de sociología a causa de su caducidad. En lo siguiente, me interesa subrayar que esta falta de vigencia² sólo es posible si estos se reducen a los ítems de los cuestionarios y a las entrevistas realizadas en ese tiempo a la sociedad norteamericana, en su mayoría estudiantes universitarios, mujeres, militares, veteranos. Todos ellos provenientes de la clase media. La finalidad de este proyecto consistió en medir la potencialidad de las personas a algún comportamiento relacionado

* Doctora en Filosofía (UNAM). Profesora de asignatura de filosofía en la Universidad Iberoamericana y de lengua alemana en ENALLT, UNAM. Líneas de investigación: marxismo, teoría crítica, literatura alemana de posguerra, filosofía social. E-Mail: karlasanchezfelix@gmail.com

con cualquiera de las siguientes escalas: Antisemitismo (A), Fascismo (F), Político económico conservador (PEC), etnocentrismo (E).

La caducidad radica en que la sociedad actual norteamericana ha reconfigurado sus gustos, comportamientos y formas de expresión; la producción y el consumo de la industria cultural es cada vez mayor. Hoy en día la identificación entre la población y los ítems establecidos en los cuestionarios de dichos estudios es más difícil, existen otras expresiones para dar cuenta del racismo y del fascismo inferencial. Además, en muchos de estos enunciados de opinión ya se vislumbraba el comportamiento a evaluar. Más aún, sólo un determinado sector de la población participó como encuestado.

Sin embargo, los estudios empíricos sobre autoritarismo –al dar cuenta también de los mecanismos de defensa de la psique, de sus tendencias y formas de liberar las frustraciones en chivos expiatorios, creadas desde la dinámica social capitalista– tienen una gran vigencia. Sobre todo, si estos son analizados desde el proyecto de estudio sobre la autoridad y la familia que inició Max Horkheimer en la década de los 30 junto con Erich Fromm, Wilhelm Reich, Friedrich Pollock; que continuó en los 40 con Herbert Marcuse y con Theodor Adorno. Incluso, su vigencia incrementa al revisar en paralelo los ensayos: Elementos del antisemitismo e Industria cultural, recopilados en *Dialéctica de la Ilustración* y la obra de Adorno: *Educación para la emancipación*. Una de las principales propuestas de este último texto es pensar en la importancia de formar sujetos autónomos y autosuficientes que combatan expresiones autoritarias. Pues, los individuos que viven produciendo y consumiendo la modernidad capitalista están más propensos a generar comportamientos de crueldad y de aniquilación.

La actualidad de los estudios empíricos sobre autoritarismo no radica entonces en su impronta práctica en referencia a los ítems, escalas o puntajes; sino en que Adorno, debido a su acercamiento a la obra de Karl Marx y al psicoanálisis, analiza las consecuencias destructivas del capitalismo en los individuos. Pues éstas los empujan psíquica y somáticamente a buscar la liberación de sus pulsiones reprimidas en grupos vulnerables, generando así una sociedad, cuyos miembros desarrollan un carácter autoritario, cercano a la agresión, la crueldad y al impulso destructivo. En suma, a la barbarie, entendida como un estado en que los seres humanos están poseídos “por una voluntad de agresión primitiva, por un odio primitivo [...] por un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro” (Adorno, 1998: 105).

En este acercamiento a dichos estudios empíricos desde el proyecto de Max Horkheimer sobre autoridad y familia, me interesa rescatar que el carácter autoritario: 1) surge en la dinámica de producción-consumo capitalista, expresado en las estructuras patriarcales del estado y de la familia; 2) es fomentado en la producción y en el consumo de la industria cultural; 3) como forma psíquica presente en el desarrollo de los individuos, los limita y daña, incidiendo en su potencialidad emancipatoria; 4) hace que los individuos se interrelacionen desde la dinámica de la falsa proyección, liberen las pulsiones con crueldad, ocasionando más represión, miedo y terror social, siendo susceptibles al antisemitismo, al racismo y a la misoginia. En este punto, Adorno y Horkheimer desarrollaron una teoría del conocimiento que se expandió a los linderos de la interrelación cultural y la otredad. 5) Por último, ha sido el contexto de la pandemia que ha potencializado estas tendencias, más que las de emancipación

La revisión teórica al carácter autoritario sugiere atender al desarrollo social de la civilización. Pues, ésta genera desde ella misma la disposición de los individuos a formas crueles de vivir y de gozar. El comportamiento propiciado en esta modernidad capitalista podría sintetizarlo en la palabra germana *Schadenfreude*: sentir placer ante la destrucción ajena. Pero ¿cómo termina por racionalizarse esta conducta? Y ¿de qué manera puede apreciarse con mayor claridad la relación entre ésta y el carácter autoritario?

2. Capitalismo: patriarcado y autoritarismo

El autoritarismo no sólo es una forma de dominio edificado por las instituciones estatales o por cuestiones externas a los individuos, sino que se trata también de un comportamiento basado en los instintos sádicos y masoquistas en respuesta a los daños ocasionados por la industria cultural, las contradicciones de la modernidad capitalista y de su dinámica patriarcal. En principio, esta relación entre capitalismo y patriarcado podría parecer forzada. Sobre todo, si se toma en cuenta que antes del siglo XVI, momento en que situamos el despliegue de la producción y consumo capitalista, ya había sociedades basadas en un régimen patriarcal. Aún más, en las antiguas civilizaciones existieron otras formas de organización distintas a las patriarcales, me refiero a las sociedades desarrolladas por el matriarcado. Entonces: ¿en qué momento se dio la intersección entre capitalismo y patriarcado? Desde ahí ¿cómo se reconfiguró el autoritarismo?

El análisis de Horkheimer sobre autoridad y familia toca dos esferas: la social y la psíquica.

Desde la primera, el autor analiza la estructura de la familia patriarcal en el transcurso de la época premoderna a la moderna. Desde lo psíquico, Horkheimer desarrolla una serie de reflexiones que responden a la pregunta: ¿de qué manera los sujetos asimilaron la figura paterna y materna desde la primera infancia y fueron configurando su carácter?

La configuración de la autoridad en las sociedades premodernas patriarcales es explicada por Horkheimer en “Autoridad y familia en el presente” a partir del caso de una familia china, cuya organización estaba basada en el cultivo de la tierra, el trabajo colectivo y los lazos de parentesco. Es decir, la familia china, al haber concentrado su producción en el cultivo, organizó sus actividades y su forma de vida en torno a ello. Por ejemplo, la técnica desarrollada hasta ese momento estaba basada en la relación estrecha entre los individuos, la naturaleza y las estaciones del año. Los sujetos, al confeccionar con las manos los productos todavía mantenían una cercanía con la naturaleza, existía un vínculo entre familia y modo de organizar el trabajo, pues quienes cultivaban la tierra eran los clanes. El trabajo estaba dividido de acuerdo con las actividades que debían cumplirse para su concreción. La persona más grande era quien, debido a su experiencia, marcaba el ritmo de producción. De modo que a ella se le tenía un profundo respeto y lealtad. El abuelo, en la sociedad patriarcal, era quien ocupaba este lugar, tomaba las decisiones de los demás integrantes y los cuidaba, de él dependían.

Sin embargo, con el desarrollo del proceso de producción capitalista, en especial con la industrialización y mecanización técnica, las relaciones de trabajo se transfiguraron –en tanto la finalidad era incrementar la riqueza mediante la apropiación de la tierra, de los cuerpos, de los medios y modos de producción, incluso, de la explotación de los recursos naturales, de la fuerza de trabajo y del tiempo de trabajo– se dio pauta a la división de trabajo, a la especialización, a la lejanía entre la mano y la máquina. El cuerpo se distanció de la herramienta y de la teoría, agotando la posibilidad sensorial y la formación de experiencias. A pesar de ello, la estructura patriarcal en la familia no se había resquebrajado. La autoridad seguía siendo representada por la figura paterna. Pero esta autoridad era irreal. Pues, ya no se edificaba por el respeto a la experiencia acumulada del padre o del abuelo, ya que ésta no existía. La autoridad tenía que reproducirse tradicionalmente mediante la coacción³, los castigos, los regaños, los golpes, hacer uso del dolor como herramienta de memoria. Nietzsche retomó esta relación del axioma de la psicología antigua: “para que algo permanezca en la memoria se lo graba a fuego; sólo lo que no cesa de doler permanece en la

memoria” (Nietzsche, 2000: 79).

Aquí, parafraseando la tesis de Walter Benjamin sobre la relación entre técnica y arte, resulta interesante ver que el revolucionamiento de la superestructura avanza mucho más lentamente que el de la infraestructura. Las formas de organización cultural y social, no sólo las relacionadas con el arte sino también con la familia, no corresponden a los cambios de producción de trabajo y de la técnica. La figura autoritaria del padre continúa vigente, a pesar de que ésta se ha ido vaciando de contenido y arrojando de dominio. Lo que a la larga ha sido una desventaja para el desarrollo de la sociedad, en especial para la mujer.

Desde esta perspectiva de los rasgos patriarcales básicos de la sociedad que no se ha transformado realmente, las mujeres están en posición de desventaja. No sólo tienen que adecuarse, ejerciendo una profesión lucrativa, a formas de vida moldeadas por y para los hombres, sino que su presencia histórica, la confirmación y educación que durante los siglos le fueron impuestas por una sociedad masculina, la preeminencia irracional que en muchas profesiones es conferida a los hombres, y finalmente, el clima cultural en general, procuran, conjuntamente tomadas, problemas adicionales a la mujer que trabaja y dificulta psicológicamente su existencia. (Horkheimer, 2000: 85)

Esta construcción moderna de autoridad que recae en el padre de familia ocasiona, a ojos de Horkheimer, un conflicto profundo entre los hijos y sus predecesores. Los hijos sienten por un lado la necesidad de amor del padre y por otro lado repudian su manera contradictoria de enfrentar la realidad y la prolongación de la coacción a la que se ve sometido en aras de continuar perpetuando la figura autoritaria. Esto genera inestabilidad en el niño, quien en el transcurso de su formación debe tomar alguna de las siguientes decisiones: 1) ignorar la confrontación con los padres y fingir que no pasa nada, lo que lleva a admirarlos e idealizarlos; 2) ver el conflicto sin superar el resentimiento que éste le causa; 3) aceptar la contradicción y, al final, resolver el malestar.

Max Horkheimer estudió esta relación conflictiva entre familia y sociedad desde una visión dialéctica. Por un lado, la familia fortalece a sus integrantes, les ofrece seguridad y amor.⁴ Por otro lado, los debilita, forza el proceso de madurez del niño, apresura su paso a la adultez sin que previamente éste haya solucionado sus conflictos internos con los padres. Entonces el niño tiende

a proyectar los conflictos internos (miedos, agresiones) al mundo exterior. El resentimiento, causado por dicho conflicto, es internalizado “a voluntad” y olvidado. Por ello, es más difícil explicar sus efectos negativos, como la agresividad continua y permanente contra sí mismo o contra los demás. Además, como el hijo necesita del amor de los padres, hace lo que le piden, obedece a las actitudes que socialmente se han marcado como positivas a cambio de amor y de reconocimiento. En la familia se exige respeto al orden establecido, capacidad para adaptarse, disciplina, esto es, autodomínio, control de pulsiones y la necesidad de postergar los deseos espontáneos, incluso, censurar los impulsos en aras de la civilización. Lo interesante es que estas exigencias de la civilización también pueden ser asimiladas racionalmente y no sólo mediante la coacción y el castigo. Sobre esto, la autora Djassemi subraya que: “las exigencias civilizatorias se internalizan en un cierto grado, pero no pueden integrarse a la propia personalidad, al propio carácter, así que el resultado es una agresividad continua contra sí mismo y contra los demás” (Djassemi, 2021: 49).

Es posible que el conflicto entre los deseos del niño y las prohibiciones de los padres termine por negar los impulsos individuales, ceder a los mandatos impuestos por la civilización, lo que quedará justificado con la moral. Esta dinámica puede rastrearse con exactitud en la película *Das weiße Band* (Michael Haneke, 2009) en la figura de los personajes: Martin y Clara. La trama de esta película se desarrolla poco antes del inicio de la Primera Guerra Mundial en una aldea al norte de Alemania, en Eichwald. Lugar ficticio al este del Elba, en el cual, la forma de organización de la comunidad es determinada por una fuerte represión económica y por la devoción religiosa. De modo que el eje central de la película sea la familia del párroco protestante, la manera en que éste educa a sus hijos, a base de la virtud, la disciplina, la culpa y el castigo e incita a la población a formarse en el metodismo, a seguir el mandato de Dios. A pesar de la devoción de la comunidad empiezan a darse eventos desagradables o dañinos para su mismo desarrollo. Por ejemplo, que alguien: haya puesto un alambre extendido entre los árboles para que el médico de la aldea al regresar a casa cayera de su caballo; haya aflojado los tabloides de un lugar de trabajo para que una campesina rodara desde el primer piso; haya secuestrado al hijo del barón; haya dejado la ventana abierta durante el invierno para que un bebé muriera de frío; haya golpeado al hijo de la comadrona. Acontecimientos funestos que en el transcurso de la película dan cuenta de la dialéctica de la modernidad capitalista: civilización-barbarie, civilización- autoritarismo. Pues, los responsables

son los hijos del pastor: Martin y Clara, quienes han sido formados en una atmósfera donde los valores de orden, disciplina y bondad son sumamente importantes. Sin embargo, o, al mismo tiempo ellos han desarrollado instintos sádicos y masoquistas racionalizados en la moral. Pues, uno de los sentidos de su vida consiste en dar castigo a quien ha causado el mal o ha pecado.

3. Autoridad y familia

El objetivo de Erich Fromm en el proyecto sobre autoritarismo fue analizar la manera en que los procesos sociales constituyen la estructura psíquica de los individuos, esto es, sus deseos, instintos y pasiones. A partir de ello, desarrolló el concepto de carácter autoritario, el cual refiere a la manera en que los individuos generan impulsos sádicos y masoquistas en respuesta a las dinámicas de la sociedad capitalista. Parte de este proyecto lo publicó posteriormente en *El miedo a la libertad*. Fromm coincidió con Freud en que sadismo y masoquismo son parte de un síndrome unificado de carácter, agregando que las sociedades autoritarias basadas en la jerarquía y la dependencia aumentan la probabilidad de su aparición.

El instinto sádico busca mandar, castigar, humillar, explotar a los otros, colocarlos en situaciones incómodas o depresivas, hacerles pasar vergüenza. Este tipo de comportamiento puede racionalizarse en las frases: “yo te mando porque sé qué es lo que más te conviene y en tu propio interés deberías obedecerme sin ofrecer resistencia”, “Hice tanto por ti que ahora tengo el derecho de exigirte todo lo que quiera” (Fromm, 2021: 159). En cambio, el masoquismo se manifiesta en la aceptación pasiva del destino, la fuerza de los hechos, el deber, la voluntad de Dios o de los astros.

Aunque estos dos instintos se desarrollan en una sola persona en diferente intensidad, creo que pueden ejemplificarse con claridad en la película antes mencionada con los hijos del pastor: Martin y Clara. El primero representa el masoquismo y la segunda, el sadismo. Martin –ante la autoridad impuesta por su padre– se siente inseguro, pequeño, desamparado. Se deja abrumar por el dolor y la agonía, cree conveniente aceptar las circunstancias. Sobre todo, cuando está a punto de aventarse desde un puente al precipicio y no cae porque según él, Dios no quiere que así sea. El instinto sádico está expuesto con mayor claridad en el personaje de Clara, quien opta por controlar la situación, reaccionar agresivamente, adueñarse del otro, esclavizar, humillar y causar sufrimiento. Puesto que no existe mayor poder que el de infligir dolor, el sádico obliga a los otros

a sufrir, sin abrir la posibilidad de defensa. Esto lo logra con facilidad porque la mayoría de estas expresiones de conducta son racionalizadas en su comportamiento moral. Sobre esto, es interesante que una escena de la película muestre a un grupo de aldeanos en busca del hijo desaparecido de la comadrona. Cuando éste es encontrado, sorprende que presente golpes en el rostro y le acompañe una nota en la cual se ha transcrito un pasaje de la Biblia: “porque yo Yahveh, tu Dios, soy un Dios celoso, que castiga la iniquidad de los padres en los hijos hasta la tercera y cuarta generación” (Michael Haneke, 2009). Conforme avanza la trama de la película sabemos que Clara ha sido una de las responsables de este suceso. Su instinto sádico se ha racionalizado o justificado en la moral de castigar a quien desobedezca la ley, incluso, a las generaciones siguientes.

Los instintos sádicos y masoquistas son producto de una formación basada en el autoritarismo. La opresión que pesa sobre el padre “se reproduce en la presión que éste ejerce sobre sus hijos, ha tenido como consecuencia, además de la crueldad, acrecentar directamente a la inclinación masoquista a someter la voluntad ante cualquier dirección, con el mero requisito de que esta lleve el sello de lo poderoso” (Horkheimer, 2003: 134). Los individuos son formados para que sigan con obediencia las órdenes de la autoridad, que no se den el tiempo de reflexionar sobre ellas ni de criticarlas. En esta directriz, el orden, la disciplina y el autocontrol juegan un papel muy importante. Pues es necesario que los sujetos controlen sus pulsiones, censuren sus impulsos y posterguen sus deseos espontáneos. Incluso, que limiten aquello que puede resistir a la mecanización de la realidad: su cuerpo y su sensorialidad. No es baladí pensar que la humanidad ha tenido que someterse a situaciones terribles para reconfigurar su identidad, desarrollar la civilización y seguir con fe los principios del progreso.

Cuando Adorno se detiene en el tema del carácter autoritario lo expande más allá de este sentido sádico-masoquista de Erich Fromm. Aunque, desde luego esta forma dialéctica sería el punto de partida correcto para entender dicho carácter. Digamos que Adorno dota al concepto de otras dimensiones o variables, como: convencionalismo, sumisión y agresión autoritaria, antiintracepción, superstición y estereotipo, poder y dureza, destructividad y cinismo, proyectividad y una tendencia desmesurada a la sexualidad.⁵ Todas ellas le permiten situar los distintos comportamientos de los sujetos modernos que responden a las exigencias hostiles de la civilización. Esto conduce a un círculo fatal de renuncia, frustración y violencia cuyo análisis permite comprender los mecanismos que generan resentimiento y crueldad.

Aquí, hay un elemento más que Horkheimer agrega al tema del carácter autoritario y es que en la formación de este carácter es decisivo que “los niños aprendan, bajo la presión del padre, a no remitir cada fracaso a sus causas sociales, sino a quedarse en las causas individuales y a hipostasiarlas religiosamente como culpa, o, a la manera naturalista, como falta de talento” (Horkheimer, 2003: 133). Los individuos deben aprender bajo la presión del padre a que cada fracaso no es causa de las condiciones sociales sino de uno mismo, lo que decanta en frustración y, religiosamente, en el sentimiento de culpa (Schuld). Culpa como deuda y carga. El sujeto buscará el error en uno mismo y la necesidad de castigarse por la falta cometida. En suma, la expiación del castigo. En los individuos esta falta de talento les genera mucha frustración, inseguridad y daño. Inseguros, indecisos, pasivos, acrílicos, van formándose en una atmósfera de frialdad, a distancia de los padres. No opinan, no tienen iniciativa, son temerosos, desarrolla sentimientos de inferioridad. Se trata de seres humanos que buscarán siempre el error en sí mismos, que se castigarán, o al menos, solicitarán que continuamente se les muestren sus errores e imperfecciones para algún día alcanzar el talento prometido. Incluso, pueden generar modestia porque sentirán que no son nada. Estarán limitados a responsabilizarse a sí mismos con bastante rigor y seriedad por su aparente falta de talento sin que puedan atender la complejidad de las eventualidades externas. Pero esto, paradójicamente los llevará a distanciarse más de la realidad, de no entender la importancia de las condiciones objetivas o de las relaciones sociales ni del contexto. Indirectamente, esto va frenando la crítica a la sociedad porque los sujetos están limitados a su interioridad, dejando pasar el todo, como lo otro que se opone al yo. Ante la presión, el dominio y la autoridad del padre, se generan sujetos tímidos, modestos, cohibidos, con imposibilidad a la autoafirmación. Tienen que imitar a otros porque su yo les parece insuficiente, quebradizo. Desde este conflicto entre el padre y el hijo es interesante revisar la obra de Frans Kafka, en especial la Carta al padre. Aquí, el personaje K.. ejemplifica cómo la educación dada por su padre estaba impregnada de castigo para fortalecer el rol de dominio y formar al hijo con un carácter débil, inclinado a la obediencia. Sobre ello, se puede citar parte de su relato:

Yo lloriqueaba una noche y pedía incesantemente que me dieran agua; sin duda, no era por tener sed, sino en parte para divertirme. Como algunas amenazas violentas no habían logrado efecto, me sacaste de la cama me llevaste al balcón y allí me dejaste solo, en

camisón delante de la puerta cerrada. No quiero decir que eso estuvo mal; quizás aquella vez no había realmente otra manera de obtener tranquilidad por la noche, pero quiero caracterizar con ello tus métodos educativos y el efecto que tenían sobre mí. Sin duda, esa vez fui obediente, pero había sufrido un daño interior. Según mi naturaleza jamás pude establecer la conexión correcta entre lo lógico, para mí, el absurdo pedir agua, y lo extraordinariamente terrible del ser llevado afuera. Todavía años después me perseguía la imagen torturadora de ese hombre gigantesco, mi padre, esa última instancia, que podía, casi sin causa, venir de noche y llevarme de la cama al balcón, y que, por tanto, a tal punto era yo una nulidad para él. (Kafka, 2017: 32, 33)

La consecuencia fatal que Adorno, Horkheimer y Kafka ven en la formación autoritaria es la afectación y el daño sufrido en los individuos. Me refiero a que estos tienden a la inseguridad, a no poder tomar sus propias decisiones con certeza; a la inferioridad en tanto se sienten débiles y suelen disminuir sus capacidades; ser modestos porque no pueden confiar en sí mismos; a temer en tomar sus propias decisiones o, como también lo menciona Fromm: “Las formas más frecuentes en las que se presentan las tendencias masoquistas están constituidas por los sentimientos de inferioridad, impotencia e insignificancia individual” (Fromm, 2021: 156). La sumisión no sólo es seguir las ordenes externas (reales o imaginarias), cuenta con una característica bastante peculiar que disminuye el desarrollo de los seres humanos y los incapacita en el arte. Pues, el arte es expresión de la individualidad, afirmación de uno mismo, creatividad y sensorialidad. Actitudes, percepciones que son hechas polvo con la obediencia. Además, puede ser que se racionalicen todas estas características y queden ocultas bajo la forma de exagerada bondad o preocupación hacia los demás. El sacrificio se racionaliza en la modernidad, es decir, se le puede incluso justificar moralmente y a partir de ahí instaurar valores, normas, comportamiento, formas de conducta.

Aunque, en la actualidad, justo después de la pandemia –periodo que ha modificado nuestro comportamiento, gustos y formas de entretenimiento– el consumo de contenido en las redes sociales ha aumentado, con ello, las múltiples maneras de diversión, como los retos virales, cuyo contenido sugiere ir más allá de la conducta normalizada. Lo que pareciera una manera de resistir a las represiones de la civilización, se ha convertido en incitar el sadismo y exponerlo cínicamente. Pues, la mayoría de los retos tienen como finalidad mostrar la vulnerabilidad y humillación del

otro. Dejarlo expuesto ante el escarnio del consumidor. Los retos sintetizan el masoquismo de quienes los graban y el sadismo de quienes lo consumen. En este sentido, parece que la actual sociedad no tiende a racionalizar los instintos sádico-masoquistas en la moral sino a través del “juego”.

4. Epistemología basada en la falsa proyección y el chivo expiatorio

Estos sujetos dañados por la sociedad capitalista también han sido ejemplificados con gran precisión en los personajes de teatro de August Strindberg. En la pieza: “La más fuerte” asistimos al encuentro de dos mujeres en un café, a poco tiempo de empezar la Nochebuena. La plática que, inmediatamente se convierte en monólogo tiende a ser la proyección de una de ellas sobre la otra, esto es, quien habla es resultado de una formación basada en el autoritarismo y la dominación masculina. Como tal, se ha configurado en una mujer sin un yo sólido, insegura, sin cimientos, sin gustos propios o que los ha puesto en duda y los ha cambiado. Es pasiva y acrítica. Ha generado lazos de dependencia con su pareja, no cuestiona la negación de su yo. De modo que todas esas frustraciones y limitaciones personales las proyecta en la otra como si la otra se caracterizara por las características dadas. Esta frustración y resentimiento no reconocidos en lo individual son reflejados en la otra. Con lo cual, Strindberg pone en evidencia la importancia del tema de la proyección, la necesidad de ésta de proyectar lo terrible en un objeto o chivo expiatorio que funcione como catalizador para liberar el coraje y las frustraciones personales.

Adorno y Horkheimer desarrollan su teoría del conocimiento a partir de la proyección, la cual, funciona por mimesis. Pero esto no tiene nada de patológico, en realidad, es la primera forma de conocer, apropiarse y adaptarse al mundo. El sujeto que adquiere representaciones sobre el mundo las obtiene a partir de la imitación. Pues, cada uno de nosotros copia el comportamiento del grupo de personas a las que pertenece o le gustaría pertenecer. En la infancia, por ejemplo, el niño suele imitar a sus padres. Copia la risa, el sonido de las palabras para poder comunicarse y paulatinamente así adquiere el lenguaje. Es a partir de lo externo que las individualidades van configurándose. Los sujetos hacen que lo extraño se convierta en lo más familiar. Con el tiempo, sobre todo, a partir de que la sociedad se distancia de la naturaleza en el proceso de trabajo, los sujetos pueden confrontar su yo con el mundo exterior, los distinguen y si lo desean, pueden permanecer separados. Pero eso, ya es responsabilidad de cada sujeto. “A medida que aprende a

distinguir, bajo la presión económica, entre pensamientos y sentimientos propios y ajenos, surge la distinción entre exterior e interior, la posibilidad de distanciarse y de identificarse, la autoconciencia y la conciencia moral”. (Adorno/Horkheimer, 1998: 232). A este proceso, los autores de *Dialéctica de la Ilustración* le llaman: proyección bajo control.

Lo importante a rescatar de esta proyección bajo control o sana es que en el proceso de reflejo está presente siempre la mediación y la reflexión del sujeto. De modo que éste no se pierde en el objeto o en lo externo al yo, puede distinguirlo, reconocerlo como distinto a sí. Por eso, el acto de reflejar se realiza como proyección consciente. Pues, la percepción sin negación, sin mediación es patología del conocimiento. Quien absolutiza ingenuamente su entorno sucumbe al poder ofuscador de la falsa inmediatez.

Entonces, 1) debido a la forma de producción y consumo capitalista en la que impera la explotación, competencia y egoísmo, los individuos se distancian entre sí. 2) La educación autoritaria refuerza el sentido de dominación y obediencia de los sujetos, quienes lejos de sentirse plenos, satisfechos, seguros, emancipados, sienten su fragilidad e inseguridad. Misma que paulatinamente los lleva a la frustración y al resentimiento o a la mala conciencia. 3) La industria cultural que reproduce ficciones y gustos homogéneos seduce con la fantasmagoría de las mercancías a los individuos, yuxtapone las representaciones ideales con la realidad. Esto altera el proceso de conocimiento, o más bien, el proceso de la proyección bajo control. Los sujetos no pueden distinguir entonces su yo del exterior, incluso, pretenden adecuar lo exterior a su individualidad, es lo que los autores llaman, falsa proyección. De otra manera: debido a las relaciones de producción y consumo capitalistas, de la formación autoritaria, de la industria cultural y publicidad, los sujetos vuelven a configurar sus deseos y en medio de la superposición de signos es más fácil que se pierdan, esto es, que ante tanta yuxtaposición de signos que nos da la modernidad sea difícil delimitar las fronteras entre el yo real, el yo ideal y el de los otros.

Lo otro aparece como igual, como tal, dispuesto a ser controlado, subsumido por el yo. “Dado que el paranoico percibe el mundo exterior sólo en la medida correspondiente a sus ciegos fines, sólo es capaz de repetir su yo, su sí mismo, enajenado como manía abstracta” (Adorno/Horkheimer, 1998: 234) El paranoico crea todos a su propia imagen y semejanza. Exige que todos le sirvan. Esta falsa proyección está presente en la formación del antisemitismo, del fascismo, del racismo. El sujeto transpone lo interno a punto de estallar en lo externo, haciendo de

lo más familiar, el enemigo. “Lo que irrita hoy es la extemporaneidad de esos movimientos, que parecen querer volver a traducir las relaciones humanas, desde hace tiempo reificadas, en relaciones personales de poder, tratando de debilitar al comprador con halagos, al deudor con amenazas y al acreedor con ruegos. Fastidia, en suma, todo movimiento interior: agitarse, conmoverse, es mezquino” (Adorno/Horkheimer, 1998: 226) Como tal, ese otro, debe cumplir con los parámetros que el yo le impone. Además, se explica al otro a partir de sí mismo, con los miedos, temores.

La falsa proyección transpone lo interno en lo externo. Los impulsos que el sujeto no deja pasar como suyos, y que sin embargo le pertenecen, son atribuidos al objeto, a la víctima potencial. Lo interesante, es que estos autores sugieren que lo patológico en el antisemitismo no es el comportamiento proyectivo como tal, sino la ausencia de reflexión en el mismo. Cuando el sujeto no está más en condiciones de restituir al objeto lo que ha recibido de él, no se hace más rico sino más pobre. Pierde la reflexión en ambos sentidos: al no reflejar ya al objeto, deja de reflexionar sobre sí y pierde la capacidad de la diferencia. Atribuye desmesuradamente al mundo externo lo que está en él; pero lo que le atribuye es la absoluta nulidad: el puro medio agigantado, relaciones, maquinaciones tenebrosas, la praxis sombría sin la luz del pensamiento. El dominio mismo.

La teoría psicoanalítica de la proyección patológica ha reconocido como sustancia de ésta la transferencia al objeto de impulsos socialmente prohibidos del sujeto. Bajo la presión del super-yo, el yo proyecta como intenciones malignas al mundo exterior los deseos agresivos provenientes del ello y logra así liberarse de ellas como reacción a ese mismo mundo exterior, ya sea en la fantasía mediante la identificación con el presunto malvado, ya en la realidad mediante la identificación con el presunto malvado, ya en la realidad mediante una pretendida legítima defensa. (Adorno/Horkheimer, 1998: 235)

Ahora bien, ¿de qué manera el odio y resentimiento generado en los individuos, para ser liberado, es canalizado hacia grupos exteriores y apaciguado sólo hasta la aniquilación cruel mediante instintos sádicos? ¿por qué esos grupos exteriores aparecen socialmente como grupos indefensos, endebles y vulnerables? El siguiente elemento que agregan Adorno y Horkheimer a su teoría del conocimiento es que en esa falsa proyección las características que se añaden a lo otro han sido formadas a partir de los impulsos prohibidos del sujeto, de las intenciones de la mala

conciencia individual. Lo más agresivo se traslada a lo otro. Lo que después dará pauta a la formación de chivos expiatorios u objetos sobre los que se puede descargar la furia mediante los instintos sádicos: cargar sobre ellos la injusticia económica de toda la clase. Esos otros que aparecen indefensos (vagabundos, judíos, protestantes, católicos, mujeres, indígenas, niños, etc). no son vulnerables ni indefensos en sí mismos, sino que así se les ha dispuesto socialmente. Se carga sobre ellos toda la responsabilidad de la injusticia económica, política y social. Se les carga de imágenes estereotipadas e incluso puede justificarse socialmente su aniquilación. “El paranoico común, la elección de la víctima no es libre, sino que obedece a las leyes de su enfermedad. En el fascismo esta actitud es asumida por la política” (Adorno/Horkheimer, 1998: 231).

A pesar de que Adorno en los estudios empíricos sobre autoritarismo se enfoque en los mecanismos de defensa de la psique en la sociedad capitalista es importante atender a las formas que posibilitan la emancipación. En Educación para la emancipación menciona que hay que contar con la posibilidad de sublimar los instintos de agresión “de modo que acaben por llevar, precisamente ellos, a inclinaciones productivas. Creo, pues, que, a la lucha contra la barbarie, o a la eliminación de ésta, corresponde un momento de indignación, un momento al que, si se parte de un concepto formal de humanidad, cabe reprochar también de barbarie” (Adorno, 1998: 107). En este sentido es importante que los individuos busquen maneras de sublimar los instintos agresivos sin que esto decante en la formación de chivos expiatorios o formas que susciten la agresividad y crueldad, sino otras que fomenten la expresión, creatividad, sensorialidad e impidan la formación autoritaria. Hay que hacer que las personas pierdan la costumbre de utilizar los codos, esto es, evitar los codazos que son expresión de la barbarie.

Bibliografía

Adorno, Theodor (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Morata.

_____, (2009). Estudios sobre la personalidad autoritaria en Escritos sociológicos II, vol. 1. Madrid: Akal.

Adorno/Horkheimer (2006), Dialéctica de la ilustración. Madrid: Trotta.

Djassemi, Irina (2021). “La teoría del carácter autoritario” en Stefan Gandler (coord). Teoría crítica desde las Américas. Trad. Karla Sánchez Félix. México: Miguel Ángel Porrúa.

Fromm, Erich (2021). El miedo a la libertad. México: Paidós.

- Kafka, Franz (2013). Carta al padre. Trad. Carlos Correas. Buenos Aires: Leviatán.
- Horkheimer, Max (2002). Crítica de la razón instrumental. Madrid: Trotta.
- _____, (2003). “Autoridad y familia” en Teoría crítica. Buenos Aires, Amorrortu
- _____, (2005). “Autoridad y familia en el presente” en Sociedad, razón y libertad. Madrid: Trotta.
- Maiso, Jordi (2016), “La subjetividad dañada: Teoría crítica y psicoanálisis”. Constelaciones. Revista De Teoría Crítica, 5(5), pp. 132-150.
- Matías Robles, Gustavo (2018). “Subjetividad y autoritarismo en la filosofía de la educación de Theodor W. Adorno”. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 25(2), pp. 209-231.
- Nietzsche, Friedrich (2000). Genealogía de la moral. Madrid: Alianza editorial.
- Reich, Wilhelm (1972). Psicología de masas del fascismo. Madrid: Ayuso.
- Strindberg, August (2017). Acreedores: La más fuerte. Madrid: Alianza Editorial.

Filmografía

Das weisse Band (Michael Haneke, 2009)

Notas _____

¹ El Comité Judío Norteamericano subvencionó el proyecto de los estudios empíricos sobre autoritarismo, el cual, recopiló una serie de cuestionarios. Realizados a estudiantes universitarios, profesores, trabajadores sociales, militares, mujeres y hombres de clase media, miembros de asociaciones de trabajo voluntario, presos y pacientes psiquiátricos, con el fin de estudiar su tendencia al fascismo, antisemitismo, etnocentrismo y conservadurismo. Cada cuestionario era anónimo, contenía una selección de enunciados relacionados con cuestiones de hecho, escalas de opinión-actitud y cuestiones proyectivas. Se invitó a los sujetos a marcar espontáneamente los enunciados con los que se estuviera de acuerdo, simulando que se trataba de una prueba de opinión. Posteriormente, la entrevista se usó para contrastar la validez del cuestionario, pues solían realizarla aquellas personas que habían puntuado alto en su tendencia al fascismo. Al final, el proyecto constó de veintitrés capítulos y un total de 990 páginas.

² Existen otras críticas a los estudios empíricos sobre autoritarismo. En especial, al carácter autoritario. Sobre éste, se ha dicho: 1) que el término tiene un sesgo esencialista o estructural, con lo que Adorno supondría que los individuos son seres unánimes, rígidos, delimitados, que desarrollan siempre el mismo tipo de comportamiento; 2) que el carácter autoritario niega el sentido activo de los sujetos, lo que llevaría a Adorno a mostrar la imposibilidad de emancipación por parte de ellos; 3) que es imposible medir los comportamientos y construir a partir de estos un perfil. Sin embargo, estos argumentos no son válidos porque parten de una conceptualización de autoridad sesgada. Para Adorno está claro que los procesos sociales inciden en los instintos, pasiones, anhelos, miedos, modos de reaccionar de los individuos. Pero, lo interesante es que, la sociedad capitalista, en su dinámica de promesa- explotación, genera frustraciones con las que los individuos deben lidiar. En muchos casos, estos responden con agresión, odio primitivo o resignación. Expresiones de barbarie que forman parte del carácter autoritario. Éste es entonces una conceptualización que intenta exponer las múltiples dimensiones psíquicas que acompañan el comportamiento desarrollado por los individuos en el

capitalismo y dar cuenta que la barbarie se da desde la civilización, como tal, también desde ésta es necesaria la emancipación. Como se puede notar, esta conceptualización del carácter autoritario no es tan rígida como suele suponerse.

³ Sobre esta tesis de Horkheimer, de cómo el proceso de producción y consumo capitalista incide en la reconfiguración de la autoridad de la familia patriarcal y ésta genera un conflicto en los infantes con los padres, puede complementarse o poner a discusión con la de Wilhelm Reich, para quien la represión sexual se forma con la aparición de la propiedad privada de los medios de producción y la división de clases. Para Reich la represión de la satisfacción de las necesidades puramente materiales produce un resultado distinto de la represión de las necesidades sexuales. La primera empuja a la revuelta, pero la segunda, desde el momento en que somete a las exigencias sexuales a la represión impide la realización de la revuelta que tiene su origen en las dos formas de represión. La represión sexual crea un hambre sexual. Los perjuicios causados a la sexualidad genital hacen al niño ansioso, tímido, medroso ante la autoridad, obediente, correcto, bien educado, incapaz de crítica. Cfr. Wilhelm Reich, *Psicología de las masas*.

⁴ Antígona es considerada la primera tragedia que expresa el conflicto entre los derechos del estado con respecto a los intereses de la familia. En el personaje de Antígona se ejemplifica el conflicto: seguir la ley del soberano Creonte de no darle sepultura a su hermano Polinices por ser considerado enemigo de la ciudad o seguir con las tradiciones familiares y desafiar el mandato estatal.

⁵ El convencionalismo refiere a la aceptación de reglas, repetición de creencias, seguimiento de costumbres que, a pesar de estar en contra, las aceptamos por inercia. La sumisión es la disposición a obedecer y servir a los de arriba, mientras que la agresión es el deseo de aplastar a quien se encuentre abajo. La antiintracepción es la imposibilidad de crear emociones a causa de recibir una educación sustentada en el principio de la frialdad. Superstición es la necesidad de creer en cosas sobrenaturales, mismas que garanticen la seguridad. Estereotipo refiere a la creación de representaciones fijas, reduccionistas, incapaces de contener las contradicciones. Destructividad y cinismo son las tendencias abiertamente sádicas de aniquilar a los otros, los distintos. La proyectividad refiere a la facilidad de reflejar lo propio en los otros. El sexo refiere a la disposición de los sujetos a explicar todo a partir de la sexualidad.

Valor de uso y política: una interpretación crítica de la “forma natural” de la reproducción social de Bolívar Echeverría

Use value and politics: a critical interpretation of Bolívar Echeverría's "natural form" of social reproduction

*Simón Ishan Benítez Druenne **

Resumen: El siguiente trabajo expone una interpretación de la contribución central de Bolívar Echeverría al pensamiento crítico del siglo XXI: la idea de una “forma natural” del proceso de reproducción social a través de su abordaje crítico. Para ello sostenemos que en dicho desarrollo Echeverría tematiza, desarrolla y construye una “figura elemental” de lo político. Buscaremos presentar dicho planteamiento analizando en primer lugar las condiciones de posibilidad de dicha “figura elemental”, seguiremos con el análisis del “acto elemental” a través del cual podemos detectar su presencia efectiva, y terminaremos describiendo el “movimiento total” mediante el cual existe realmente.

Abstract: The following paper exposes an interpretation of Bolívar Echeverría's central contribution to critical thinking in the 21st century: the idea of a "natural form" for the process of social reproduction. For this, we maintain that in said development Echeverría thematizes, develops and builds an "elementary figure" of the political phenomenon. We will seek to present this approach by first analyzing the conditions of possibility of said "elementary figure", we will continue with the analysis of the "elementary act" through which we can detect its effective presence, and we will finish by describing the "total movement" through which it exists.

Palabras clave: Forma natural; valor de uso; política.

1. Introducción

En su obra clásica, *El discurso crítico de Marx*, Bolívar Echeverría emprende lo que para efectos prácticos es una exégesis del “método” utilizado por Karl Marx en el desarrollo de su crítica a la economía política. En ella, además de insistir sobre la necesidad del carácter crítico de dicho discurso, así como de disecar los distintos momentos del proceder de Marx y de hacer notar la profunda herencia Hegeliana en ellos¹; nuestro autor pone de manifiesto un elemento central del

* Maestro en filosofía por la Universidad de Guanajuato; filosofía política, teoría crítica, marxismo y pensamiento revolucionario del siglo XX; si.benitezdruenne@ugto.mx

modo en que Marx ejerce y lleva a término su crítica: la exploración de aquello que hace que la riqueza moderna sea tal, de su esencia –dice Echeverría–, Marx la lleva a cabo a través de la descripción de una determinada forma fundamental del proceso de producción del objeto de estudio en cuestión, la “riqueza moderna” (Echeverría, 2017: 81-83).

Posteriormente Echeverría dirá que en esta descripción marxiana del proceso de producción en general se encuentra la clave del “sentido crítico” del trabajo de Marx (Echeverría, 1998: 159). Solo a través de ella es posible dimensionar en su justa extensión y profundidad la idea –central para su discurso– de una contradicción entre el valor de uso y el valor, esto es, entre la forma “natural” del proceso de reproducción social y su realización enajenada al proceso de valorización del valor; postulado que, como afirma nuestro autor, constituye la hipótesis principal o el teorema crítico central de esta obra fundacional del pensamiento crítico (Echeverría, 2017: 24, 83).

Para Bolívar Echeverría el uso y desarrollo (aunque limitado) que hace Karl Marx del concepto de *proceso de producción en general* y dentro de él, del estrato de *valor de uso* de los productos de la actividad humana, no solo constituyen los pilares sobre los que él mismo desarrollará una de las propuestas más importantes del siglo XX para el pensamiento marxista –la idea de una “forma social-natural” para el proceso de reproducción social humano– sino que representan realmente el núcleo crítico de la aportación de Marx al pensamiento revolucionario. Según Echeverría, esta *concepción implícita* de lo que es el proceso de reproducción social en su *forma fundamental* no solo “sostiene todo del edificio de la crítica a la economía política”, sino que ultimadamente habilita dicha crítica al “precisar el sentido crítico” de su discurso mediante el recurso a este “concepto de contraste” sin el cual la crítica al comportamiento y el discurso económico capitalista resultan –en palabras de Echeverría– *impensables* (Echeverría, 1998: 155-159).

Echeverría no solo detectó la riqueza explicativa y la potencia crítica de este proceder original de Marx, sino que fue más allá de su mera interpretación e hizo suyas las directrices fundamentales de dicho comportamiento teórico. Las líneas que siguen pretenden trabajar en torno al modo y el lugar en que, dentro de la obra de Echeverría, podemos detectar un proceder similar o análogo al que él mismo revela en la *crítica a la economía política* de Marx. Aquí nos vamos a concentrar en aquella parte de su vasta obra que podemos denominar como *la crítica al Estado y su mistificación moderno-capitalista*.

Así como Marx en su respectiva crítica empieza por *el análisis de la mercancía individual como la forma elemental de la riqueza capitalista* (Marx, 2015: 43); es nuestra convicción que, en su respectiva crítica a la cultura política moderno-capitalista, Echeverría parte de lo que para efectos prácticos es la descripción de una “figura elemental de lo político”, cuya presencia real en la obra del autor se extiende desde el postulado sobre la “forma natural” de la reproducción social, hasta su *definición de la cultura*; pasando por los planteamientos sobre *el agotamiento de la cultura política moderna*, su distinción entre *lo político* y *la política*, o bien, como elemento central en su interpretación de las ideas marxistas de *fetichismo*, *enajenación* y *cosificación* (Echeverría, 1998, 2010, 1997, 2017); todos ellos elementos centrales de ese momento de su obra que denominamos aquí *la crítica al Estado y su mistificación moderno-capitalista*.

Lo que sostenemos –y esta es la hipótesis sobre la que aquí quisiéramos trabajar– es que con el postulado sobre la “forma natural” de la reproducción social –fundamentalmente, pero sin menospreciar otros desarrollos como su idea de la cultura y sus comentarios sobre los conceptos de fetichismo, enajenación y cosificación–, lo que Echeverría nos entrega es la descripción general de esa “forma elemental” de lo político cuyo recurso le sirve no solo para *precisar el sentido crítico* de su trabajo, sino también –al igual que en el caso de Marx– como “concepto de contraste” ante el cual contraponer la actualización específicamente capitalista de *lo político* y emprender así el desarrollo crítico de sus determinaciones particulares. En otras palabras, consideramos que la crítica de Echeverría a la forma moderno-capitalista de realización de la politicidad humana se encuentra habilitada por la tematización, desarrollo y análisis de lo que quisiéramos denominar como una “figura elemental de lo político” cuyo contenido abarca desde las “condiciones de posibilidad” para la presencia de esta, tanto como el “acto elemental” en que se presenta y el “movimiento total” en que se realiza.

Con ello adelantamos ya el *modo* en que quisiéramos hacer explícito en Echeverría el recurso a este postulado sobre una “forma elemental”. Se trata de emplear el mismo proceder que él le aplica a la obra de Marx, y que este a su vez aplica al discurso de la económica política de su época: aquel que va del *examen de la apariencia* a la *exploración de la esencia*, y de ahí a la *desmitificación de su realidad* (Echeverría, 2017: 75-91). Ahora bien, en el caso específico del fragmento de la obra total de Echeverría al que quisiéramos ceñirnos aquí –su *crítica a la mistificación moderno-capitalista del Estado*– este itinerario abarca no solo el desarrollo del

postulado en cuestión, sino que implica ya su “uso”; esto es, su *contraposición* frente a las determinaciones propiamente moderno-capitalistas de actualización de *lo político en general* y, de ahí entonces, la *crítica* a estas. Aquí, sin embargo, solo podemos concentrarnos en el primer momento de este recorrido², aquel que se ocupa de la construcción y desarrollo teórico de un planteamiento “elemental” o “fundamental” sobre *lo político* en general y cuyo resultado no es otro que la imagen teórica de *la politicidad inherente del ser humano* y de su *forma elemental de presencia* dentro del proceso de reproducción social.

La pauta para este ejercicio concentrado de análisis la podemos encontrar en la misma obra de Echeverría que venimos comentando. En su glosa sobre “el punto de partida” de *El capital*, nuestro autor detecta en Marx una serie de movimientos argumentales particulares dirigidos, en primer instancia, a la *construcción de una imagen teórica general y abstracta* del intercambio mercantil-simple y su movimiento, para posteriormente contraponer estas *determinaciones estructurales, necesarias o elementales* ante su particularización o concreción específicamente capitalista, y plantear así el problema de la producción del plusvalor que le sirve a Marx de “punto de partida” (Echeverría, 2017: 93-99).

Nuestro análisis aquí procura concentrarse en aquello que “habilita” la crítica de Echeverría a la actualización moderno-capitalista de *lo político*, esto es, a la concepción teórica *general y abstracta* de la politicidad del ser humano a partir de sus determinaciones estructurales, necesarias o *elementales*; esto es, en el “punto de partida” de su propia crítica a la cultura política moderna. Para ello entonces nos apoyaremos del proceder que Echeverría mismo detecta en el desarrollo del “punto de partida” de Marx en *El capital*: empezaremos con el análisis de las “condiciones de posibilidad” para una *forma elemental de lo político*, seguiremos con el desarrollo del “acto elemental” en que se manifiesta o *actualiza* (y, por tanto, podemos observar objetivamente la presencia de) esta *forma elemental*, y terminaremos analizando el “movimiento total” en que existe o se *realiza* propiamente (Echeverría, 2017: 97-98).

Con ello aspiramos únicamente a demostrar la posibilidad de hablar, dentro de la obra de Bolívar Echeverría, del recurso a una *figura elemental de lo político* como *presupuesto* de su crítica particular al Estado y su mistificación moderno-capitalista. Por otro lado, la comprobación de ello solo pudo realizarse a través del análisis particular de esta crítica y el lugar que en ella ocupa, así como la forma de operar de este postulado sobre la *figura elemental de lo político*, esto es, como

concepto de contraste que le permite precisar las determinaciones específicamente capitalistas de su realización y, a través de ello, denunciar la *enajenación* de la politicidad del sujeto social convertida en politicidad de la mercancía-capital (Echeverría, 2017: 298).

Antes de entrar de lleno al desarrollo de estos “momentos” a través de los cuales podríamos hablar de la presencia de una *figura elemental de lo político* en la obra de Echeverría quisiéramos abordar una cuestión fundamental que precede a este ejercicio mismo y que –a nuestro entender– constituye una glosa imprescindible para dimensionar correctamente este aporte de Echeverría y evitar así caer en mal entendidos y posiciones sencillamente insostenibles. No se trata de otra cosa más que del necesario “rodeo” que el pensamiento debe dar a la hora de acercarse a su objeto a través de la facultad de abstracción.

Como el propio Marx precisa en el prólogo a *El capital*: en el análisis de las formas económicas “no podemos servirnos del microscopio ni de reactivos químicos. La facultad de abstraer debe hacer las veces de uno y otro” (Marx, 2015: 6). Ahora bien, la abstracción corre siempre al filo de un abismo esencialista. Empero, como herramienta de una reflexión crítica sobre lo real ella tiene que mantener siempre un ojo sobre la complejidad del fenómeno efectivo que analiza y las transformaciones y deformaciones que su actualización histórica le imponen. Si no queremos que la *filosofía sea religión plasmada en pensamiento* (Marx, 1982: 646) es necesario tener siempre en cuenta que la abstracción es solo *un momento* del pensamiento, del proceso de reflexión y que, por tanto, el objeto así considerado solo existe como eso: una abstracción. Su existencia real, “profana”, solo es posible de aprehender como una característica efectiva, pero abstracta, de un proceso actualizado en determinado tiempo, lugar, y forma. Solo la hipóstasis idealista del pensamiento puede obstinarse tercamente en encontrar en la realidad efectiva aquello que aquí solo existe –como tal– en el pensamiento.

Echeverría mismo es consciente de este peligro y en múltiples ocasiones remarca la necesidad de reconocer que la descripción de la estructura fundamental de este comportamiento estructurador de la vida social sigue siendo una “esencia abstracta” cuya presencia real y efectiva “implica necesariamente un grado elemental de concreción”, es decir, “solo adquiere actualidad o realidad en la medida en que se encuentra actualizada o dotada de forma dentro de un sinnúmero de situaciones particulares o conjuntos específicos de condiciones étnicas e históricas” (Echeverría, 1998: 157-160).

A su vez, el propio Marx, en una de las pocas referencias contenidas en su obra al “método” de la crítica a la economía política y, específicamente hablando de este recurso a la abstracción de los elementos *comunes* presentes en diferentes épocas de la producción, advierte, en el mismo sentido que Echeverría, que *lo general* o *común* así obtenido, a pesar de tener un sentido en sí mismo, sigue siendo *una abstracción* y, por tanto, “es a su vez algo completamente articulado y que se despliega en distintas determinaciones” (Marx, 2014: 35). O bien, lo que equivale a decir que la abstracción nunca es *absoluta*, que ésta sirve como *recurso del pensamiento* pero que no puede olvidar su presencia en la realidad como algo concreto y determinado por múltiples conjuntos de relaciones sociales.

2. Condiciones de posibilidad para la existencia de la forma elemental

La primera valla es siempre la más difícil de franquear; ayudémonos en la tarea de presentar las condiciones necesarias para la existencia de lo político *en general* empezando por lo real y lo concreto: el ser humano es un animal y, como tal, el ser humano es natural.

En su desarrollo en torno a *la definición de la cultura*, Bolívar Echeverría nos encomia a reflexionar acerca de las determinaciones esenciales de la vida humana “consideradas como determinaciones de un modo específico del proceso de reproducción de la vida natural” (Echeverría, 2010: 46). Ante ello habrá que reconocer de inmediato la unidad dialécticamente contradictoria en la que se encuentran naturaleza y ser humano. Sin ser idénticos, ser humano y naturaleza son de todas formas, lo mismo. Si el primero no mantiene con la segunda un proceso constantemente renovado de intercambio orgánico, este muere puesto que es parte de ella y no puede no acatar su legalidad; pero en la medida en que ella no es él, esta se nos presenta como el *cuerpo inorgánico* del ser humano (Marx, 1982: 599-600), solo en la medida en que el ser humano tiene a la naturaleza como algo *exterior a él* es que se experimenta a sí mismo, a través de su *actividad objetiva*, como una *cosa natural* (Schmidt, 1976: 72).

Echeverría adopta aquí una clara posición anti-metafísica según la cual la *forma elemental* de ser humano le viene a este directamente de la naturaleza. La existencia humana implica efectivamente una “especie de ‘diálogo’ que la naturaleza mantiene con una parte de sí misma que se ha autonomizado frente a ella”, y que por lo tanto no difiere substancialmente de ella misma (Echeverría, 2010: 47).

Ahora bien, decir que la propia actividad vital del ser humano es para él *objeto* de su voluntad y consciencia es reconocer que la unidad en la que él se encuentra con la naturaleza no se mantiene idéntica a sí misma, o bien, que existe una contradicción fundamental –en el seno mismo de la existencia humana– entre lo animal y lo humano cuyo conflicto entrega justamente la presencia efectiva, siempre inestable, de “lo social como forma y lo natural como sustancia formada” (Echeverría, 1998: 194). Lo que tenemos frente a nosotros es el esbozo de la función política característica de la vida humana. El hecho de que la exigencia natural de reproducción le impone al ser humano la necesidad ineludible de atribuirse él mismo una forma concreta para su vida en sociedad y para el mundo en que esta transcurre. Empero si de lo que se trata es de ir a la raíz del asunto estas observaciones no bastan aún para dilucidar las condiciones de posibilidad para la existencia efectiva de lo político. Es preciso acercarnos todavía más a la cuestión.

La pluralidad y multiplicidad de modos históricos en que el ser humano realiza los procesos necesarios para su supervivencia física pone de manifiesto el hecho de que para él estos procesos son en sí mismos “el objeto de su voluntad y su consciencia” (Marx, 1982: 600). El acoplamiento orgánico entre los dos momentos fundamentales del comportamiento vital no se encuentran en él sujetos a una *solución definitiva* que los suelde por medio del instinto biológico (Echeverría, 2010: 53), sino que –como precisa Marx en sus *Manuscritos del 44*– se despliegan como “actividad vital consciente” distinguiéndolo directamente del comportamiento vital propio de los animales (Marx, 1982: 600). En efecto, a través de la consciencia el ser humano hace patente su necesidad. Para Echeverría esto significa que:

(...) el rasgo más peculiar del proceso de reproducción del ser humano es la constitución y reconstitución de la síntesis de su sujeto. El proceso de reproducción social no es un proceso que repita indefinidamente, como debería hacerlo según las disposiciones de la Vida, la misma configuración del sujeto mediante ciertos procesos de transformación de la naturaleza. Lo que hay de peculiar en él es que al sujeto resultante del proceso le está no solo abierta sino impuesta la posibilidad de ser diferente del sujeto que lo inició; en él está incluida de manera esencial la posibilidad de que ese sujeto cambie de identidad. El sujeto humano tiene una presencia estructuralmente escindida, inestable, siempre en cuestión; es un sujeto que se define desde dos perspectivas divergentes, la del trabajo y la del disfrute,

y que debe atender por ello, ineludiblemente, a la posibilidad de que aquello que él habrá de ser a partir de un momento dado –el del consumo– no sea idéntico a lo que ha venido siendo hasta el momento anterior –el de la producción–. (Echeverría, 2010: 57)

En este punto del análisis Echeverría nos encomia a reconocer que lo único particular del proceso de reproducción humano, aquello que en realidad lo constituye como *social*, es el hecho de que es un proceso *libre* en el sentido sartreano del término (Echeverría, 2017: 288). Para nuestro autor, penetrar en la politicidad característica del sujeto social es posible mediante una “lectura de Marx aleccionada por la ontología existencial” (Echeverría, 2010: 56).

El reconocimiento que Echeverría hace del proceso de reproducción social como fundamentalmente libre parte del análisis que Marx hace de “la producción en general” en el capítulo V de su obra más famosa, *El capital*. Lo que Echeverría plantea en torno a esto es que en el comportamiento de transformación de la naturaleza necesario para la producción y consumo de valores de uso –esos elementos de la riqueza objetiva de cualquier sociedad sin los cuales es imposible la vida humana– “el sujeto social simultáneamente prefigura y efectúa una determinada forma de la socialidad, define la identidad de su *polis* como sociedad concreta”, y que justamente en esa capacidad de *sintetizar* o *totalizar* la forma de su vida social reside la politicidad básica del ser humano (Echeverría, 2017: 288-289).

El hecho es el siguiente: para mantenerse con vida el ser humano busca reproducirse a través del consumo de elementos materiales cuya forma no está dada en la naturaleza, sino que son *producto* de un proceso de trabajo en el cual ella es proyectada de manera libre por el sujeto productor. El proceso de reproducción *social* es específico porque en él la existencia del ser humano en el plano básico de su animalidad se encuentra trascendida por su existencia propiamente política; al producir y consumir los elementos de la riqueza objetiva de cualquier comunidad el ser humano no solo reproduce su corporeidad física, sino sobre todo su *identidad*: la figura de las relaciones de convivencia en reciprocidad que constituyen la forma propiamente *social concreta* en que transforma a la naturaleza. Bien podríamos decir que en lo que concierne a la vida social del ser humano su “existencia precede su esencia” (Sartre, 1999: 5).

Esta concepción de la realidad humana resulta fundamental para Echeverría porque, como se sabe, para Jean-Paul Sartre, la condición humana “está enteramente abandonada, sin ayuda

ninguna, de ninguna especie, a la insostenible necesidad de hacerse ser hasta el mínimo detalle” (Sartre, 2013: 601). Separado de su pasado y su futuro, en el presente el ser humano está totalmente arrojado al mundo, enfrentado a su *nada de ser*, a la completa libertad en la que se le impone permanentemente la responsabilidad de proyectar de manera activa los fines de su existencia frente a los cuales no puede permanecer indiferente (Sartre, 2013: 65).

Así, la libertad como hecho característico de la vida humana funda la posibilidad de un mundo social como expresión de la trascendencia de una legalidad política sobre la legalidad natural. Si consideramos junto con Sartre que “solo hay realidad en la acción” y que “el hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza; por lo tanto, no es otra cosa que el conjunto de sus actos” (Sartre, 1999: 20), podemos llegar a comprender que cuando Echeverría nos dice que la *politicidad fundamental* del ser humano está en la *totalización* de la forma social que se lleva a cabo en el proceso de producción y consumo, nos está diciendo que para el sujeto social, su *nada de ser* es la elección y realización permanente de la forma concreta en que lo realiza, es decir, de los proyectos que determinan el modo en que acopla el momento productivo con el consuntivo y cuya tensión resulta en un valor de uso; nos está diciendo que puesto que los compromisos necesarios para mantener la vigencia de esa estructura trascienden la legalidad natural, el encabalgamiento de una forma social sobre ésta solo es posible mediante la iniciativa humana perpetuamente ratificada en la cotidianidad; y más aún, nos dice que puesto que esta forma no está dada, la existencia del ser humano se realiza entonces inmediatamente *como politicidad*, como elección y realización de la forma efectiva en que reproduce su vida material y que la universalidad de este hecho es la “libertad que da fundamento a la necesidad del mundo” (Echeverría, 2010: 55). Se sigue de ello que economía y política bajo ningún supuesto deben ser pensados como fenómenos separados, independientes y autónomos, sino conformando una unidad dialéctica indisoluble. Captar esa dialéctica –consideramos nosotros– es justamente posible mediante el uso crítico del concepto de *valor de uso*.

Así, condición de posibilidad para *lo político* es que el ser que se reproduce “políticamente” sea un ser para el cual, en su ser, sea cuestión de su *nada-de-ser*, o bien, que sea un ser para el cual reproducirse implique hacer venir al mundo una *nada* al nihilizar el mundo y él mismo con el fin de “autoprojectarse” perpetuamente; momento en el cual, ineludiblemente, irisa una libertad que lo hace ser sujeto de una objetivación que lo compromete y responsabiliza del modo concreto en

que determina la *forma* de los procesos que constituyen su reproducción: un ser en cuyo ser sea cuestión de su ser trascender lo determinante animal para conformar su socialidad como no-ser.

Esta *condición de posibilidad* es la necesaria para hacer del metabolismo animal un metabolismo *social*, propiamente político, y es, por tanto, el fundamento de la presencia en el ser humano de un *comportamiento político elemental*. A su vez, una muestra de la unidad indisoluble entre la reproducción física/material y la reproducción espiritual/cultural. Y más aún, una muestra del grave error que implica considerar a la cotidianidad de la vida humana como fuera o ajena a lo político. Es pues, ahora necesario pasar a analizar más de cerca ese *comportamiento político elemental* como expresión real y efectiva del *ser del hombre*.

3. Acto elemental en que se manifiesta o actualiza (y por tanto podemos observar objetivamente) la forma elemental

Empezamos a ver el carácter central que tiene la libertad como hecho característico de la vida humana. La libertad, sin ser la esencia del ser humano, es ciertamente, el rasgo más esencial que caracteriza el despliegue de su existencia.

El examen previo en torno a la libertad la presenta hasta ahora, sin embargo, como eso, únicamente como un rasgo fundamental, altamente abstracto, de la vida humana. No nos dice todavía absolutamente nada del modo efectivo en que ella se presenta en la realidad concreta. Si su presencia en la realidad resulta tan significativa como para ser reconocida por Echeverría como “el enigma que plantea la especificidad de la vida humana” (Echeverría, 2010: 54), la libertad no puede ser planteada como una esencia abstracta, solo presente en la vida del ser humano por tal o cual misterio metafísico. Por más que los modernos Mesías de *la política* dependan de estas ilusiones cobardes para arrastrar al pueblo hacia las casillas electorales, la libertad no proviene del paraíso secular de las cámaras legislativas, ni es un estado de hecho cuyo “secreto” mágicamente revele la silla presidencial a quien siente en ella sus reales aposentos. La libertad, nos dice Sartre, solo se descubre en el acto:

(...) es una misma cosa con el acto; es el fundamento de las relaciones e interacciones que constituyen las estructuras internas del acto; nunca disfruta de sí misma sino que se descubre en y por sus productos; no es una virtud interior que permita apartarnos de las situaciones

más exigentes; (...). Es, en cambio, el poder de alistarse, de comprometerse en la acción presente y de construir un futuro; engendra un porvenir que permite comprender y alterar el presente. (Sartre, 1971: 47)

Así pues, a fin de presentar este rasgo fundamental de la vida humana a salvo de interferencias metafísicas, es menester captar su existencia material efectiva en la vida práctica del ser humano, esto es, su manifestación en el proceso de reproducción más básico –y por tanto, ineludible– de la vida humana, en aquella “condición de la existencia humana” independiente de cualquier formación social en la que se realice: el *trabajo útil* (Marx, 2015: 53).

La influencia decisiva en este punto cardinal de la propuesta de Echeverría es sin lugar a dudas Karl Marx. A partir de una “reconstrucción de la teoría del proceso de reproducción social” marxiana, nuestro autor emprende la tarea de dilucidar el carácter central que mantiene la libertad en dicho proceso (Echeverría, 2010: 46-55). Para Marx, el proceso de trabajo *en general* (en sus determinaciones más simples y abstractas) es, como ya hemos dicho, la forma *natural* que adquiere la actividad humana vital. Es decir, aquel proceso mediante el cual los seres humanos asimilan las materias naturales necesarias para la satisfacción de sus necesidades reproductivas como “condición general del metabolismo entre el hombre y la naturaleza” (Marx, 2015: 223). Recordemos aquí algunas de las características esenciales del acto elemental de dicho proceso tal como Marx las apunta:

El trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El hombre se enfrenta a la materia natural misma como un poder natural. Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. (Marx, 2015: 215-216)

Se descubre entonces otro elemento central del proceso de trabajo, eso que Echeverría denomina su *bi-planaridad* (Echeverría, 2010: 51). El hecho de que el mismo proceso refiere tanto al momento productivo como al consuntivo es expresado por Marx, en la cita anterior, al decir que

el resultado de la acción del sujeto sobre la naturaleza exterior, es una transformación de *su propia naturaleza*. Es pues un proceso de *autotransformación*.

El proceso de trabajo acopla entonces las *capacidades productivas* del sujeto con sus *necesidades de consumo*. La tensión que surge entre estos dos momentos, aquella que por un lado indica las *posibilidades* existentes en el *campo instrumental* del que cuenta el sujeto para la modificación de las materias, y aquella que proviene de las *exigencias* que el sistema de necesidades del sujeto consuntivo imponen sobre la forma final del bien producido a fin de que este represente un *satisfactor objetivo*, determinan la *forma efectiva* del elemento que media entre uno y otro momento: el valor de uso (Echeverría, 2010: 52, 74).

De este modo, el *objeto práctico* resultante del proceso de trabajo, por el hecho de definirse tanto por su procedencia como por su destino, es decir, como “resultado del cumplimiento de una meta” por un lado, y como “promesa de la satisfacción de una necesidad” (Echeverría, 2010: 51) por el otro, revela que el proceso de trabajo mantiene en estricta unidad el momento productivo y el consuntivo, y que esta unidad se *amalgama* en el objeto resultante (Marx, 2015: 219). Empero más importante aún, esta doble referencia, tanto de la actividad creativa, como del objeto resultante, revela uno de los rasgos más importantes de este proceso, el hecho de que este es un proceso de *realización* de proyectos.

La producción de valores de uso ciertamente implica “la adecuación del resultado a la intención”, y si esto ha de ser así, la acción implica necesariamente “el reconocimiento de un ‘desiderátum’, es decir, una carencia objetiva” (Sartre, 2013: 591-592). Se sigue de esto que para su producción es necesario eso que Sartre llama un “retroceso nihilizador”; una toma de distancia frente a sí mismo y el mundo mediante la cual el sujeto sea capaz de elaborar un proyecto que contemple *la forma de su necesidad* tanto como *la forma en que pretende satisfacerla* mediante la transformación de las materias naturales, y todo ello en referencia a su propia *autotransformación*. Se podría decir que en la elaboración de su *proyecto* el sujeto del proceso de trabajo lleva a cabo una *interrogación* de las materias, los instrumentos y el propio modo de ser del productor ¿Qué es esto sino escoger las materias primas adecuadas, las herramientas e instrumentos pertinentes, y buscar las capacidades necesarias en el sujeto para la satisfacción proyectada? Importa entonces que el sujeto tenga “la posibilidad permanente de desprenderse de las series causales que constituyen el ser y que no pueden producir sino un ser” (Sartre, 2013: 66) a fin de que sea capaz

de elaborar ese proyecto o plan que monta sobre su relación con el mundo y sus intenciones de transformarlo.

Para que un objeto cualquiera se nos presente como *valor de uso* basta con que sea útil para la satisfacción de una necesidad determinada (Marx, 2015: 44), o, vale decir, que sirva para la negación de una negatividad; debemos considerar además que para ello es necesaria una negación más, la de su forma “natural” o primigenia a través de su *humanización*, es decir, del proceso de trabajo que lo constituye como tal negando la forma de las materias e imponiendo sobre ellas otro sentido adecuado a su utilidad concreta referida a la necesidad humana³. Esta primer relación entre sujeto y objeto en el proceso unitario de producción y consumo que constituye la forma elemental de metabolismo entre ser humano y naturaleza, entrega ya, a nivel individual, y por tanto abstracto, el modo elemental en que el ser humano constituye el *sentido* de su mundo al *comprometerse* con él.

Esta relación entre sujeto y objeto, en el seno del proceso reproductivo más elemental de la vida humana, revela al trabajo –a la actividad *creativa*– como acto elemental por el cual se descubre la libertad y al *valor de uso como su materialización fundamental*.

Para Echeverría, esta libertad del sujeto de trabajo/consumo se revela inmediatamente como *semiosis*, como proceso mediante el cual el sujeto de trabajo es capaz de *decir algo* al sujeto de consumo justamente mediante la plasmación de un *proyecto de realidad objetiva* sobre el bien producido a fin de que él mismo, ahora como sujeto de consumo, sea capaz de interpretar en ello un satisfactor objetivo (Echeverría, 2010: 52).

Libertad, politicidad y semiosis constituyen los ejes fundamentales a través de los cuales podríamos hablar desde Bolívar Echeverría de una *figura elemental de lo político*. Por imposición de su condición animal el ser humano se reproduce mediante el intercambio orgánico de materias con la naturaleza. Empero, en él, este modo de reproducir su existencia se caracteriza por hacer de ello un proceso consciente. En el acoplamiento de su sistema de capacidades de transformación de la naturaleza con su sistema de necesidades consuntivas que caracteriza el modo concreto de realización de su metabolismo, en virtud de ser una actividad consciente, filtrada por la distancia que implica “ser él mismo en la forma de presencia a sí” (Sartre, 2013: 133) se fisura esa “soldadura instintiva” que los junta en el resto de los seres vivos e inaugura el hiato que obliga al ser humano a proyectar ante sí, idealmente, la serie de posibilidades efectivas que su situación determinada (en

lugar, tiempo y forma) le ofrece para que su actividad resulte en una transformación de sí mismo mediante la incorporación del resultado adecuado (Sartre, 2011: 101).

Esta *fisura*, este hiato, se resuelve en el *proyecto*. En él, el sujeto se elige a sí mismo determinando la forma que ha de adquirir ese acoplamiento del que surgirá un objeto que, en la medida en que su estructura sea la adecuada, reaccionará sobre él al incorporarlo y lo hará ser lo que no era. Esta *libertad* que viene con la necesidad en que se encuentra de reproducirse mediante un proceso de proyección y realización, de auto-transformación del sujeto mediante la transformación del objeto, es la libertad de decidir sobre su identidad, sobre su subjetividad: es *lo político*.

El proceso de trabajo como *semiosis práctica* solo puede ser tal si en él se da efectivamente un “movimiento hacia la objetividad” (Marx, 2015: 229), un proceso mediante el cual el sujeto de trabajo sea capaz de *materializar* su proyecto realizando sobre las materias de la naturaleza las intenciones transformativas pretendidas. Solo mediante esta *objetivación* del ser humano es posible incorporar a las materias naturales la actividad que las modifica a fin de hacerlas *significativas*.

Aquí la semiosis muestra su carácter materialista. Si la transformación de la naturaleza realizada por el sujeto de trabajo ha de ser *significativa*, ello sólo será posible en la medida en que dicha transformación lo *comprometa existencialmente* con la intención ahí realizada. El proyecto que el sujeto de trabajo pretende realizar es en efecto un momento *subjetivo*, que sin embargo se encuentra volcado hacia la realidad, referido a lo objetivo. Es mediante la interiorización del mundo circundante que el sujeto es capaz de *proyectar* sobre este mundo determinadas intenciones transformativas; el momento subjetivo aparece como momento necesario del proceso objetivo de transformación: es el proyecto como “superación subjetiva de la objetividad hacia la objetividad” (Sartre, 2011: 131). El proyecto “descubre y determina su situación trascendiéndola para objetivarse” (Sartre, 2011: 89) por medio del trabajo útil, y en la medida en que él es ahora parte del objeto, se configura como parte de su significado, susceptible de ser reconocido como tal por el sujeto de consumo que comprometido por esta modificación material del mundo, puede ahora hacer suyo ese significado haciendo *persona* lo creado por él, esto es, *sujetivándolo* o interiorizándolo mediante el consumo (Marx, 1971: 11).

4. Movimiento total en que existe o se realiza la forma elemental

De lo dicho hasta ahora empezamos a ver que la figura elemental de lo político, desde nuestra interpretación de Bolívar Echeverría, se juega en la serie de comportamientos que materializan la trascendencia de lo animal hacia lo humano. Es decir, la determinación de una forma específica para la reproducción de la vida humana, o bien, la creación de un *mundo de la vida* constituido por él mismo.

Ahora bien, el ser humano nunca ha sobrevivido en completo aislamiento individual, su existencia es por definición *social*: “toda producción es apropiación de la naturaleza por parte del individuo en el seno y por intermedio de una forma de sociedad determinada” (Marx, 1971: 7). Lo dicho hasta ahora en torno a los aspectos semióticos y políticos del proceso de trabajo solo adquiere plena concreción en condiciones de reciprocidad (Echeverría, 2010: 74). Es pues, necesario abandonar la perspectiva individual y abordar la de su concreción social.

Para Echeverría el predominio de *lo político* sobre *lo animal* en la existencia humana se da en virtud de la especificidad semiótica inherente al proceso de reproducción humano. Es justamente a través de la “marca de identidad colectiva” que el sujeto imprime sobre los productos de su trabajo, el modo en que se establece prácticamente la socialidad en la que discurren las vidas de los distintos individuos. La *identidad* del sujeto (individual o colectivo) en este contexto consiste en “el conjunto de relaciones de convivencia que lo constituyen”, es decir, la *figura concreta de su socialidad* (Echeverría, 2010: 57, 75-76). Interesa pues, buscar analizar el modo en que se establece la figura concreta de la socialidad a fin de intentar presentar un cuadro más completo de lo político.

Desde una posición materialista-histórica consecuente, Echeverría reconoce, junto con Marx, que la definición concreta de la socialidad se juega en el plano básico de lo económico, en el proceso de producción de la riqueza objetiva. El carácter social del proceso de trabajo se manifiesta, por un lado, en su estructura material, definida por la tensión entre *condiciones de producción* y *fuerzas productivas*; y por otro lado en la “marca de identidad” que el proceso transmite y realiza mediante la determinación global del proceso de reproducción social en su *dimensión cultural*, esto es, en la determinación concreta del modo en que se acopla realmente un sistema de capacidades de producción con el de necesidades de consumo en referencia a la *forma específica* que obtienen los distintos procesos particulares que lo componen: la producción, distribución, cambio y consumo. En otras palabras, en la forma del objeto práctico, y en el nexo

entre productor y producto. De este modo, para nuestro autor, lo político sería el “carácter central de la infraestructura” de la vida social (Echeverría, 2017: 295-296). Veamos esto más de cerca.

El carácter social de la producción impone sobre los resultados de esta una *forma general* estrechamente ligada a los nexos sociales que el producto permite y establece entre los distintos miembros diferenciados de la comunidad. En los términos utilizados en las dos secciones anteriores –aún abstractas en alto grado–, el individuo productor, sujeto del proceso de trabajo, “produce un objeto y, consumiéndolo, retorna a sí mismo” (Marx, 1971: 14). Se *auto-produce* objetivando en la forma del objeto práctico una identidad con el *proyecto de realidad objetiva* que constituye para sí mismo a partir de la doble nihilización del mundo y de sí que le permiten sintetizar una “forma de ser” mediante la elección del modo en que configura y satisface su necesidad a través de su realización en la *praxis*. Ahora bien, en la sociedad en cambio, como dice Marx:

(...) la relación entre el productor y el producto, una vez terminado este último, es exterior, y el retorno del objeto al sujeto depende de las relaciones de éste con los otros individuos. No se apodera de él inmediatamente. Además, la apropiación inmediata del producto no es la finalidad del sujeto cuando produce en la sociedad. Entre el productor y los productos se interpone la *distribución*, que determina, mediante leyes sociales, la parte que le corresponde del mundo de los productos, interponiéndose por lo tanto entre la producción y el consumo. (Marx, 1971: 14)

La cuestión ahora cambia drásticamente. La finalidad del sujeto, dentro de la producción *socialmente determinada*, ya no es la apropiación inmediata del producto, sino su producción conforme a esa determinación social. En otras palabras, la *marca de identidad* que el sujeto individual (abstracto) imprimía sobre el producto de su actividad creativa ya no puede sostenerse como exclusivamente determinada por él (en su individualidad abstracta) y se configura ahora propiamente como una *dimensión cultural* del objeto producido, como la producción de un determinado *valor de uso*, esto es, un *bien útil* para la satisfacción de una necesidad *socialmente establecida* y sostenida culturalmente al *interior* de una sociedad determinada en tiempo, espacio y forma.

Así, la dependencia del individuo frente al todo mayor al que pertenece nos encomia a contemplar al proceso de trabajo como parte integrante –condición y resultado– de un proceso

mayor de reproducción propiamente *social*. Ante la imposibilidad del ser humano para subsistir uno sin otro (Aristóteles, 1986: 60), la producción se determina ahora como “organismo social determinado”, esto es, como un “conjunto más o menos grande, más o menos pobre, de ramas de producción” (Marx, 1971: 6) en las cuales ejercen su capacidad de trabajo los distintos sujetos sociales. Nos encaminamos entonces a la necesidad de considerar el modo en que aquel rasgo político del individuo se actualiza en términos ahora específicamente sociales.

Se vuelve así necesaria la consideración de la historia, mas ello nos llevaría a un nivel de concreción para el análisis en el que aún no deseamos estar. Nos queda pues, especular: a partir de lo dicho hasta ahora, el ser humano solo puede reproducirse transformando a la naturaleza de manera tal que dicha transformación sea capaz de devolverle a él, no solo lo necesario para mantener su vida *física*, sino de igual modo, lo indispensable para la reproducción del modo concreto y específico en que ha logrado ese intercambio orgánico con ella hasta ahora en términos *sociales*. Se entiende entonces que, en la realización social de dicho metabolismo y de las actividades todas que lo permiten, se cultive toda la serie de “requisitos” o “condiciones de existencia” necesarias para ello.

En el sentido de una “figura elemental de lo político”, su actualización, si no quiere degenerar en “falsa totalidad” (Koisk, 1967: 75-76), debe partir de aquel nivel de la *praxis* determinante de la vida social que es la *praxis* productivo/consuntiva, aquella a la que Echeverría se refiere como la *forma social-natural de la reproducción humana* (Echeverría, 1998: 153-160). Empero, esta, complejizada en los términos mencionados, implica diferentes momentos dentro de su propia unidad (Marx, 1971: 20).

La producción social de un determinado “modo de manifestar su vida” para el ser humano depende de la previa “organización corporal” de los distintos miembros de la entidad comunitaria en torno a la producción de sus medios de vida, de la riqueza material/objetiva que comprende toda la serie de valores de uso cuya utilidad concreta permite la reproducción de su existencia efectiva como conglomerado organizado de seres humanos (Marx, Engels, 1958: 19). Así pues, lo que observamos entonces es el hecho de que “una producción determinada, por lo tanto, determina un consumo, una distribución, un intercambio determinados y relaciones recíprocas determinadas de estos diferentes momentos”, así como a la producción misma bajo su “forma unilateral” (Marx, 1971: 20), es decir, como *proceso práctico* de producción y consumo de valores de uso, como

praxis específicamente productiva.

Dicho en términos de Bolívar Echeverría, se trata de la puesta en juego de una determinada “subcodificación individualizadora” concreta como determinación de un modo específico, actualizado históricamente, de utilizar el “código general” del comportamiento humano (Echeverría, 2010: 164, 157). Se trata de la presencia real y efectiva que adquiere esa estructura general de la producción humana cuando la consideramos como un “proceso completo de reproducción social” actualizado en una figura concreta de sociedad como “organización particular del conjunto de relaciones interindividuales de convivencia” (Echeverría, 1998: 157).

La libertad que detectamos característica del proceso de trabajo individual en las secciones anteriores, aquella característica que define al ser humano como un ser propiamente *político*, se nos presenta ahora actualizada en términos del proceso de reproducción social como la *autarquía del sujeto social global*, la “ubicación política fundamental desde donde se decide su propia identidad, es decir, la forma singular de su socialidad o la figura concreta de sus relaciones sociales de convivencia” (Echeverría, 1997: 179). O, en otras palabras, la capacidad del sujeto social para determinar el modo concreto en que realiza su socialidad mediante la producción de lo necesario para la reproducción efectiva de sus miembros en concordancia con las exigencias de producción, distribución, circulación y consumo que él mismo se establece históricamente para la realización de su propio proceso elemental de trabajo.

En el proceso de reproducción social de toda comunidad humana está siempre en juego la fundación y re-fundación constante del principio de socialidad que la mantiene como una entidad comunitaria identificada. La sujetidad del sujeto, el “ser sujeto” del sujeto social global consiste así en la capacidad en que se encuentra –caracterizada por la libertad que lo distingue esencialmente– de constituir y establecer la concreción de su propia identidad, de la figura específica para la red de compromisos en reciprocidad que identifican globalmente a la vez que individúan diferencialmente a la totalidad de sus miembros (Echeverría, 1998: 165-166, 171).

5. La figura elemental de lo político

La realidad humana mantiene su unidad en virtud de ser *producto* de la *praxis* social. En este sentido, el interés por analizar una figura elemental de lo político responde al hecho de que la comprensión de esa unidad de lo real representa –como dice Karel Kosik– una “comprensión

profunda del carácter específico de sus distintos sectores y fenómenos particulares” (Koisk, 1967: 57), así, la *figura elemental* que quisiéramos plantear aquí consiste en un intento de descripción de la *célula básica* de lo político; del modo concreto, pero *universal* para el ser humano, en que ejerce esa libertad característica de su existencia bajo la forma de un *comportamiento estructurador* de la vida mediante el cual se impone una forma para ella y él mismo cuyo drama se desarrolla en el plano básico de lo económico (Echeverría, 1998: 154).

Se trata de la actualización fundamental de la vida práctica del ser humano: el comportamiento productivo y consuntivo referido a valores de uso como determinada *subcodificación* o *estructuración concreta* en la realización efectiva de aquella estructura abstracta del proceso de reproducción social que consiste en el enfrentamiento *productivista* del ser humano y la naturaleza como *código general* de su existencia (Echeverría, 2010: 154). Esto es, una cierta configuración históricamente determinada del modo concreto en que se realiza el metabolismo social con la naturaleza. Así, la idea de una *figura elemental de lo político* pretendería mostrar el proceso básico mediante el cual podemos dar cuenta de la trascendencia que lo humano realiza frente a la animalidad ineludible de su circunstancia mediante la referencia a la *actividad práctica constituyente* de la realidad en su nivel más abstracto (Echeverría, 2017: 46); aquel nivel que entrega lo propiamente humano de su existencia; esto es, el nivel básico en el que el comportamiento y la estructura sociales están compuestos por el conjunto de las relaciones “que mantienen entre sí a los hombres en tanto que agentes de la producción de la riqueza social cualitativa, es decir, en tanto que elementos singularmente diferenciados dentro del sujeto colectivo o comunitario de la praxis o actividad práctica fundamental” (Echeverría, 2017: 50-51).

El comportamiento productivo y consuntivo referido a valores de uso como *comportamiento reproductivo elemental* se enfrenta en última instancia a la propia naturalidad de su existencia, a la animalidad profunda de su circunstancia, en conflicto con el hecho de que para realizarse debe *trascenderse*. Las tensiones que surgen del hecho de solo poder ejercer su condición natural bajo el signo de la libertad se resuelven ultimadamente en esas transformaciones de la naturaleza necesarias para el intercambio orgánico con ella. Los valores de uso resultantes muestran en su composición la solución múltiple y plural, pero de todas formas *determinada* por las condiciones históricas, geográficas y étnicas (Echeverría, 1998: 196), de esta tensión fundamental en la que se resuelven materialmente –cósicamente– las presiones que surgen de los distintos

aspectos de la vida social en reproducción.

Una sociedad no es más que un modo abstracto de referirse a un modo concreto de reproducción de la vida en comunidad, es decir, a una determinada manera de organizar y administrar la coincidencia entre producción y consumo dentro de un conglomerado de seres humanos. La *forma elemental de lo político* busca problematizar la íntima relación que mantienen entre sí la producción material del sustento de la vida humana con la organización y administración de la comunidad receptora en la que se lleva a cabo dicha producción; revelando, de paso, la determinación *corporal* de lo político; esto es, la corporeidad y el mantenimiento de esta como condición fundamental para la existencia de lo político en general.

En este sentido, la figura elemental de lo político se compone por la descripción de un *comportamiento elemental* que muestra el modo en que las elecciones existenciales que determinan un “modo de vida” para una sociedad se materializan fundamentalmente en aquellas transformaciones del mundo que comprometen materialmente al resto de los seres humanos: los valores de uso como componentes de la riqueza objetiva de una sociedad. Un rasgo *esencial* de la vida humana en el sentido en que se entiende la *esencia humana* en la tesis VI “*ad Feuerbach*” de Marx, esto es, como la actividad que determina el sentido del “conjunto de las relaciones sociales” y que revela esa “conexión materialista de los hombres entre sí” que “es tan vieja como los hombres mismos” (Marx, Engels, 1958: 31).

Tenemos aquí entonces que la condición natural del ser humano de poder sobrevivir solo mediante la transformación de la naturaleza lo condena a tener que realizar sobre ella la interpretación particular que él hace de su necesidad mediante la objetivación de su libertad; a través de la *sintetización* de una *forma* para el modo en que se lleva a cabo la reproducción global del sujeto social y, por tanto, la *totalización* de una determinada *forma* para el comportamiento productivo y consuntivo que representa la actividad elemental concreta del *metabolismo social*, de su reproducción como especie. Esta es, pues, la *sintetización* que creemos se logra observar cuando pensamos al proceso de producción y consumo de valores de uso como *figura elemental de lo político*. La *praxis* productiva elemental, el comportamiento de creación y disfrute de objetos prácticos, en este sentido, representa una figura abstracta a través de la cual podemos captar la *producción social del mundo* y, por tanto, en nuestra opinión, el hecho político fundamental de la existencia humana como perpetua producción de sí misma a través de la objetivación por el trabajo

y la *praxis* (Sartre, 2011: 131). *Producción social del mundo* que incluye de suyo –vale la pena insistir– no solo las actitudes, actividades y relaciones necesarias para la realización del modo concreto en que se lleva a cabo el *metabolismo social*, sino que incluye también las *formas* en que estas relaciones inter-individuales se llevan a cabo en los hechos implementándose como relaciones de todo tipo, ya sea como relaciones de subordinación y dominación, hostilidad y deferencia, de colaboración obligada o voluntaria, etc.

Se trata de la figura que –como dice Kosik– revela el secreto del ser humano como “ser onto-creador”, como aquel “ser que crea la realidad” humano-social y a través de la cual es capaz de comprender y explicar la realidad en su totalidad; esto es, la *praxis* como determinante de la “existencia humana como transformación de la realidad” (Kosik, 1967: 240) que entrega la imagen básica del proceso mediante el cual el hombre se despliega a sí mismo objetivando aquellos elementos perdurables y constantes de la realidad humana que, en virtud de su continuidad, de su producción/objetivación y su consumo/sujetivación, develan las premisas fundamentales de la historia humana como dialéctica de la libertad y la necesidad inherente a la actividad práctica que la sostiene (Kosik, 1967: 251-257).

Como *figura elemental*, este planteamiento, sin embargo, mantiene aún un alto grado de abstracción, su presencia en la realidad es efectiva únicamente contemplada bajo una manera concreta, determinada históricamente, para su realización; esto es, actualizada, *desdoblada* en distintas formas de presencia concreta. Así, consideramos que la crítica de Echeverría a la *actualización moderno-capitalista de lo político en general* solo es posible mediante esta pesquisa *previa* en torno a las determinaciones *estructurales, necesarias o elementales* del comportamiento político general del ser humano, esto es, se encuentra “habilitada” por el desarrollo y análisis de la *politicidad fundamental del ser humano* y su *forma elemental* de presencia en la realidad social.

Bibliografía

- Aristóteles (1986). *Política*, Madrid: Alianza Editorial.
- Echeverría, Bolívar (1998). “El ‘valor de uso’: ontología y semiótica.” pp. 153-197 en Echeverría, Bolívar, *Valor de uso y utopía*, México: Siglo XXI.
- Echeverría, Bolívar (1997). “Modernidad y capitalismo (15 tesis)” pp. 136-203 en Echeverría, Bolívar, *Las ilusiones de la modernidad*, México: Ediciones Era.

- Echeverría, Bolívar (2010). Definición de la cultura, México: FCE, Itaca.
- Echeverría, Bolívar (2017). El discurso crítico de Marx, México: FCE, Itaca.
- Kosik, Karel (1967). Dialéctica de lo concreto (estudio sobre los problemas del hombre y el mundo), México: Grijalbo.
- Marx, Carlos (1982), “Manuscritos económico-filosóficos de 1844” pp. 555-668 en Marx, Carlos, Escritos de juventud, colección dirigida por Wenceslao Roses, México: FCE.
- Marx, Karl (1971). Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Grundrisse) 1857-1858, vol. 1, México: Siglo XXI.
- Marx, Karl (2014). Introducción general a la crítica de la economía política/1857, México: Siglo XXI.
- Marx, Karl (2015). El capital: el proceso de producción del capital, t. 1, vol. 1, México: Siglo XXI.
- Marx, Karl y, Engels, Federico, (1958). La ideología alemana. Crítica a la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes, Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas, Montevideo: Editorial Pueblos Unidos.
- Sartre, Jean-Paul (1971). Materialismo y revolución, Buenos Aires: La pléyade.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiLp6-ugfLjAhUQbawKHcsVC_wQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.omegalfa.es%2Fdownloadfile.php%3Ffile%3Dlibros%2Fmaterialismo-y-revolucion.pdf&usg=AOvVaw1j24Nei1_-eDctgxg3gjaZ (consultado el 29-oct-21).
- Sartre, Jean-Paul (1999). El existencialismo es un humanismo, Sin lugar: Edición e introducción de Arlette Elkaïm Sartre. <https://allmyreadingsquotes.files.wordpress.com/2017/01/sartre-existencialismoeshumanismo.pdf> (consultado el 29-oct-21).
- Sartre, Jean-Paul (2011). Crítica de la razón dialéctica: teoría de los conjuntos prácticos, t. 1, Buenos Aires: Losada.
- Sartre, Jean-Paul (2013). El ser y la nada, Buenos Aires: Losada.
- Schmidt, Alfred (1976). El concepto de naturaleza en Marx, España: Siglo XXI.

Notas _____

¹ Echeverría asegura que el proceder de Marx en *El Capital* se compone de tres fases o momentos, a saber: 1) el examen de la apariencia, 2) la exploración de la esencia, 3) la desmitificación de la realidad. Resulta evidente la inspiración, tanto de Echeverría para describir estos momentos, como de Marx para emplearlos, en la *Ciencia de la Lógica* de Hegel y sus tres doctrinas sobre el ser, la esencia y el concepto.

² El análisis “completo” de la totalidad del recorrido de Echeverría en esta parte específica de su obra lo emprendemos en el trabajo presentado para la obtención del grado de maestro en filosofía. Véase: S. Benítez, *Valor de uso y política. Bolívar Echeverría y la crítica marxista a lo político*, Tesis para la obtención de grado de maestría, Universidad de Guanajuato, México, 2020 (inédito).

³ En este sentido los valores de uso forman parte de eso que Sartre llama las “negatidades”: realidades que en su estructura están “habitadas por la negación como por una condición necesaria de su existencia”. (Sartre, 2013: 63-64).

La hegemonía cultural de la agroindustria en Brasil: un análisis de la concepción de universidad y formación humana desde la Teoría Crítica de la Sociedad

The cultural hegemony of agribusiness in Brazil: an analysis of the conception of university and human formation from the Critical Theory of Society

*Jéssica Raquel Rodeguero Stefanuto **

Resumen: Lo que aquí se presenta es un resultado preliminar del mapeo bibliográfico sobre las relaciones entre la hegemonía cultural de la agroindustria y una concepción neoliberal de la universidad y la formación humana. Basada en la Teoría Crítica de la Sociedad, esta investigación comprende que la industria cultural está ligada a los poderes hegemónicos de una sociedad y puede forjar procesos de subjetivación que, no sin contradicciones, se ajustan a esos poderes. De esta forma, se espera seguir investigando a pesar de la pandemia y reunir materiales que permitan realizar una defensa más amplia y articulada de las posibilidades formativas.

Abstract: If the pandemic forced the slowdown of human activities, even for a period of time, the same did not happen with the exploratory progress of agribusiness in Brazil. Based on the Critical Theory of Society, this research understands that the cultural industry is linked to the hegemonic powers of a society and can forge processes of subjectivation that, not without contradictions, conformed to those powers. What is presented here is a preliminary result of the bibliographical mapping on the relations between the cultural hegemony of agribusiness and a neoliberal conception of the university and human formation. In this way, it is hoped to continue investigating despite the pandemic and gather materials that allow pointing out correlations between agribusiness, the cultural industry and neoliberal conceptions of training.

Palabras clave: industria cultural; agroindustria; privatización de la educación.

* Es psicóloga por la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bauru, Brasil (2011), es técnica en Música con formación en piano, por la Escola Municipal de Ensino Artístico de Itápolis (2006), es Magíster en Educación Escolar de la UNESP/Araraquara (2014) y Doctora en Educación de la UNESP/Marília (2020), con estancia en el extranjero (PDSE-CAPES) en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas - CSIC - en Madrid, España. Ejerce la docencia en la enseñanza superior desde 2012 y actualmente es profesora de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Fundação Educacional de Penápolis (SP) - FAFIPE/FUNEPE. Se dedica a comprender los impedimentos y rechazos al pensamiento y la formación, y desarrolla investigaciones basadas en la Teoría Crítica de la Sociedad, principalmente en los siguientes temas: formación cultural y musical; prejuicio y personalidad autoritaria; resentimiento hacia la cultura; medios y entretenimiento; procesos de subjetivación y sus relaciones con las configuraciones del trabajo y la sociedad.

1. Introducción

A fines de 2017, un periódico brasileño llamado Folha de São Paulo publicó un informe que categoriza alrededor de 134 mil millones de reproducciones en YouTube con el objetivo de averiguar qué escuchan los brasileños (Folha de São Paulo, 2017). Considerando la mediación cultural en la formación del sujeto contemporáneo, se destaca que “Galinha Pintadinha”, un proyecto de rescate y promoción de canciones infantiles populares, es un fenómeno significativo de internet al punto de aparecer en el informe como hegemónico en el país. El segundo dato a destacar es que la cantautora Marília Mendonça – nacida en un municipio del interior de Goiás, Brasil, en 1995 y fallecida en 2021– fue la artista más escuchada del país, acumulando, hasta la encuesta, un promedio de 7,1 millones de visitas cada 48 horas en su canal en la plataforma de *streaming* Youtube. La artista formaba parte del género de la “música sertaneja”, más específicamente el “sertanejo universitario”, aunque en el reportaje de Folha aparece bajo la etiqueta de *feminejo* en oposición al predominio de los hombres en la escena de la música sertaneja o country. Un repaso a las canciones más escuchadas en los años siguientes confirma la permanencia de la compositora entre los artistas más escuchados.

Poco después, a mediados de 2021, circuló en internet un extracto de una entrevista con Kamilla Fialho, ex *mánager* de la cantante brasileña Anitta. En este fragmento viral, fue posible prestar atención a la dimensión del impacto de la agroindustria en la construcción de la hegemonía cultural ejemplificada por la música sertaneja, incluso cuando se compara con el impacto de una cantante *pop*, como es el caso de Anitta. En un momento de la entrevista, Kamilla dice: “[...] hay mucho dinero [...]. Ahí es ganado. Yo pago para poner una canción en la radio, ellos compran la radio” (Fialho, 2021). E indica que “ni siquiera una Anitta” se disputa tranquilamente el espacio de la industria cultural con los señores del agronegocio. Clemente Magalhães, el entrevistador, comenta luego que los terratenientes son ricos desde hace cinco generaciones, destacando la relación del poder cultural de una élite vinculada al poder de la tierra, elemento central en la configuración de Brasil. En la era del algoritmo de *streaming*, la apariencia de libertad de elección del oyente se potencia en la misma medida que se ocultan los trucos de gestión y patrocinio del acceso a la cultura (Seabrook, 2018; Santini, 2020).

Y si la pandemia obligó a la desaceleración de algunas actividades humanas, aunque sea por un período de tiempo, no sucedió lo mismo con el avance exploratorio del agronegocio en

Brasil. Apoyado en una industria poderosa que incluye la industria de la cultura y la educación, la agroindustria avanzó en Brasil y no correspondió a la resolución de problemas fundamentales, como el hambre, por ejemplo. En una grabación de una reunión difundida en mayo de 2020, el entonces Ministro de Medio Ambiente de Brasil consideró que la pandemia de la Covid-19 era una oportunidad. Dado que el enfoque de la sociedad y los periódicos estaría en el coronavirus, el gobierno debería aprovechar la oportunidad para cambiar las reglas de protección ambiental y "pasar el rebaño". Hablar de la pandemia de covid-19, que en Brasil mató a 688.000 personas hasta noviembre de 2022, como una oportunidad, ya es un disparate que no debe normalizarse. Hablar como si fuera una oportunidad que habría que aprovechar para debilitar las normas de protección ambiental, a costa de más vida y biodiversidad mientras unos pocos se enriquecen, llama la atención sobre la frialdad típica de nuestro tiempo.

Entendiendo la necesidad de investigar las configuraciones de la economía extractiva y las implicaciones que de ella se despliegan, esta investigación pretende conocer las correlaciones entre la hegemonía cultural de la agroindustria y una concepción de universidad en sintonía con las políticas neoliberales de mercantilización de la formación. Basada en la Teoría Crítica de la Sociedad, esta investigación parte de la comprensión de que la industria cultural está íntimamente ligada a los poderes hegemónicos de una sociedad y les sirve, pudiendo forjar procesos de subjetivación que, no sin contradicciones, se ajustan a esos poderes. Lo que aquí se presenta es un resultado preliminar del mapeo bibliográfico y documental, llevado a cabo cuando ya se vislumbraba el final de la pandemia de covid-19, sobre las relaciones entre la hegemonía cultural de la agroindustria y una concepción neoliberal de la universidad y la formación humana. De esta forma, se espera seguir investigando a pesar de la pandemia y reunir materiales que permitan señalar correlaciones entre la agroindustria, la industria cultural y las concepciones neoliberales de formación, contribuyendo a una defensa más amplia y articulada de las posibilidades formativas contemporáneas.

2. *Bildung*, Teoría Crítica y la contemporaneidad

La formación (*Bildung*), concebida por los teóricos de la primera generación de la Teoría Crítica de la Sociedad, en especial Theodor W. Adorno (1903 – 1969), no sería más que la apropiación subjetiva de la cultura. Debe considerarse, sin embargo, que la producción cultural es contradictoria

y que históricamente nada ha sido producido por el colectivo de personas sin dominación, violencia o explotación. Dicho de otro modo, la cultura no es solo humanización y también lleva consigo el antagonismo social irreconciliable de la división social del trabajo y la dicotomía entre cuerpo y espíritu. Necesita, por tanto, entenderse en su doble sentido: se refiere tanto a la sociedad como a la organización del mundo, lo que implica un momento adaptativo de la educación para la orientación en el mundo; cuanto se refiere a la mediación entre la sociedad y las constituciones subjetivas de los individuos, es decir, media sociedad y subjetividades, ya sea como formación o como semiformación, lo que exigiría un momento formativo tendiente a la emancipación y trascendencia de lo dado o, negativamente, hacia la resistencia (Adorno, 1995; 2004).

La Teoría Crítica lleva las marcas de su contexto histórico, en el que la cultura abstracta y acrítica demostró su negación objetiva: aquellos que se dedicaban con entusiasmo y comprensión a los bienes culturales del espíritu, podían hacerse cargo tranquilamente de la praxis asesina del nacionalsocialismo (Adorno, 2004). Si la cultura se entiende con énfasis en su polo adaptativo, la educación ofrecida refuerza la adaptación y conformación del individuo, produciendo sólo personas bien adaptadas (Adorno, 1995; 2004). La ruptura de la tensión dialéctica da como resultado la semiformación (*Halbbildung*).

Si se petrifica el campo de fuerzas, que se llamaba educación, convirtiéndose en categorías fijas, ya sean espíritu o naturaleza, dominio o adaptación, entonces cada una de estas categorías aisladas incurre en contradicción con lo mentado por ella y se entrega a la ideología, fomenta la involución. (Adorno, 2004: 89)

En la idea histórico-filosófica de formación, su finalidad era posibilitar la supervivencia humana, garantizando la existencia. De este modo, era necesario tanto adaptar el ser humano-animal a la convivencia colectiva como proteger lo que procedía de la naturaleza de tal forma que no todo quedara completamente integrado bajo la presión del orden creado. Una vez eliminada esta tensión, vuelve lo que se creía controlado, es decir, la agresividad del animal-humano (Adorno, 2004). Esta afirmación contradictoria está también en el malestar que la civilización lleva consigo y cuya desobediencia nunca dejó de cernirse sobre la vida en cultura, incluso en el sentido de hostilidad hacia la civilización (Freud, 2010): “la palabra 'civilización' designa la suma total de las realizaciones e instituciones que separan nuestra vida de la de nuestros ancestros animales, y que

sirven a dos fines: la protección del hombre frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos de los hombres entre sí” (Freud, 2010: 48-49). Freud recuerda así que la cultura, o la civilización, está llena de tensiones y matices que amenazan incluso con destruirla.

La lógica civilizatoria imperante en Occidente es histórica y sus realizaciones e instituciones, construidas para garantizar la reproducción de esta lógica, tienen sus contenidos y funciones también históricamente determinados. Pensada en el curso de la sociedad burguesa, la realización de la formación correspondería a una sociedad de personas libres e iguales y era condición implícita para una sociedad autónoma: “cuanto más claros los individuos, tanto más clarificado el todo” (Adorno, 2004: 90). En estos términos, se postula una sociedad sin explotación y una humanidad sin estatus. Por lo tanto, el propósito de la formación debería ser formar personas libres y racionales para la vida en una sociedad libre y racional. Sin embargo,

[...] como suele suceder en los asuntos humanos, [...] la ira de los hombres no se dirigió contra el incumplimiento de la situación pacífica que se encuentra propiamente en el concepto de cultura. En cambio, la ira se volvió contra la promesa misma, expresándose en la forma fatal de que esa promesa no debería existir. (Adorno, 1995: 164)

Si bien es posible hablar de una necesidad universal de formación para que el “animal humano” pueda ser contenido y pueda vivir colectivamente, es necesario recordar que las instituciones encargadas de la formación, así como los contenidos que las constituyen, son históricos. Fue el proyecto filosófico de la modernidad el que hizo posible vislumbrar y prometió un desdoblamiento de la cultura humana que preveía los conceptos de universalidad, individualidad y autonomía (Rouanet, 1993). Para la realización de este proyecto, la educación surgió como un elemento esencial:

En la medida en que en la idea de la educación resuenen elementos relativos a fines, deberían éstos, de acuerdo con ella, capacitar en todo caso a los individuos a acreditarse como racionales en una sociedad racional, como libres en una sociedad libre, y justo esto debe lograrse, según el modelo liberal, de modo óptimo cuando cada cual es educado por sí mismo. Cuanto menos cumplen esta promesa las circunstancias sociales, especialmente las diferencias económicas, tanto más mal vista es la idea de la relación a fines respecto de

la educación. (Adorno, 2004: 90-91)

Adorno rescata la idea de que, en la medida en que vivimos en sociedad, junto con la formación del sujeto surgen, necesaria y dialécticamente, preocupaciones por la colectividad. Tales peculiaridades de la especie humana sitúan la tarea formativa en el centro de la relación entre los seres humanos y entre los pueblos y la cultura, entendida aquí como la totalidad de lo producido y sentido social e históricamente. El ejercicio formativo es aquel que permite a los involucrados insertarse y actuar en la sociedad, alertando también sobre el hecho de que la formación humana es siempre situada y, en este sentido, expresa también las contradicciones de la sociedad en la que se inserta. El propio contenido cultural y formativo, que se convierte en el pilar de la formación, expresa las contradicciones y antagonismos de una sociedad que se forjó y desarrolló a través de la opresión, la dominación y la explotación. La relación viva con la cultura, proporcionada por la formación, hereda así la tarea de pensar y repensar las contradicciones que se expresan en los contenidos culturales, implicando que la formación cultural es necesariamente crítica y atenta a los antagonismos sociales. Sin embargo, lo que promueve la industria cultural es precisamente una integración en la que “no se concede el privilegio de la educación burguesa, ni la experiencia de ser privado de ella” (Zamora, 2009: 30).

En este sentido, se destaca la finalidad emancipadora de la formación, aunque su plena realización tropieza con obstáculos de otra naturaleza en la sociedad actual. Es importante no solo atribuir la transformación social a la educación, cuyos antagonismos provienen de las formas económicas y materiales de organizar la vida y dividir la tierra, el trabajo y la propiedad. Conocer los límites de la tarea formativa es fundamental para que se pueda trabajar más allá del mero optimismo de que las cosas mejorarán, ya que la formación, tantas veces impedida de pensar en su sentido y finalidad, ni siquiera es capaz de construir por sí sola una sociedad racional (Zamora, 2009; Adorno, 2004). En la sociedad actual, no es exagerado decir que la lógica del mercado ocupa casi todas las relaciones formativas, un movimiento globalmente victorioso en el movimiento neoliberal (Dardot; Laval, 2016), pero con peculiaridades en el sur global. La finalidad formativa que alguna vez se pensó como la autonomía de los seres libres para la vida en una sociedad libre y democrática fue rápidamente captada por la heteronomía del mercado (Adorno, 1995): “[...] se constituye, y la conciencia pasa directamente de una heteronomía a otra. En lugar de la autoridad

de la Biblia, la del dominio del deporte, la televisión [...]” (Adorno, 2010: 15). La forma en que la sociedad organiza el proceso de trabajo -la fragmentación y repetición de lo siempre igual- invadió paulatina y violentamente otros ámbitos además del tiempo de trabajo.

Si el potencial emancipador de los bienes culturales no es despreciable, aunque se adapte a la lógica del mercado, tampoco pueden pasarse por alto los límites y atrofias que se imponen a la formación como consecuencia de esta captura. La normalización de los bienes culturales realizada magistralmente por la llamada industria cultural (Adorno; Horkheimer, 2006), alerta sobre la creciente dificultad de la tarea formativa que se ve compitiendo con las formas más abyectas de pasteurización de la cultura. Entre los trucos de la industria cultural está presentarse como la verdadera cultura (Adorno; Horkheimer, 2006; Adorno, 2004). Se requiere que la educación se realice cada vez más en la línea del entretenimiento, confundiendo democratización con facilitación y traicionando el propósito mayor de formar a las nuevas generaciones con miras a la apropiación de los saberes históricamente construidos ya la convivencia democrática. Si la formación suponía la diferenciación del sujeto, la normalización de los bienes culturales se guía por la lógica de la equivalencia, en sentido contrario a la autonomía (Adorno, 2004).

A las masas se las abastece a través de innumerables canales con bienes educativos. Éstos sirven, en tanto que neutralizados, petrificado, para favorecer a aquellos para quienes nada es demasiado elevado y caro. Eso se consigue adaptando los contenidos de la educación, a través del mecanismo del mercado, a la conciencia de los que estaban excluidos del privilegio de la educación, teniendo ésta como primera meta transformarlos. (Adorno, 2004: 93)

La privatización de la formación que estamos presenciando encuentra apoyo en la agroindustria, que pasa a ocupar el espacio del Estado con sus intereses y financiamiento (Dardot; Laval, 2016; Chã, 2018). Esto sucede en el campo de la cultura y la educación, requiriendo una mejor comprensión de esta caracterización y las implicaciones formativas. Escribe Chã (2018):

En el medio rural brasileño, podemos decir que no es diferente, las artes y la cultura están siendo llamadas en mayor o menor medida a mejorar, e incluso hacer, la educación donde se da con pocos recursos (económicos y humanos); suavizar la lucha racial y la lucha por

la tierra en defensa del medio ambiente; promover una nueva visión del campo a través del turismo rural y la valorización de actividades no agrícolas; crear puestos de trabajo, aunque la mayoría urbanos, vinculados a los servicios que se generan a su alrededor; e incluso, reducir la criminalidad, manteniendo el orden y anestesiando a los inconformes. (CHÃ, 2018: 112-113)

Con ello se pretendía retomar la fundamentación teórica desde la Teoría Crítica y seguir pensando con ella -desde el sur global, desde América Latina y desde nuestro tiempo. Nuestro tiempo también requería cuidados importantes ante el avance de la pandemia del covid-19. Esto trajo nuevas demandas y nuevos desafíos a la investigación, algunos de los cuales se comparten aquí.

3. ¿La música sertaneja es realmente universitaria? Agroindustria, industria cultural y formación

No siempre ha sido posible afirmar una hegemonía de la música sertaneja en Brasil. Ella ya enfrentó el desafío de tener que desvincularse de un concepto rural y rústico de Brasil, descuidado frente al avance de la urbanización. En este movimiento, es claro que la autorización exitosa de un género musical proviene de su afinidad con ciertos sectores de la élite: “La expansión del público y la aceptación de la música campesina por parte de la 'alta' sociedad llevó a la gente del campo a tocar en nuevos escenarios” (Alonso, 2015: 307). Es en este sentido que elementos externos a la música llaman la atención en esta investigación, como la identificación con el latifundio –nunca con el trabajador de la tierra, el “jeca tatu” sino con el terrateniente– y la entrega a las élites, que tradicional e históricamente se mantienen en este lugar social en gran medida por la forma en que disponemos de las propiedades de la tierra (Chã, 2018).

Adorno y Horkheimer ya identificaron en la década de 1940 que la industria cultural se sostiene en los sectores más poderosos de la industria, como el siderúrgico y el petrolero (Adorno; Horkheimer, 2006). Los monopolios culturales son más pequeños en comparación con la industria básica, en el caso de Brasil, la agroindustria y el sector agroquímico. Articulada por estos sectores, la industria cultural, así como las políticas y materiales educativos (Chã, 2018) ofrecen diferentes categorías de bienes a los consumidores, apareciendo como libertad y espontaneidad, pero también

forjando subjetividades y sensibilidades. No se trata de decir que esta es una relación simple o esporádica, sino que es el resultado de una compleja identificación psicológica de los sujetos con los poderes nacionales que forjan, paulatina e indirectamente, la conformación a valores hegemónicos (Teles, 2019). Escribe Chã (2018):

No es raro que se presenten casos de publicidad y mercadeo agroindustrial en los que lo que está en juego no es la promoción directa de una marca o producto, sino de un concepto o imagen para ser recordado e incorporado por las personas de la forma más “natural” posible, o incluso un proyecto de país. (Chã, 2018: 86)

Al afirmar que “si bien es innegable que el agronegocio estaba definiendo una nueva reconfiguración de la riqueza en Brasil”, Alonso (2015) argumenta que “es problemático asumir la preponderancia económica como el único aspecto explicativo del surgimiento de nuevos valores musicales” (Alonso, 2015: 304). Y, de hecho, la relación entre el éxito del sertanejo y la apuesta por el agronegocio parece más compleja, además de que el primero es un reflejo del segundo, aunque es fundamental explicar estas relaciones. Además, si este conjunto de elementos está encaminado a defender un proyecto de país, surge como necesario develar la concepción de educación y universidad que se vincula a estos recursos. Las raíces de esta asociación parecen mucho más profundas y se funden en la construcción del país, engendrando diferentes formas de relacionarse con los símbolos del poder y desdeñando, con desprecio, los recordatorios de la violencia repetidamente cometida.

En 1991, el periódico Folha de S. Paulo organizó un artículo para comprender quiénes eran, qué hacían y cuáles eran los hábitos de quienes asistían a las subastas agrarias en el agronegocio Brasil. El artículo denuncia que a los nuevos ricos del campo les gustaba el sertanejo: “Investigaciones revelan preferencias y hábitos de los subastadores: tiene terrenos en SP, viaja en camioneta, come carne, bebe whisky y disfruta de Chitãozinho & Xororó”. También según el informe, estos nuevos ricos también serían políticamente conservadores y simpatizantes de candidatos herederos de la dictadura: “Si hoy hubiera una elección para Presidente de la República, el ganador sería Paulo Maluf. Y el 64% está a favor de la adopción de la pena de muerte en Brasil”, dijo Folha. (Alonso, 2015: 303)

El personaje descrito no es precisamente el del estudiante universitario, etiqueta que se añade al género musical en el movimiento de estos valores. El agregado de “universitario” comienza a calificar las producciones musicales a partir de la década de 2000 en contraposición a las composiciones que ocuparon los puestos de éxito hasta la década de 1990, Su advenimiento es consistente con los determinantes sociales, políticos y económicos:

El término universidad tiene perfecto sentido [...]. Es un indicio de nuevos tiempos en Brasil. Si en la década de 1960 la bossa nova y la MPB eran los géneros cantados en las universidades, el ascenso de nuevas clases sociales a las universidades del país provocó cambios en el patrón del gusto colectivo. En cierto modo, el sertanejo universitario también se explica por la democratización del saber universitario en Brasil en la década de 2000. (Alonso, 2015: 392)

Sin embargo, el término universidad está plagado de ambigüedades. En el Brasil de 2022 es quizás menos atrevido decir que los debates y los resultados sobre ese nuevo Brasil que accede a la universidad están envueltos en contradicciones -y quizás ahora suene menos "apocalíptico" y más realista señalar contradicciones en esta configuración, dada la notoria vinculación entre exponentes del sertanejo universitario, la estética del agro y el avance de la extrema derecha. Si el público universitario cambió en la década de 2000 con la expansión de las universidades y si hubo un cambio en el patrón de gusto, modificando la dimensión estética asociada a la universidad (Alonso, 2012), queda por considerar cómo y por qué sucede esto. Hay razones para indicar que esto no es solo una modificación inocua del estándar de apreciación estética. Después de todo, es necesario discutir la construcción del gusto y su conexión con los determinantes económicos, culturales y sociales de una época y una sociedad.

Un movimiento interesante es que la educación universitaria termina siendo vista en Brasil, por un lado, como elitista, pero, por otro lado, todo lo contrario: necesitar estudiar para ascender socialmente es precisamente una tarea de quienes aún no han ascendido socialmente. Si la educación es el camino obvio para escalar la pirámide social, tanto se evita el acceso de los pobres, como son ellos quien apuestan todas sus fuerzas en ese camino - desafiando a las grandes universidades brasileñas a repensar su propósito ético y formativo, permitiéndoles expandirse más allá del pequeño corte elitista. El hijo del dueño que hereda todos los recursos para el sostenimiento

de la vida, lógica vigente desde las capitanías hereditarias, se ve libre del agobio y de la necesidad de estudio -sorprendiéndose y resintiéndose eventualmente de encontrarse inculto.

Alonso (2015) trae un importante extracto de una entrevista al exitoso músico ícono Luan Santana: “Este negocio del sertanejo universitario se acabó. Además, soy joven, solo estoy en la escuela secundaria, todavía no he ido a la universidad. Y *ojalá que no necesite*, que siga el éxito” (Alonso, 2015: 392, énfasis mío). Como escribió Bude (2017), vivimos tiempos en los que la promesa de ascensión es reemplazada por la amenaza de exclusión. Al fin y al cabo, el paso del tiempo ha demostrado que la camioneta, el whisky y el posicionamiento a favor de la pena de muerte tuvieron más éxito que la universidad, que, además, debe ser entendida y problematizada en su expansión cómo universidad privada.

Es a partir de esta articulación temática que surge la pregunta sobre qué proyecto universitario, de formación humana, indirectamente se propone y defiende allí. Centrarse en este tema tiene el potencial de arrojar luz sobre los elementos que transmiten, también a través de la industria cultural musical, la defensa de un cierto lugar que Brasil debe tener en el mercado global. El papel reservado a la Educación, especialmente aquella pensada como ligada al trabajo, como es el caso de la educación superior, está fuertemente ligada a este contexto de precariedad en el desarrollo de las potencialidades de los individuos:

El papel de proveedor de materias primas agrícolas y otros productos del campo para la exportación, especialmente a China, sigue siendo el lugar reservado a Brasil en la organización mundial del capital. Este espacio mantiene su condición de periférico y colonial como matriz agroexportadora, con una economía en proceso creciente de desindustrialización. (Chã, 2018: 42)

4. Hacer investigación en la pandemia y pospandemia

El contexto de la pandemia del covid-19 requirió, como medida sanitaria para contener la transmisión del virus SARS-CoV-2, el aislamiento social. En contextos educativos y laborales, asistimos a una acelerada digitalización de la vida, que ha pasado a estar mediada principalmente por dispositivos digitales con acceso a internet. Existen numerosos desafíos para realizar investigación en humanidades y ciencias sociales en este contexto. La investigación, cuyos datos preliminares se presentan aquí, recurrió a materiales bibliográficos, levantamientos textuales y

documentales para alcanzar el objetivo de ampliar la comprensión de las correlaciones entre agronegocio, industria cultural y las concepciones de formación, especialmente la universitaria. Además de libros y artículos académicos, también se levantaron informes y otros documentos escritos y publicados en línea. Aprovechando la profusión de producciones en el entorno digital, también se recopiló material publicado en línea, tanto escrito como en audio o video, como en el caso de *podcasts* y entrevistas. Los resultados preliminares de esta encuesta se presentan a continuación. Primero los materiales de más proximidad con el tema que aquí se busca desarrollar. Después son presentados textos organizados en tres categorías: textos que discuten la dimensión histórica de estos temas; textos que objetivan discutir la disputa del agro por la hegemonía y, por último, los textos que plantean cuestiones sobre la educación en neoliberalismo sumado a las fuerzas del agronegócio.

Entre los libros encontrados en el relevamiento bibliográfico, se destacan los siguientes: 1) el de Gustavo Alonso, titulado “Cowboys do asfalto: música sertaneja e modernização brasileira”. Fue publicado en Rio de Janeiro por el editorial Civilização Brasileira en 2015. Alonso no escribe desde la Teoría Crítica, incluso no está de acuerdo con el tema de la industria cultural. Sin embargo, hace un importante análisis de las transformaciones de la música sertaneja en Brasil, haciendo también un análisis social y económico del contexto de la transformación histórica; 2) el libro de Ana Manoela Chã, titulado “Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia”. Fue publicado en São Paulo, por el editorial Expressão Popular en 2018. Este libro sí hace un análisis de la hegemonía cultural de la agroindustria desde el concepto de industria cultural. Y hace además una articulación con la publicidad, la música y la educación.

Entre los artículos buscados, se da destaque, por la aproximación del tema: 1) al texto de Luciana Schleder Almeida, titulado “Pandemia, ‘agro’ y ‘sofrência’: periodismo, publicidade y entretenimiento en el debate público sobre el modelo agrícola”. Fue publicado en la revista Estudos Históricos, en Rio de Janeiro, vol. 34, nº 73, en 2021. El texto, en las palabras de la autora “demuestra el trabajo de atribuir significado al ‘agronegocio’ a través de la apología económica y del lanzamiento de productos culturales asociados a la ‘agricultura moderna’, a través de campañas de publicidad y de la industria del entretenimiento” (p. 368); 2) y al texto de Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro, titulado “‘Agro sem partido’? Coerção e consenso – a investida do agronegócio na educação brasileira”. Fue publicado en 2022 en la revista Trabalho Necessário de

la Universidad Federal Fluminense, en su volumen 20, nº 41. Ese artículo analiza la inserción de la agroindustria en la educación a través de la campaña “De olho no material escolar”, que puede ser traducida como “una mirada atenta en los materiales escolares”. En las palabras de la autora:

[...] observamos evidencias de que De Olho no Material Escolar es parte de una expansión político-ideológica del agronegocio que busca, a través de la combinación de fuerza y consenso, interferir en la dirección de la educación brasileña, reproduciendo de manera más sofisticada los métodos desarrollados por la Escola sem Partido. (Balbi de Figueiredo e Cordeiro, 2022: 1)

En estos trabajos, lo que se tiene son discusiones que articulan los temas de la agroindustria, la industria cultural e las cuestiones publicitarias y de entretenimiento, de modo que son referencias fundamentales para el desarrollo del pensamiento en la contemporaneidad brasileña. Otros textos, más secundarios, pero también importantes van a ser identificados más abajo. Antes de eso, se indican a continuación otros materiales, además de libros y artículos, pero que también articulan los temas en cuestión de manera crítica, una vez que el avance de la extrema derecha en Brasil hizo que los artistas se posicionaran y, más que eso, indicó patrocinios y proyectos nacionales para financiar la cultura y la educación en el país. En ese sentido, un análisis importante está disponible aquí: < <https://ihateflash.net/zine/agronejo> > en un texto lleno de referencias musicales y visuales sobre la estética del agro. El análisis es titulado “Agronejo: Como a música sertaneja tomou a frente da propaganda do agronegócio” y fue publicada en línea en junio de 2022, cuando ya se tenía claro la vinculación de algunos de esos cantautores con el gobierno de extrema derecha.

El periodismo del “O joio e o trigo” plantea cuestiones y hace reportajes sobre alimentación, salud y poder. Se lo puede acceder aquí: < <https://ojoioeotriggo.com.br/> >. El grupo de periodistas ha producido también materiales en audio con destaque para el podcast “Tempo quente”, que puede ser escuchado y leído aquí: < <https://ojoioeotriggo.com.br/tag/podcast/> >, y “Prato cheio”, disponible aquí < <https://ojoioeotriggo.com.br/prato-cheio/> >. Más relevante para lo que se propone aquí, el podcast “Plato Lleno” dedica un episodio a investigaciones sobre la guerra cultural de la agroindustria. El episodio puede ser escuchado aquí: < <https://ojoioeotriggo.com.br/2022/01/a-guerra-cultural-do-agronegocio/> >. Y el texto de presentación habla que:

La guerra cultural del agronegocio vende la idea de una ganancia fácil y rápida. Sin ella, un modelo que agota el agua, el suelo y la vida no podría detenerse. Ciudades enteras están atrapadas por la fiebre de la soya, mientras que un país entero es bombardeado con verdades a medias y mentiras completas, como la idea de que Brasil alimenta al mundo.

Todavía hablando de estos temas y tratando de articularlos, hay un canal de Youtube que se ha dedicado a discusiones contemporáneas entre ellas la cuestión de la industria cultural y la hegemonía del sertanejo dicho universitario – pero que tiene talvez poco que ver con la idea de formación universitaria o, incluso, cambia la noción de formación. El vídeo hecho por Laura Sabino articula estas ideas y hace una denuncia de los modos como se hizo la financiación de la música sertaneja desde el modelo de la agroindustria. Las fuentes citadas por ella, bien como el video que ha producido, pueden ser encontrados aquí: < https://www.youtube.com/watch?v=fftZLS_sV70 >. Es interesante notar que la digitalización de la vida, que fue acelerada por la pandemia, hizo también con que más cosas fueran producidas en línea y se multiplican los formatos de acceso.

Estos antedichos son los materiales que más han tenido destaque para el análisis que se plantea aquí, pero otros trabajos son también fundamentales, aunque ni siempre hablen directamente ni compartan exactamente de la fundamentación teórica a que se refiere esta investigación. Pero, para hacer justicia a la Teoría Crítica de la Sociedad, parece necesario transitar por distintas disciplinas y también así sumarlas para comprensión crítica del presente. Interesa aquí principalmente la idea de que la educación y la industria de la música son fundamentales para este proceso de justificación de un modelo económico que no es de forma ninguna sostenible y está vinculado a la expulsión de pueblos originarios de Brasil, al fin de la biodiversidad brasileña, privatización y envenenamiento del agua, además de inúmeras otras cuestiones que no comparten de un entendimiento de que hay que compartir el mundo y convivir en diversidad sin miedo. Así que también se indican abajo algunos otros trabajos, principalmente artículos académicos, que componen los resultados preliminares de esta investigación.

Algunos trabajos son importantes para que se comprenda la dimensión histórica de la agroindustria. Se da destaque aquí al artículo, que deriva de la tesis doctoral de Rodrigo Sarruge Molina, titulado “Ditadura e educação agrícola: a ESALQ/USP e a ‘gênese’ do agronegócio

brasileiro”. Fue publicado en 2018 en la Revista Educação e Sociedade, de Campinas. El texto presenta el objetivo de analizar las relaciones entre la agricultura, la educación superior agrícola y la dictadura brasileña de 1964-1985. En el período ocurre una modernización conservadora que lleva la tecnología al campo y a la vez mantiene las estructuras de explotación, el genocidio de la población negra e indígena, la explotación de la tierra en latifundios y los oligopolios político-económicos.

También dedicándose a los elementos históricos están los siguientes textos: 1) titulado “Da música caipira ao sertanejo universitário: uma escalada de (de)formação cultural”. Los autores son Mateus Gervásio Brandão, Cristiano Aparecido da Costa y Eliton Perpetuo Rosa Pereira. Aunque el objetivo del texto sea establecer una comparación entre los géneros musicales como lo indican Adorno y Simpson (1986), los autores hacen también un recorrido histórico para caracterizar los géneros que desean comparar y merecen destaque también por el análisis de naturaleza estética que desarrollan. Fue publicado en 2022 en la Revista Música Hodie; 2) aunque sea más localizado en el tiempo, el texto de Alonso titulado “O sertão vai à faculdade: o sertanejo universitário e o Brasil dos anos 2000” también aparece aquí en la categoría acerca de la história, porque retrata un momento histórico específico en el que se amplió el acceso a la educación superior, aunque ésta, como se pudo comprobar más adelante, se caracterizó fundamentalmente por la matrícula en el sector privado. Fue publicado en 2012 y resulta de una tesis publicada como libro y ya referida en este trabajo.

La siguiente categoría de textos planteados puede identificarse como la disputa por la hegemonía del agro. El destaque es para el texto de Paola Fernandes y Valquíria Padilha, titulado: “Por que o agro quer ser pop? A realidade por trás da construção ideológica do agronegócio como ‘indústria-riqueza’ do Brasil”. Publicado en 2020, el texto lanza algunos conceptos importantes para la comprensión del modelo agrícola brasileño y cuestiona las razones del agro venderse como hegemónico. A través del análisis del discurso, el texto dedica-se a un amplio recorrido bibliográfico y presenta al lector elementos distintos que componen la fuerza del agronegocio y lo hace de manera crítica y defensora de otro modelo de producción agrícola.

Todavía dedicándose críticamente a analizar los elementos de la disputa de la hegemonía del agro, se indican aquí tres textos más: 1) el artículo de Anderson David Gomes dos Santos, Danielle Viturino da Silva y Kleciane Nunes Maciel, publicado en 2019 y titulado “A campanha

publicitária ‘Agro é tech, Agro é Pop, Agro é Tudo’ da Rede Globo de televisão, como difusora da propaganda sobre o agronegócio no Brasil”. El texto considera la función de la publicidad como indican Adorno y Horkheimer en los trabajos sobre la industria cultural y realiza el análisis de 42 piezas publicitarias vinculadas en la televisión brasileira entre 2016 y 2017. De este modo, también contribuye para la comprensión del avance de agronegocio en la disputa por hegemonía; 2) publicado en 2022, el texto de Thaís Ponciano Bittencourt, Jorge Osvaldo Romano y Carolina Aguiar Simões Castilho busca reconstruir y analizar el discurso político del agronegócio en Brasil. Es titulado “O discurso político do agronegócio”; 3) el texto de Denise Elias titulado “Mitos e nós do agronegócio no Brasil” fue publicado en 2021 y tiene como propuesta deshacer mitos acerca del agronegocio con vistas a construcción de una sociedad más igualitaria. Hace así un recorrido de diferentes elementos que componen la fuerza ideológica del agro negocio en Brasil, buscando modos de deconstruirlos.

La última categoría de organización de los materiales buscados, recoge textos acerca de la educación, la privatización de la educación y la base económica e ideológica del agronegócio. Antes de más nada, conviene aclarar algunos datos recogidos de una publicación que trae los números de la educación privada en Brasil en los últimos años. El informe fue publicado en 2022 por la Federación Nacional de las Escuelas Particulares e contiene informaciones como estas que siguen: en 2021 había 46.668.401 alumnos matriculados en Educación Básica en Brasil. De estos, 8.136.345 estaban en instituciones privadas, lo que representa el 17,4% del total. En Educación Superior, que más interesa aquí, según el Censo de 2020, había 6.724.002 estudiantes matriculados en Brasil (56% en Cursos Presenciales y 44% en Educación a Distancia). La red privada atiende el 77,5% de todas las matrículas en la Educación Superior (FENEP, 2022).

Además de esto, la publicación demuestra la relevancia económica del sector de Educación. En 2019, por ejemplo, la contribución del sector al PIB fue de 126,5 mil millones de reales y la educación privada correspondió al 1,65% del PIB Nacional. La educación privada aportó cerca de 20 mil millones de reales al Fondo Oficial de Pensiones y al Fondo de Garantía por Tiempo de Servicio para los trabajadores. El documento también muestra la importancia del sector para el mercado laboral: la educación privada tenía 1,25 millones de contratos laborales formales en 2020. Este número crece para aproximadamente 1,5 millones en 2022. Esto representa el 3,4% de todos los empleos formales del sector privado en Brasil. De estos empleos, la mayoría (aproximadamente

dos tercios) se encuentran en Educación Básica y suman alrededor de 850 mil empleos. Durante estos diez años, el número de puestos de trabajo en este sector creció un 34% (FENEP, 2022). Con esto se pretende demostrar la necesidad de uno mirar al camino del dinero para que se comprendan las bases sobre las cuales se planea organizar la vida común en sociedad.

Pero volvamos a los textos. Alguna correspondencia entre el agronegocio y los modelos de educación son discutidos en los trabajos que siguen, además de aquellos ya referenciados arriba:

1) Carolina Borghi Mendes y Jandira Liria Biscalquini Talamoni escriben el artículo “Neoliberalismo e Educação Ambiental: uma leitura crítica sobre as relações público-privadas entre escolas e o agronegócio”. Publicado en 2018, el texto apunta las relaciones entre el neoliberalismo y la privatización de la educación. También destaca la relevancia política, económica y cultural del agronegocio en su cara más devastadora y alerta para el modo como este adentra las escuelas; 2) una investigación más completa sobre el tema fue realizado por la misma autora, Carolina Borghi Mendes, en su trabajo de Maestría en 2015. La investigación es titulada “Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?” e incluyó visitas, entrevistas y cuestionários aplicados. En la ocasión de la investigación, la autora analizó como se da la inserción del programa “Agronegócio en la Escuela”;

3) también un trabajo de Maestría, el texto de Maria Divina Lopes es titulado “Interface entre o agronegócio e a oferta educacional nas instituições públicas de ensino superior da região Sul do Maranhão”. Fue presentado en 2017 y expone relaciones entre la expansión del agronegócio y la formación universitária en una región del Maranhão, Brasil; 4) el último texto que se indica aquí es el titulado “Projetos Educacionais do Agronegócio: campo e cidade em questão”, de autoría de Victor Hugo Junqueira y Maria Cristina dos Santos Bezerra. Publicado en 2013 en las memorias de Seminario del GEPEC, el texto pretende comprender las políticas educativas desarrolladas por el agronegocio y los procesos y posibilidades contrarias a este modelo en el campo educativo. Para esto los autores analizan los proyectos educativos desarrollados por las entidades representativas del agronegocio, como la Asociación Brasileña de Agroindustria de Ribeirão Preto (ABAG-RP), Unión de la Industria de la Caña de Azúcar (UNICA), la Confederación Nacional de Agricultura (CNA) y la transnacional Syngenta para entender cómo ha pensado y actuado el capitalismo agrario en educación pública.

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue presentar los datos preliminares de una investigación más amplia que busca conocer cual concepción de formación humana y de universidad corresponde al modelo agroindustrial en Brasil, en especial a través de la industria de la música sertaneja. Esta, generalmente llamada *universitaria*, ha tenido un avance al mismo tiempo en que hemos visto la expansión de la universidad privada en Brasil. Así que es posible plantear correlaciones entre la agroindustria en Brasil y la fabricación de un consenso acerca de ese modelo de producción que se da a través de la industria cultural e inserciones en la educación. Los cambios económicos también son reflejados en el avance de la educación privada. Se puede decir que hay una constelación de ideas que conforman el escenario alrededor de una economía que tiene base en la agroindustria extractiva y que por su vez conforma subjetividades y sensibilidades.

Además de esto, es posible indicar que, al ansiar por la hegemonía, la base económica del agro demuestra tener una concepción bastante ambientalista de la formación de tal modo que, controlándose todas las mediaciones, planea controlar la totalidad de los procesos de subjetivación garantizando siempre su manutención en el poder, a pesar de las personas. La perspectiva totalitaria e integradora representada por los poderes económicos del agronegocio debe ser comprendida como un proyecto de poder y de manutención de una realidad basada en la explotación de la naturaleza como si esta fuera infinita.

Lo que merece ser resaltado es que esta búsqueda de hegemonía y pretensión de control de todas las variables formativas tiene como finalidad principal un proyecto de sociedad que prescinde de la individualidad y que, por tanto, renuncia y combate las finalidades formativas contenidas en el concepto de *Bildung*. Es necesario identificar la pretensión de controlar la formación de subjetividades a través de anuncios que falsean y justifican la realidad contradictoria y desigual, que ingresan a los contenidos escolares y ocupan hegemonícamente los espacios de ocio y cultura -siempre acusando a los opositores de lo que ellos mismos hacen. Al fin y al cabo, se mantienen los lugares de poder, se explotan, dominan y agotan los recursos naturales y las personas, y todo lo relacionado con la vida queda en un segundo plano. En que pese las contradicciones, uno puede llamar a fascista una sociedad así. Y es necesario combatirla.

Bibliografia

- Adorno, Theodor Wiesengrund (1995). “Educação e emancipação”. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, Theodor Wiesengrund (2004). “Teoría de la pseudocultura”. En: Obra completa, 8. Escritos sociológicos 1. Madrid: Ediciones Akal, pp. 86-113.
- Adorno, Theodor Wiesengrund; Horkheimer, Max (2006). “Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos”. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar.
- Adorno, Theodor; Simpson, George (1986). “Sobre música popular”. Pp. 115-146 em. Cohn, Gabriel (coord). Theodor W. Adorno – Sociologia. São Paulo: Ática.
- Alonso, Gustavo (2012). “O sertão vai à faculdade: o sertanejo universitário e o Brasil dos anos 2000”. Revista Perspectiva Histórica, Janeiro/Junho, nº 2.
- Alonso, Gustavo (2015). “Cowboys do asfalto: música sertaneja e modernização brasileira”. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Balbi de Figueredo e Cordeiro, Tássia Gabriele (2022). ““Agro sem partido”? Coerção e consenso - a investida do agronegócio na educação brasileira”. Revista Trabalho Necessário, 20(41), pp. 01-22. Dirección eletrônica < <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52265/31502> > (06 nov. 2022)
- Bittencourt, Thaís Ponciano; Romano, Jorge Osvaldo; Castilho, Ana Carolina Aguiar Simões (2022). “O Discurso Político do Agronegócio”. Revista Tamoios, 18(1). Dirección eletrônica < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/63680> > (06 nov. 2022)
- Brandão, Mateus Gervásio; Aparecido da Costa, Cristiano; Pereira, Eliton. (2022). “Da Música Caipira ao Sertanejo Universitário: Uma Escalada de (De)Formação Cultural”. Revista Música Hodie, 22. Dirección eletrônica < <https://doi.org/10.5216/mh.v22.70772> > (06 nov. 2022)
- Bude, Heinz (2017). “La sociedade del miedo”. Tradução para o castelhano Alberto Ciria. 1ª edição digital. Barcelona/Espanha: Herder Editorial.
- Chã, Ana Manoela (2018). “Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia”. São Paulo: Expressão Popular.
- Dardot, Pierre; Laval, Christian (2016). “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade

- neoliberal”. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo.
- Elias, Denise (2021). “Mitos e nós do agronegócio no Brasil”. GEOUSP [online]. v. 25, n. 2
Dirección eletrónica < <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2021.182640> > (06 nov. 2022)
- Federação Nacional das Escolas Particulares (2022). “Números da Educação Privada Brasileira”.
Dirección eletrônica < https://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2022/08/N_meros_da_Educa_o_Privada_Brasileira-7.pdf > (06 nov. 2022)
- Fernandes, Paola; Padilha, Valquíria (2020). “Por que o agro quer ser pop? A realidade por trás da construção ideológica do agronegócio como ‘indústria-riqueza’ do Brasil”. Revista Turismo: Estudos e Práticas, 5, 1-25. Dirección eletrônica < <https://repositorio.usp.br/item/003072025> > (06 nov. 2022)
- Fialho, Kamilla (2021). “Entrevista canal Corredor 5”. Dirección eletrônica < https://www.youtube.com/watch?v=_34TS18WiIc > Acesso em 14 de fev. 2022.
- Folha de São Paulo (2017). “Música muito popular brasileira”. Dirección eletrônica < <https://arte.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/musica-muito-popular-brasileira/introducao/> > (06 nov. 2022)
- Freud, Sigmund (2010). O mal-estar na civilização. In. FREUD, Sigmund. Obras Completas vol. 18 [1930 - 1936]. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras. p. 13 – 122.
- G1 Política (2020). “Ministro do Meio Ambiente defende passar 'a boiada' e 'mudar' regras enquanto atenção da mídia está voltada para a Covid-19”. Dirección eletrônica < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml> > (06 nov. 2022).
- Junqueira, Victor Hugo; Bezerra, Maria Cristina dos Santos (2013). “Projetos Educacionais do Agronegócio: campo e cidade em questão”. Seminarios del GEPEC – Educación en el campo. Dirección eletrônica < <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a32-projetos-educacionais-do-agronegocio-campo-e.pdf> > (06 nov. 2022).

- Lopes, Maria Divina (2017). “Interface entre o agronegócio e a oferta educacional nas instituições públicas de ensino superior da região Sul do Maranhão”. Programa de Pós-Graduado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – UNESP. Trabajo de Maestría. Dirección eletrônica < <http://educapes.capes.gov.br/handle/11449/192972> > (06 nov. 2022)
- Mendes, Carolina Borghi (2015). “Influências de instituições externas à escola pública: privatização do ensino a partir da educação ambiental?”. Trabajo de Maestría -Faculdade de Ciências/UNESP. Dirección eletrônica < <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/132640> > (06 nov. 2022)
- Mendes, Carolina Borghi; Talamoni, Jandira Liria Biscalquini (2018). “Neoliberalismo e Educação Ambiental: uma leitura crítica sobre as relações público-privadas entre escolas e o agronegócio”. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, v. 11, n. 2, p. 67-87. Dirección eletrônica < <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs> (06 nov. 2022)
- Molina, Rodrigo Sarruge, Sanfelice, José Luís (2018). “Ditadura e educação agrícola: a esalq/usp e a “gênese” do agronegócio brasileiro”. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 143, pp. 321-341. Dirección eletrônica < <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183834> > (06 nov. 2022)
- Rouanet, Sérgio Paulo (1993). “Mal-estar na modernidade: ensaios”. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santini, Rose Marie (2020). “O algoritmo do gosto: Os sistemas de recomendação online e seus impactos no mercado cultural”. Vol 1. Curitiba: Appris.
- Santos, Anderson David Gomes dos; Silva, Danielle Viturino da; Maciel, Kleciane Nunes (2019). “A campanha publicitária ‘Agro é tech, Agro é Pop, Agro é Tudo’ da Rede Globo de televisão, como difusora da propaganda sobre o agronegócio no Brasil”. Revista Eptic vol.21, n.1, jan-abr. Dirección eletrônica < <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/10910> > (06 nov. 2022)
- Seabrook, John (2016). “The song machine: inside the hit factory”. 1st Edition. London; New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Teles, Gabriel (2019). “Música e valores: uma breve análise do sertanejo universitário”. Revista Sociologia em rede. Vol. 9, nº 9, pp. 17-32.

Zamora, Jose Antonio (2009). “Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación”. *Teoría de la Educación – Revista Interuniversitaria*. Salamanca, v. 21, nº 1. pp. 19-48. Dirección electrónica <
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71770/Adorno_aportaciones_para_una_teor](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71770/Adorno_aportaciones_para_una_teor%C3%ADa_crit.pdf;sequence=1)
[ia_crit.pdf;sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71770/Adorno_aportaciones_para_una_teor%C3%ADa_crit.pdf;sequence=1) > (14 de fev. de 2022).

Hacia una dialéctica de la barbarie. Luxemburgo: socialismo o barbarie

Towards a dialectic of barbarism. Luxembourg: socialism or barbarism

*Daniele Cargnelutti**

Resumen: Una rápida búsqueda de la frase «socialismo o barbarie» arrojará inmediatamente alguna de estas posibilidades: la homónima revista argentina; el grupo marxista —supuestamente— francés activo entre 1948 y 1965; la discusión sobre su autoría en la que resaltan Rosa Luxemburgo, Friedrich Engels y Karl Kautsky. Aunque existen ya trabajos que han ofrecido una explicación sobre el origen de la expresión (Angus, 2014; Hampton, 2009), la insatisfacción que queda tras su lectura, debido a cierta arbitrariedad de los argumentos y a la ceguera profunda que se tiene respecto al problema subyacente, obliga a realizar ese camino nuevamente.

Abstract: A quick search for the phrase "socialism or barbarism" will immediately throw up one of these possibilities: the homonymous Argentine magazine; the French Marxist —supposedly— group active between 1948 and 1965; the discussion about its authorship in which Rosa Luxemburg, Friedrich Engels and Karl Kautsky stand out. Although there are already works that have offered an explanation about its origin (Angus, 2014; Hampton, 2009), the dissatisfaction that remains after reading it, due to a certain arbitrariness of the arguments and the profound blindness that persists regarding the underlying problem that I want to highlight, forces to follow that path again.

Palabras clave: barbarie; civilización; socialismo.

Pero hoy, a un nivel mucho más crecido de las fuerzas productivas tanto en los países socialistas cuanto en los capitalistas, la tarea de liberar al marxismo de la dogmática y clerical lectura de sus clásicos es tan urgente como para arrostrar por ella cualquier riesgo.

Manuel Sacristán

1. «Socialismo o barbarie»

* Daniele Cargnelutti es maestro en filosofía por la Universidad de Guanajuato y maestro en arte contemporáneo y cultura visual por la Universidad Autónoma de Querétaro. Actualmente estudia el doctorado en la Universidad de Guanajuato, en el área de Teoría crítica y marxismo. gordoasesino@hotmail.com

1.1.

Una rápida búsqueda de la frase «socialismo o barbarie», en cualquier motor de búsqueda de la red de internet—incluso los menos conocidos *Bing* o *Yahoo*—arrojará inmediatamente alguna de estas tres posibilidades: la revista argentina *Socialismo o barbarie*, en circulación desde el año 2000; el grupo *marxista* —supuestamente— francés¹ activo entre 1948 y 1965 que editó una revista homónima *Socialisme ou Barbarie*; y la discusión sobre su autoría en la que resaltan, en orden de mención, los nombres de Rosa Luxemburgo, Friedrich Engels y Karl Kautsky.

Si bien existen ya un par de trabajos que han ofrecido, con mayor o menor cuidado, una explicación sobre el origen de la expresión (Angus, 2014; Hampton, 2009), la insatisfacción que me queda tras su lectura, debido a cierta arbitrariedad de los argumentos y a la ceguera profunda que se tiene respecto al problema subyacente que deseo resaltar, me obliga a realizar ese camino nuevamente, aprovechando la ocasión para hacer otro par de señalamientos, al tiempo que intento desenterrar dicho dilema que para mí es un punto más interesante para la discusión.

1.2.

Comencemos el recorrido revisando el texto *Die Krise der Sozialdemokratie*. Cítase en alemán no porque esto aporte un significado en particular, más bien porque otorga la oportunidad de apuntar que el título del texto ha sido referido de distintas maneras: *La crisis de la social democracia*, en español o, *The Junius Pamphlet*, en inglés, gracias al pseudónimo utilizado por la autora durante la fundación y militancia en la Liga Espartaquista: Junius². Este texto fue escrito por Rosa Luxemburgo, encarcelada por sus vehementes protestas contra los conflictos bélicos, en 1915, justamente discutiendo los *males de la guerra*.

Situándonos al final del primer apartado, encontramos la siguiente frase, que reproduzco íntegramente:

Friedrich Engels dijo una vez: «La sociedad capitalista se halla ante un dilema: avance al socialismo o regresión a la barbarie». ¿Qué significa «regresión a la barbarie» en la etapa actual de la civilización europea? Hemos leído y citado estas palabras con ligereza, sin poder concebir su terrible significado. En este momento basta mirar a nuestro alrededor para comprender qué significa la regresión a la barbarie en la sociedad capitalista. Esta

guerra mundial es una regresión a la barbarie. El triunfo del imperialismo conduce a la destrucción de la cultura, esporádicamente si se trata de una guerra moderna, para siempre si el periodo de guerras mundiales que se acaba de iniciar puede seguir su maldito curso hasta las últimas consecuencias. Así nos encontramos, hoy tal como lo profetizó Engels hace una generación, ante la terrible opción: o triunfa el imperialismo y provoca la destrucción de toda civilización y, como en la antigua Roma, la despoblación, desolación, degeneración, un inmenso cementerio; o triunfa el socialismo, es decir, la lucha consciente del proletariado internacional contra el imperialismo, sus métodos, sus guerras. Tal es el dilema de la historia universal, su alternativa de hierro, su balanza temblando en el punto de equilibrio, aguardando la decisión del proletariado. De ella depende el futuro de la cultura y la humanidad. En esta guerra ha triunfado el imperialismo. Su espada brutal y asesina ha precipitado la balanza, con sobrecogedora brutalidad, a las profundidades del abismo de la vergüenza y la miseria. Si el proletariado aprende a partir de esta guerra y en esta guerra a esforzarse, a sacudir el yugo de las clases dominantes, a convertirse en dueño de su destino, la vergüenza y la miseria no habrán sido en vano. (Luxemburgo, 2019, pp. 27-28; énfasis en negrita añadido)

Antes de preguntarnos por la llamativa atribución a Engels, repasemos aquello que debiera *echarse de ver* con el simple resaltado. Luxemburgo nos anuncia, con sentencia sumaria: el *futuro* de la humanidad estaría pintado de rojo, necesariamente, gracias a la sangre o al socialismo. Pero a esta sentencia, le acompañan ideas que, como se ha planteado en avances anteriores, bien podrían provenir de las líneas de las *filosofías de la historia* de Kant o Hegel: “la victoria final del proletariado socialista [es] el salto de la humanidad *del reino animal al reino de la libertad*. Este salto también está ligado por leyes históricas *inalterables*” (Luxemburgo, 2019, p. 27; énfasis añadido). Entendemos así que lo que está en juego, en cuanto futuro de *lo humano*, es la reafirmación de su *quintaesencia* o el desplomo hacia las oscuras y pantanosas aguas en las que todo se repite hasta la repugnancia (Hegel, 2005, p. 109).

Es por esto que, detrás de lo que a primera vista resulta un llamado a la acción, un grito desde la militancia que se compromete a tal grado que encuentra su única casa en la cárcel, encontramos al acecho esas ideas que potencian el peligro de ser seducido por los prístinos edificios

del progresismo y del humanismo. Continuar con el pequeño gesto arqueológico en torno a la sentencia debe ayudar a arrojar más luz al respecto.

Luxemburgo *cita*, en efecto, al colega de Marx, sin mencionar texto. Más aún, para quien tenga la suficiente curiosidad como para revisar la publicación original del texto en alemán, lo que las traducciones sea en inglés que en español (2004, 2019) han hecho mal —pero severamente mal—, ha sido agregar comillas donde no las había³; por lo tanto, a lo mucho puede hablarse de una paráfrasis convertida en cita por las implacables labores de la mala edición y la idiomática traición. La única pista que la autora nos da viene cuando reitera “lo profetizó Engels *hace una generación*” (Luxemburgo, 2019, p. 28; énfasis añadido). La estipulación de lo que significaría esta ambigua unidad de tiempo me resulta estéril, pero, con ayuda de lo dicho por Ian Angus (2014), tal vez valdría la pena buscar el susodicho aserto en la obra de Engels, partiendo del *Anti-Düring*.

A partir de aquí, se entra en arenas movedizas. Por una parte, hay quien sentencia con total soltura “la búsqueda de la cita de Luxemburgo en la obra de Engels está condenada a fallar, porque *él no lo dijo*”⁴ (Angus, 2014, ¶ 16); mientras que otro tanto de autores, teniendo en cuenta —además de la ausencia de comillas— que para una persona encarcelada por su militancia no debe ser *fácil* acceder a textos académicos de autores *subversivos*, afirman que la frase no ha de ser buscada en su literalidad, sino en su proximidad. Con ambas posturas en mente, a continuación expondré algunas de las hipótesis.

Los editores de *The Rosa Luxemburgo Reader*, Peter Hudis y Kevin B. Anderson, en la nota 21 del 13 capítulo afirman que la autora se estaría refiriendo a una frase del *Manifiesto*: “Luxemburgo probablemente tiene en mente un pasaje en el *Manifiesto Comunista* en el que Marx y Engels hablan de las luchas de clase y su resultado: «ya sea la conformación revolucionaria de la sociedad... o la ruina común de las clases en pugna»”⁵ (2004, p. 425n21). Las objeciones que podemos hacer a esto son más que evidentes, pero antes de ello, revisemos el párrafo al cual se refieren los autores en el apartado “Burgueses y proletarios” del *Manifiesto*:

Libres y esclavos, patricios y plebeyos, barones y siervos de la gleba, maestros y oficiales; en una palabra, opresores y oprimidos, frente a frente siempre, empeñados en una lucha ininterrumpida, velada unas veces, y otras franca y abierta, en una lucha que conduce en cada etapa a la transformación revolucionaria de todo el régimen social o al exterminio de

ambas clases beligerantes. (Marx y Engels, 2013, p. 51; énfasis añadido)

Ni aún en el párrafo reproducido en su totalidad aparecen las palabras claves de la frase «socialismo o barbarie». La sensación de insuficiencia aumenta si consideramos las muy pocas menciones que tiene el concepto de barbarie en el manifiesto comunista. Marx y Engels caerán en el muy común prejuicio de llamar a los *primitivos* pueblos y tribus *bárbaros* en un par de ocasiones⁶, así como designar la consecuencia del retroceso *barbarie* en otra⁷; más aún, la última mención, porta incluso un cierto tono irónico cuando, al referirse al *repugnante y castrado* socialismo alemán, lo acusan de “alzarse curiosamente contra las tendencias «*bárbaras* y destructivas» del comunismo” (Marx y Engels, 2013, p. 85; énfasis añadido).

Dicho esto, vuelvo a mis objeciones respecto a la propuesta de rastreo de los editores Hudis y Anderson, (1) la confusión de una frase de Engels con el manifiesto resulta improbable por la importancia del segundo, (2) los casi 70 años de diferencia entre la publicación de ambas obras forzaría de sobre manera la afirmación *hace una generación*, y (3) el uso que Marx y Engels hacen de las nociones de socialismo y barbarie guarda poco parecido respecto a la frase de Luxemburgo. Lo anterior nos obliga a estar en desacuerdo con este rastreo.

Norman Geras y Micheal Löwy coinciden ambos en que la frase provendría del *Anti-Dühring*, la correspondencia se debe al argumento de que la fecha de publicación del texto de Engels encaja con la referencia temporal hecha por Luxemburgo.

Geras, en su texto *The Legacy of Rosa Luxemburg* (2015), plantea la posibilidad de que la referencia sea a una de tres frases⁸. La primera de ellas aparece mientras Engels discute comparativamente los papeles históricos de la *violencia* y del *desarrollo económico*, llegando a la conclusión de que, con la disolución de las *comunidades primitivas* —es decir, con el *progreso* de la historia— el crecimiento de la cantidad de productores alejará a los individuos de las actividades administrativas, constituyéndose como dominante de la historia el poder económico. La frase surgirá cuando el autor advierte que las “pocas excepciones son casos aislados de conquista en los cuales los salvajes conquistadores aniquilan o expulsan a la población de un país, y destruyen o dejan agotarse las fuerzas productivas con las que nada saben hacer” (Engels, 1968, pp. 176-177). Considero este rastreo incompetente porque, además del poco parecido con el eslogan «socialismo o barbarie», el punto al que se dirige Engels es a afirmar que la regla es que el salvajismo no triunfe

—e, incluso en ese momento, un simple vistazo al mundo habría bastado para reconocer que la derrota del socialismo no era una *excepción*—.

En otro lugar del *Anti-Dühring*, aparece una crítica tajante a quienes se limitan a “derramar cólera altamente moral” (Engels, 1968, p. 174) en lugar de hacer un ejercicio de despojo del criterio *actual*. En ese contexto, se puede encontrar la segunda de las menciones que porta evocaciones al respecto de la civilización y la barbarie: “es, en efecto, un hecho que la humanidad ha empezado en la animalidad, y que, por tanto, ha necesitado medios casi animales y *barbáricos* para conseguir salir a flote de la barbarie” (Engels, 1968, p. 175; énfasis añadido). Ahora mis consideraciones son todavía más distantes que las de Geras, dado que aquí, lo bárbaro, antes que ser pensado como la contraparte de la *civilización socialista*, se constituye como una especie de *escalón necesario* en ese camino histórico, interpretación que podría concurrir levemente con mis planteamientos al respecto de la dialéctica civilización-barbarie, pero que, justo por eso y definitivamente se encuentra muy alejado de la frase de Luxemburgo.

La tercera, última⁹ y, a mi parecer, más improbable situación en la que encontramos que Engels se detiene en las cuestiones circundantes a la barbarie, será cuando comente el asunto de la igualdad entre los griegos. La edición de Grijalbo del *Anti-Dühring* contiene dos citas, debido a la inclusión de los borradores y las variantes del texto, sin embargo ambas transmiten la misma idea. Reporto sólo una de ellas: “la igualdad de todos los hombres, griegos, romanos y bárbaros, libres y esclavos, ciudadanos y extranjeros, ciudadanos y aliados protegidos, etc., era para la mentalidad antigua una idea no sólo insensata, sino criminal también” (Engels, 1968, p. 334). Engels no hace más que mencionar a la barbarie con la intención de argüir en torno al carácter histórico o menos de ciertos juicios; como ya he dicho, por el carácter de la frase, considero que el rastreo de Norman Geras es estéril.

Veamos, en cambio, cuál es la propuesta de Löwy. En el texto “*The spark ignites in the action - the philosophy of praxis in the thought of Rosa Luxemburg*” (2011), él coincide con que el texto al que Luxemburgo hace referencia, *indudablemente*, sería el *Anti-Dühring*; pero reconoce que las palabras originales de Engels serían *bastante diferentes*:

tanto las fuerzas productivas producidas por el moderno modo de producción capitalista

cuanto el sistema de distribución de bienes por él creado han entrado en hiriente contradicción con aquel modo de producción mismo, y ello hasta tal punto que tiene que producirse una subversión de los modos de producción y distribución que elimine todas las diferencias de clase, *si es que la entera sociedad moderna no tiene que perecer*. (Engels, 1968, p. 150; énfasis añadido por Löwy)

A mi parecer, el argumento del pensador franco-brasileño gana potencia no tanto por el reconocimiento de la diferencia entre las oraciones, si no por lo que dirá al respecto de la invención de la expresión «socialismo o barbarie»: “de hecho, es Rosa Luxemburgo quien inventó, en el sentido fuerte de la palabra, la expresión «socialismo o barbarie», que tendría tan gran impacto a lo largo del siglo XX” (Löwy, 2011, ¶ 21). El mérito de Luxemburgo sería el de haber convertido el argumento económico de Engels en uno político.

A pesar de considerar que, hasta este punto, la hipótesis de Löwy resulta la más *honest*a, les invito a no terminar este recorrido aquí. Efectivamente, nos falta todavía repasar la hipótesis concluyente de dos autores más, Ian Angus y Paul Hampton. Si hacemos caso a la cronología de los artículos en cuestión, habría que comenzar por Hampton, cuyo argumento es, además, el más breve.

En un artículo titulado “*Who will win green socialism: workers, or a vague alliance?*”, Hampton dedicará un párrafo únicamente al asunto y, en esa brevedad, dirá que podemos encontrarla en dos lugares: “en Engels (1887, MECW 26) y en el comentario de Kautsky sobre *El programa de Erfurt* (1892)” (Hampton, 2009, ¶ 35). Siendo que se trata de un artículo más divulgativo que científico, éste no cuenta un aparato crítico que nos dé más indicaciones de por dónde buscar, sobre todo en su nueva evocación de la obra de Engels. En el caso de los MECW¹⁰, nos vemos remitidos al volumen 26 y al año 1887; aquí encontraremos siete textos breves de Engels: dos prefacios, dos cartas, una introducción, un artículo publicado casi 10 años después en *Die Neue Zeit* titulado “El rol de la fuerza en la historia”¹¹ y el borrador del mismo. En mi búsqueda particular dentro de estos textos, sobresale la siguiente frase incluida en la introducción de diciembre de 1887 —“Introduction to Sigismund Borkheim's Pamphlet, *In Memory of the German Blood-and-Thunder Patriots. 1806-1807*”—:

Y, finalmente, la única guerra que le faltará a Prusia-Alemania librar será una guerra

mundial, una guerra mundial, además, de una medida y violencia hasta ahora inimaginada. Ocho a diez millones de soldados lanzándose a las yugulares del otro y en el proceso dejarán a Europa más desnuda que un enjambre de langostas. Los estragos de la Guerra de los Treinta Años comprimidos en tres o cuatro años y extendidos por todo el continente; hambruna, enfermedad, la caída universal en la *barbarie*, sea los ejércitos que la gente, al filo de la aguda miseria; dislocación irrecuperable de nuestro artificial sistema de intercambio, industria y crédito, acabando en bancarrota universal; colapso de los viejos estados y su convencional sabiduría política al punto en el que las coronas rodarán hacia los desagües por docenas, y nadie habrá cerca para recogerlas; la absoluta imposibilidad de prever cómo acabará todo y quien saldrá vencedor de la batalla.¹² (Engels, 2010, p. 451; énfasis añadido)

Si bien es cierto que en este extenso fragmento Engels no hace mención alguna del socialismo como la alternativa posible a la barbarie —ni lo hará en el resto del texto—, resulta que la coincidencia con los reclamos del panfleto *La crisis de la social democracia* no pueden pasar desapercibidos. En ambos, Engels primero y Luxemburgo después, se alertaría del abismo emergente a raíz de una *guerra mundial*, futura primero, presente después. Sin embargo, pensando que éste no es uno de los textos más citados de Engels —Luxemburgo avisa: “hemos leído y citado estas palabras con ligereza” (2019, p. 28)—, creo que no puede pensarse como el *eslabón perdido* en esta infinita cadena de posibles referencias.

1.3.

La otra mención que hace Hampton es la del comentario sobre el *Programa de Erfurt* de Karl Kautsky. Antes de pasar al *comentario*, recordemos que el programa mencionado es publicado en 1891, para convertirse, tras el *Programa de Gotha*, en el nuevo programa del *Sozialdemokratischen Partei Deutschlands* (SPD, Partido Social Demócrata Alemán). La redacción corrió a cargo de Eduard Bernstein, August Bebel y Karl Kautsky.

Las propuestas de dicho programa continúan, al parecer de mi lectura, con las sospechas que habían ya provocado que Marx tomara la pluma en 1875 para distanciarse radicalmente del programa del partido social demócrata. En efecto, el programa —cuya extensión lo convierte más

en un panfleto de rápida circulación, que en un *programa* en el sentido más completo del término— tendrá entre sus términos centrales la *pequeña propiedad privada*, en lo que parece un claro intento de atraer como votantes a la clase media; del mismo modo, parecerá más preocupado por lo que el efecto del monopolio sobre la pequeña empresa, que por el que tiene el modo de producción capitalista sobre la vida y conciencia de los trabajadores y las personas en general. En cierto punto, el programa afirma con harta autosuficiencia

es la tarea del Partido Social Demócrata darle forma a la lucha de la clase trabajadora para que sea una consciente y unificada y señalar la necesidad inherente de sus objetivos . . . el Partido Social Demócrata Alemán se siente y declara a sí mismo como uno mismo con los trabajadores con consciencia de clase de todos los países.¹³ (*El programa de Erfurt*, ¶ 8-9)

Después argüirá que la supuesta forma que esta lucha debe tomar es la de las democracias liberales —se dice esto con intencional anacronismo irónico: *acceso universal al voto* y “educación de todos para portar armas”¹⁴ (¶ 14)— y la *reforma* de las leyes del trabajo —las jornadas no deberán exceder las ocho horas, pero los medios de producción permanecerán en manos de quien ya están—.

Habiendo repasado los puntos centrales del programa, pasemos, ahora sí, al comentario que un año después Kautsky publicará bajo el título *El programa de Erfurt en su parte fundamental*, a veces editado como *La lucha de clases* y otras simplemente como *El programa de Erfurt* (1933). Para lo que aquí nos reúne, que es el rastreo cuasi arqueológico de la frase de Luxemburgo, es importante que nos detengamos en la siguiente frase:

Si la sociedad socialista fuera imposible, quedaría suprimido todo ulterior proceso económico. La sociedad actual debería corromperse tanto como, hará pronto dos mil años, el imperio romano, y caer, por último, en la *barbarie*.

Una persistencia en la *civilización capitalista* es imposible; hay que, o *adelantar* hacia el Socialismo, o *retroceder a la barbarie*. (Kautsky, 1933, p. 139; énfasis añadido)

Si hacemos caso de Hampton y de Angus, habríamos finalmente encontrado el mentado origen de la sentencia de Rosa Luxemburgo: 23 años antes de la publicación del panfleto de Junius en el apartado dedicado al *estado del futuro*. Antes de mencionar las complicaciones que aquí mismo aparecen, pensemos en los argumentos a favor de este descubrimiento que convertiría el error de Luxemburgo no en uno de *citación*, si no en uno de *atribución* —“the problem isn’t *misquotation*, it is *misattribution*” (Angus, 2014, ¶ 20)—.

En primer lugar, la difusión del programa original habría sido tal que éste “se volvió uno de los textos más extensamente leídos por los activistas socialistas en toda Europa” (Sassoon, 2010, p. 11); incluso Lenin “en 1894 . . . tradujo *El programa de Erfurt* al ruso justo cuando estaba adquiriendo su identidad para toda la vida como un social demócrata” (Lih, 2008, pp. 74-75) y “basó el borrador del programa para los socialistas rusos de 1896 en él” (¶ 22). En segundo lugar, el comentario a su vez habría sido aceptado como la *summa* popular del marxismo (Sassoon, 2010, p. 11). En tercer lugar, ambos recurren a la caída del Imperio Alemán como referente histórico. Y, en cuarto lugar, las similitudes conceptuales se exceden a sí mismas al grado de convertirse, incluso, en similitudes lingüístico-fonéticas; veamos las dos frases en alemán:

- “entweder Übergang zum Sozialismus oder Rückfall in die Barbarei” (Luxemburgo, 1916, p. 13)
- “entweder vorwärts zum Sozialismus oder rückwärts in die Barbarei” (Kautsky, 1892, p. 137)

Pero entonces queda la pregunta, ¿se puede explicar la mención de Engels en lugar de Kautsky por la sola desmemoria de Luxemburgo y la imposibilidad de acceder a una biblioteca mientras estaba en la cárcel? La respuesta parece ser que no, sobre todo si la colección de historiadores consultados que elogian la centralidad del aporte de Kautsky no se equivoca. Revisemos, entonces, el argumento señalado por Angus al respecto. Al suceder la Revolución Bolchevique, Kautsky habría hecho públicas una serie de críticas que provocarían su caída del pedestal en el que había estado colocado, al grado de merecer el apodo de *Renegado* (Angus, 2014, ¶ 32) y de dejar de ser incluso editado hasta la fecha (nótese, si de algo ha de servir, las fechas de las ediciones que han sido citadas en este trabajo, 1892 y 1933).

Tras esto, Ian Angus apostaría a que, entonces, en desacuerdo con Löwy, el inventor de la frase, en sentido estricto, sería Karl Kautsky y no Rosa Luxemburgo. Mientras que de ella se

reconocería que “su gran contribución fue darle a «socialismo o barbarie» un significado revolucionario más inmediato y profundo que el pretendido por el autor original” (2014, ¶ 34).

1.4.

El estado del arte del rastreo de esta frase parece haberse detenido aquí, al menos hasta donde mis lecturas llegan. Sin embargo, antes de arrojar aquello que señalo en el primer apartado de este texto, mi inconformidad general con todo el gesto arqueológico aquí sistematizado, creo que vale la pena realizar una última desviación —desviación que, en realidad, me hace pensar que los verdaderos *desvíos* han sido todos los señalamientos anteriores— y pasar a otro texto de Luxemburgo, esta vez firmado por la totalidad de la Liga Espartaquista y publicado en 1919 cuando los tres integrantes fundadores —Clara Zetkin y Karl Liebknecht, además de Luxemburgo— habían sido liberados pero se encontraban a meses, o incluso días, de ser asesinados por la social democracia: “¿Qué es lo que quiere la Liga Espartaquista?” (Liga Espartaquista - Luxemburgo, 1971).

El silencio que rodea este texto me resulta particularmente delicado, sobre todo cuando llegamos a la sentencia con la cual cierra el primer apartado y con la cual yo clausuro el rastreo:

En esta hora, el socialismo es la única salvación para la humanidad. Las palabras del *Manifiesto Comunistas* llamean como un vehemente *menetekel* por encima de los bastiones en ruina de la sociedad capitalista:

¡Socialismo o barbarie!¹⁵ (Luxemburgo, 1971, pp. 367-368)

1.5.

¿Lo que pretendo entonces es haber resuelto el problema del oscuro origen de esta frase? No, de ninguna manera. Es cierto que encuentro argumentos más convincentes que otros dentro de los que se han repasado y, sobre todo, me parece que el rastreo de los orígenes de las frases aporta mucho más que simplemente la satisfacción de sentenciar superficialmente *el primer en decirlo fue tal*. Sin embargo, en esta ocasión se busca algo totalmente distinto: evidenciar y, sobre todo, denunciar la permanencia de los discursos progresistas y humanistas desde el seno de las primeras articulaciones de los grupos socialistas, a finales del siglo XIX e inicios del XX, hasta los actuales conjuntos de académicos que reflexionan sobre los anteriores. Efectivamente todos los autores, y

en ese sentido incluyo a los mismos Luxemburgo y Kautsky, fallan en notar ese otro sentido en el uso del término *barbarie* que existe poco —en Marx y Engels— pero que no se puede soslayar: el uso irónico o, si hemos de hacer caso de Gandler (2014, p. 14), dialéctico del mismo.

Luxemburgo y Kautsky, tal vez presas del vehemente furor de la reducción y la simplificación de los *críticos del hotel abismo*, propias de quien se entrega a la organización de *ligas y partidos*, apuestan por sentencias que esquematizan dando, permítanme la expresión, atole con el dedo a los lectores. A pesar de sus diferencias, justo su referente al Imperio Romano, el constante uso de las alegorías que *progresifican* la historia, la sorpresa alarmista ante un escenario en el que el horizonte pasa del *adelante* al *atrás*, el desprecio implícito hacia los salvajismos animalescos y la *brillante* expectativa depositada en la *distintiva esencia* humana los hace a ambos partícipes de una narrativa propia de la *historiografía* universal.

Los problemas aquí no son sólo los que se despiertan en mi subjetividad *berrinchuda*, como podrá parecerlo a algunos académicos, si no que de este modo se cumplen más de 130 años de activistas y teóricos *marxistas* sentenciando que se ha de ser socialista por la inminencia del fin del mundo, nótese que mientras Luxemburgo decía que esto sería una cuestión híper-próxima, sus lectores nos dicen que a penas comienza a rectificarse; con el favor de la ignorancia, toda máxima es verdadera. Esta incapacidad, provocada por aquello que yo me empeño en llamar *humanismo progresista*, y no me canso de recordar que resulta incompatible con un saber que se desea —antes que pretenderse— revolucionario, es la herramienta con la que *el y la marxista* cavan su tumba. La permanente *escatologización del capitalismo* se convierte en la incapacidad de criticarlo radicalmente. El último síntoma de esto son las reformulaciones de la sentencia «socialismo o barbarie»: *ecosocialismo o barbarie*, dicen algunos, *el futuro será rojo, rojo socialista o rojo sangre*, proyectan otros.

Me imagino ya, con el compromiso de la lectura clerical de los clásicos, las pausas que se me podrían señalar: lo dices hoy, Daniele, a la luz de los *hongos* de Hiroshima y Nagasaki, al calor de los hornos y sobre la montaña de escombros de la serie infinita y continua de desastres que permiten mi existencia en el siglo XXI. Replico: aunque ignoráramos el carácter progresista de esta misma sentencia —la conciencia histórica de hoy debiera ser mejor que la de ayer—, esto podría ayudarnos a dispensar —como buenos cristianos— a Engels, Kautsky y Luxemburgo, pero no al resto de pensadores, historiadores y activistas que han sido consultados.

Por último, vuelve otra vez a mis pensamientos la *Crítica del programa de Gotha*. Además de la aparición mucho más completa y profunda de los argumentos aquí ya citados contra el posterior *Programa de Erfurt*, vale la pena notar que la primerísima cosa en la que Marx se detiene es en el descuido que existe en el trato que hacen de la naturaleza los social demócratas, descuido que se parece, con excepcional exactitud, al tratamiento que la naturaleza tiene dentro del pensamiento burgués, al tiempo que pareciera ignorar por completo los principios mismos del materialismo dialéctico. Y, por si la pertenencia de Kautsky a dicho partido no fuese suficiente, el relato de descrédito respecto a la barbarie, vuelve a traslucir esta misma postura de la *gratuidad* de lo natural frente a la voluntad humana.

Quisiera cerrar esto recuperando esa frase que Engels reporta haber escuchado de Marx, mientras éste hablaba con Paul Lafargue: “*ce qu'il y a de certain c'est que moi, je ne suis pas Marxiste*”¹⁶ (Engels, 1967, p. 388). Tras el recorrido aquí propuesto, parece ser una de las conclusiones más sensatas a las cuales llegar, dado que mi *delirio antiprogresista* comienza a parecer más que un puro traspasar febril y se muestra como incomodidad provocada por la recurrencia de estas *sentencias máximas* —«socialismo o barbarie»— y la incesante evocación de los *grandes mitos* del desarrollo, el avance y la *renovación*.

Referencias.

- Angus, I. (2008). “If socialism fails: the spectre of 21st century barbarism”. *Links. International journal of socialist renewal*. Recuperad de <http://links.org.au/node/542>
- Angus, I. (2014). “‘Socialism or barbarism’: An important socialist slogan traced to its unexpected source”. *Links. International journal of socialist renewal*. Recuperado de <http://links.org.au/node/4114>
- Bernstein, E., Bebel, A., y Kautsky, K. (s.f.). *The Erfurt Program*. Marxist Internet Archive. Recuperado de <https://www.marxists.org/history/international/social-democracy/1891/erfurt-program.htm>
- Engels, F. (1967). “Engels an Eduard Bernstein in Zürich”. En Karl Marx y Friedrich Engels *Werke Band 35*. Berlín: Dietz. Pp. 386-390.
- Engels, F. (1968). *Anti-Dühring*. La subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring. Ciudad de México: Grijalbo.

- Engels, F. (2010). "Introduction to Sigismund Borkheim's Pamphlet, *In Memory of the German Blood-and-Thunder Patriots. 1806-1807*". En *Marx & Engels Collected Works. Volume 26. Engels, 1882-89*. Londres: Lawrence & Wishart.
- Gandler, S. (2014). "Prólogo. Teoría crítica en épocas de oscuridad invisible". En Lissette Silva Lazcano, *Entre el polvo del mundo. La irracionalidad, el pesimismo y la compasión en Max Horkheimer*. Ciudad de México: UNAM.
- Geras, N. (2015). *The Legacy of Rosa Luxemburg*. Londres: Verso.
- Hampton, P. (2009). "Who will win green socialism: workers, or a vague alliance?". En *Workers' Liberty. Reason in Revolt*. Recuperado de <https://www.workersliberty.org/story/2009/09/09/who-will-win-green-socialism-workers-or-vague-alliance>
- Hegel, G. W. F. (2005). "El curso de la historia universal". En *Introducciones a la filosofía de la historia universal*. Madrid: Istmo. Pp. 109-129.
- Hudis, P., y Anderson, K. B. (2004). *The Rosa Luxemburg Reader*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Kautsky, K. (1892). *Das Erfurter Programm in seinem grundsätzlichen Teil erläutert*. Stuttgart: J. K. W. Pizk [?].
- Kautsky, K. (1933). *El programa de Erfurt*. Madrid: Fundación Cesáreo del Cerro.
- Lih, L. T. (2008). "Erfurtianism: 'The Merger of Socialism and the Worker Movement'". En *Lenin Rediscovered. What is to be done? in Context*. Chicago: Haymarket. Pp. 41-110.
- Löwy, M. (2011) "The spark ignites in the action - the philosophy of praxis in the thought of Rosa Luxemburg". International Viewpoint.
- Luxemburgo, R. (1916). *Die Krise der Sozialdemokratie*. Zurich: Verlagsdruckerei Union.
- Luxemburgo, R. (1971). "What Does the Spartacus League Want?". En Dick Howard (ed.) *Selected Political Writings of Rosa Luxemburg*. Nueva York: Radical Book. Pp. 366-376.
- Luxemburgo, R. (2004). "The Junius Pamphlet: The Crisis in German Social Democracy". En *The Rosa Luxemburg Reader*. Peter Hudis y Kevin B. Anderson. Nueva York: Monthly Review Press. Pp. 312-341.
- Luxemburgo, R. (2019). "Cambio de escena". En *La crisis de la social democracia*. Madrid: Akal. Pp. 13-29.
- Marx, K. (2014). "Crítica del programa de Gotha". En *Marx*. Madrid: Gredos. Pp. 385-409.

- Marx, K., y Engels, F. (2010). *Marx & Engels Collected Works. Volume 25. Engels*. Londres: Lawrence & Wishart.
- Marx, K., y Engels, F. (2010). *Marx & Engels Collected Works. Volume 26. Engels, 1882-89*. Londres: Lawrence & Wishart.
- Marx, K. y Engels, F. (2013). *Manifiesto del Partido Comunista*. Madrid: Fundación de Investigaciones Marxistas.
- Sassoon, D. (2010). “The Establishment of Socialism Before 1914”. En *One Hundred Years of Socialism. The West European Left in the Twentieth Century*. Nueva York: I. B. Tauris. Pp. 5-26.

Notas

¹ Entre sus miembros, todos próximo al *Parti Communiste Internationaliste*, deseo resaltar a Cornelius Castoriadis, Guy Debord y Jean-François Lyotard.

² No me detengo más en esto, siendo que la alegoría del pseudónimo no es el tema central de estas palabras, pero vale la pena notar que Junius hace honor a Lucius Junius Brutus, fundador de la República Romana. Tal vez, más adelante, valdrá la pena hacer notar los posibles arcos de sentido entre la decadencia de la *civilización* romana y la amenaza de la *barbarie*.

³ El original dice: “Friedrich Engels sagte einmal: die bürgerliche Gesellschaft steht vor einem Dilemma: entweder Übergang zum Sozialismus oder Rückfall in die Barbarei” (Luxemburgo, 1916, p. 13).

⁴ Traducción propia, original a continuación: “The search for Luxemburg’s quotation in Engels’ works is bound to fail, because *he didn’t say it*” (Angus, 2014, ¶ 16).

⁵ Traducción propia, original a continuación: “Luxemburg probably has in mind a passage in the *Communist Manifesto* where Marx and Engels speak of class struggles resulting in «either a revolutionary constitution of society at large . . . or the common ruin of the contending classes»” (Huis y Anderson, 2004, p. 425n21).

⁶ Se reportan ambas: “El bajo precio de sus mercancías es la artillería pesada con la que derrumba todas las murallas de la China, con la que obliga a capitular a las tribus *bárbaras* más ariscas en su odio contra el extranjero” (Marx y Engels, 2013, p. 55; énfasis añadido); además, “y del mismo modo que somete el campo a la ciudad, somete los pueblos *bárbaros* y *semibárbaros* a las naciones civilizadas, los pueblos campesinos a los pueblos burgueses, el Oriente al Occidente” (p. 56; énfasis añadido).

⁷ “La sociedad se ve retrotraída repentinamente a un estado de *barbarie* momentánea; se diría que una plaga de hambre o una gran guerra aniquiladora la han dejado esquilado, sin recursos para subsistir; la industria, el comercio están a punto de perecer” (Marx y Engels, 2013, p. 57; énfasis añadido).

⁸ Ha resultado imposible reconstruir totalmente el camino seguido por Norman Geras al tratarse de estas tres frases, siendo que la edición utilizada por él me ha resultado inaccesible. Haciendo referencias cruzadas con otros artículos, estoy bastante cierto de la primera cita. Las otras dos han tenido que obedecer a mi lectura y rastreo.

⁹ He encontrado, en realidad, una mención más de la cuestión en el *Anti-Dühring*; sin embargo, se trata de Engels citando a Fourier y por lo mismo he decidido dejarla fuera de la reflexión central del texto. En palabras de Engels, Fourier dividiría la sociedad en “cuatro estadios de evolución: salvajismo, patriarcado, barbarie y civilización” (Engels, 1968, p. 256) y después cita: “el orden civilizado convierte en forma de existencia compleja, doble, ambigua e hipócrita cada uno de los vicios ejercidos por la barbarie en la simplicidad” (Fourier, citado en Engels, 1968, p. 256). Aquí se dibuja una ruta alterna, no para la búsqueda del origen de la máxima *socialismo o barbarie*, pero sí para la comprensión

del tema bárbarico en el pensamiento socialista. La edición del MECW señala que la fuente original sería el texto de Fourier *Teoría de la unidad universal*.

¹⁰ MECW son las siglas en inglés de *Obra reunida de Marx y Engels* —*Marx/Engels Collected Works*—, que representa la edición y traducción inglesa más completa que existe, a la fecha, de la obra de ambos autores. Vale la pena tener en cuenta que está compuesta por 50 volúmenes, mientras que la MEGA —*Marx-Engels-Gesamtausgabe*, proyecto más completo hasta ahora— consta por el momento de más de 60 volúmenes y se espera que, en total, cuente con alrededor de 114 volúmenes.

¹¹ Los editores de MECW tienen a bien señalar que este texto fue pensado originalmente como un panfleto homónimo jamás publicado; posteriormente, Engels contempló la posibilidad de incluirlo justamente en el *Anti-Dühring*, como una continuación a los tres capítulos dedicados a la *teoría de la violencia y el poder* (Andrushchenko, 2010, p. 670).

¹² Traducción propia, original a continuación:

And, finally, the only war left for Prussia-Germany to wage will be a world war, a world war, moreover, of an extent and violence hitherto unimagined. Eight to ten million soldiers will be at each other's throats and in the process they will strip Europe bareer than a swarm of locusts. The depredations of the Thirty Years' War compressed into three to four years and extended over the entire continent; famine, disease, the universal lapse into barbarism, both of the armies and the people, in the wake of acute misery; irretrievable dislocation of our artificial system of trade, industry and credit, ending in universal bankruptcy; collapse of the old states and their conventional political wisdom to the point where crowns will roll into the gutters by the dozen, and no one will be around to pick them up; the absolute impossibility of foreseeing how it will all end and who will emerge as victor from the battle. (Engels, 2010, p. 451)

¹³ Traducción propia, original a continuación:

It is the task of the Social Democratic Party to shape the struggle of the working class into a conscious and unified one and to point out the inherent necessity of its goals . . . the German Social Democratic Party feels and declares itself to be one with the class-conscious workers of all other countries. (*The Erfurt Program*, ¶ 8-9)

¹⁴ Traducción propia, original a continuación: “education of all to bear arms” (*The Erfurt Program*, ¶ 14).

¹⁵ Traducción propia, original a continuación: “In this hour, socialism is the only salvation for humanity. The words of the *Communist Manifesto* flare like a fiery *menetekel* above the crumbling bastions of capitalist society: / Socialism or barbarism!” (Luxemburgo, 1971, pp. 367-368).

¹⁶ No se ofrece dentro del texto una traducción propia, esta vez, porque a lo largo de las ediciones críticas más completas de Marx y Engels, independiente del idioma en el que se recoja la obra, se insiste en reportar la frase en francés, que sería el idioma originalmente utilizado por Marx. Aquí se propone traducir la sentencia de esta manera: “lo que hay de seguro es que yo, yo no soy marxista” y distanciarnos de como ha sido traducida al alemán en *Werke*: “wenn das Marxismus ist, bin ich kein Marxist” (Engels, p. 388n7), aunque se entiende el por qué.

Innovaciones metodológicas durante y después de la pandemia

Diseño narrativo virtual: de la localización intermitente al espacio común

Virtual narrative desing: from intermittent location to common space

Lilia Cristina Luna Ortiz y Armando Cano Aguilar†*

Resumen: La investigación empírica de campo se vio afectada por la pandemia. Y las plataformas virtuales fueron las idóneas para acceder a la recolección de información. El desafío consistió en elaborar un diseño a partir de la reflexión sobre los inconvenientes y las posibilidades que ofrece la interacción remota, sin que esto diluyera lo característico del enfoque narrativo. Y así, no condicionar el objetivo del estudio a las especificidades establecidas por las herramientas digitales ya existentes. Nos cuestionamos: ¿cómo recuperar la memoria, la experiencia y la enunciación de los informantes a través de videollamadas que pueden dar la impresión de brindar relaciones ajenas, intermitentes y poco vinculantes?

Abstract: Empirical field research was affected by the pandemic, so virtual platforms became ideal for accessing information collection. In our case, the challenge consisted of developing a design on site based on the reflection on the inconveniences and possibilities offered by remote interaction, without this diluting the characteristic of the narrative approach. And thus, do not condition the objective of the study to the specificities established by the literature and the existing digital tools. Specifically, we question ourselves: how to recover the memory, experience and enunciation of informants through video calls that can give the impression of providing nothing more than external, intermittent and unbinding relationships?

Palabras clave: Diseño narrativo; Localización intermitente; Espacio común; Plataformas virtuales.

1. Introducción

En el siguiente trabajo hablaremos sobre la construcción de un diseño narrativo que pudimos aplicar y sostener en un espacio virtual durante el segundo año de la pandemia. Al reconocer los

* Doctorante en Ciencias Sociales en el Área de Concentración de Sociedad y Educación por parte de la UAM unidad Xochimilco. Egresada de la licenciatura en Filosofía y la maestría MADEMS Filosofía, Acatlán-UNAM. Líneas de investigación: Epistemología; Filosofía de la cultura; Pedagogía crítica y decolonial; Psicoanálisis (Lacan y Freud). Correo electrónico: lilialuna83@icloud.com

† Doctorante en Ciencias Sociales en el Área de Concentración de Sociedad y Educación en la UAM-Xochimilco. Egresado de la licenciatura en Filosofía y la maestría MADEMS Filosofía, Acatlán-UNAM. Líneas de investigación: Epistemología, Filosofía de la Cultura; Pedagogía crítica y decolonial; Psicoanálisis freudiano y lacaniano. Correo electrónico: armando_cano_87@outlook.es

inconvenientes específicos que surgen del trabajo en plataformas virtuales, distinguimos lo que nombramos intermitencias y emplazamientos. A partir de esto fue que pudimos proponer una vía que nos permitiera la creación de un espacio común, que se sustenta conceptualmente en la heterotopía y heterocronía. Todo esto con el propósito de narrar la manera en la que afrontamos las dificultades del trabajo de campo empírico y exponer los virajes en las decisiones sobre el diseño que nos permitió llevar a cabo nuestras investigaciones.

2. El diseño de la investigación empírica de campo en conflicto con la pandemia

La pandemia nos encontró en el segundo año del doctorado.¹ En ese momento estábamos concretando el diseño de investigación. Por lo que había que tomar decisiones que le dieran coherencia, viabilidad y pertinencia a nuestros proyectos. Ante la situación excepcional pensamos que lo mejor que podíamos hacer era esperar las condiciones óptimas, para llevar a cabo el trabajo empírico de campo y así no contradecir nuestras posturas epistemológicas. En nuestro horizonte no se atravesaba la idea de implementar una metodología mediada a través de la virtualidad.

Sin embargo, cuando la pandemia parecía no tener final nos vimos obligados a tomar decisiones que nos permitieran realizar el trabajo de campo empírico, pese a nuestras reservas iniciales. Por lo que tuvimos que adecuar el diseño de investigación a condiciones de interacción exclusivamente virtual. Esta cuestión no fue sencilla de tramitar porque no queríamos diluir el enfoque narrativo testimonial para el cual es crucial la recuperación de la memoria, la experiencia y la enunciación.

3. Especificidad del enfoque narrativo testimonial

Agregamos a la metodología narrativa la palabra testimonial debido a que nos centramos como punto de partida en la reconstrucción de las prácticas que llevan a cabo nuestros informantes (docentes de Educación Media Superior). Es desde ahí que abrimos una veta hacia la experiencia y su engarce con la enunciación a partir de la cual se sitúan para relatar lo vivido. Por lo tanto, dicho enfoque tendría como propósito rememorar una trayectoria que no se ha cerrado, y a la vez, distinguir la posición histórica y política de quien narra: se habla desde una condición contextual, de género, clase, edad, religión, lengua, color y nacionalidad (lo histórico); se enuncia la palabra en relación con la implicación en el entramado social, ya sea para cuestionar o asumir su injerencia

o limitaciones (lo político). Ambas dimensiones se recuperan en el registro de la temporalidad porque se hallan ahí las improntas de las inscripciones en la memoria.

Aclaremos que este enfoque se encuentra lejos de pretender plasmar la verdad a través de casos paradigmáticos (Portelli, 1991). Pues evita enarbolar la particularidad como una situación ejemplar y universal. Por lo que la intención está lejos de reconstruir hechos (*factae*) bajo una lógica cronológica lineal y progresiva; pero sí nos aproxima a un discurso (*fictio*) polifónico donde aún podemos rastrear a través de la memoria individual y colectiva los lugares de la vida por donde se dinamiza lo histórico y lo político.

El diseño narrativo testimonial es un enfoque que nos ayuda a conocer el mundo a partir del relato de vida (*life story*). Clandinin (2007) indica que los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Es decir, las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos en función de esas historias: “en este sentido el relato de vida es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada.” (Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M., 2007: p. 22). Pero la interpretación en el diseño narrativo testimonial se dirige a un saber sin garantías, es decir, sin absolutos (Mier, 2010). Porque no busca la verdad por adecuación, la universalización ni la predicción como los casos históricos (*life history*).

En suma, la narrativa testimonial es un tipo de intervención en la que se hace una división temporal que demanda reconstruir un proceso en el que se participó o se participa. Por lo cual es indispensable abrir un espacio en el que quien testimonia pueda decir. No sólo es cuestión de escuchar, sino de dar cabida y reconocer mediante el espacio la palabra del otro. Se trata de habilitar con la presencia la importancia de la construcción de información que es desconocida. Así pues, la huella del testimonio marca un límite al usufructo de la voz al hacer explícita la manera en la que el investigador recoge lo que no conocía y le fue dicho.

4. Anclaje epistemológico y ontológico: apertura y ambiente en lo virtual

Por lo anterior, nuestra tarea consistió en encontrar alternativas que no diluyeran las especificidades de la narrativa testimonial. Al revisar la literatura hallamos de forma recurrente que el objeto de

estudio se encontraba en relación con lo que se denomina cultura digital: videojuegos, aplicaciones, plataformas, etc. No obstante, la propuesta de Pink (2019) con un abordaje distinto, nos dio luz para implementar herramientas digitales a nuestro diseño sustentadas en presupuestos epistemológicos y ontológicos como la apertura y la necesidad de propiciar un ambiente. Sin que esto modificara nuestros objetivos generales ni particulares.

Por un lado, la apertura en relación con el método tiene que ver con la posibilidad de integrar otras disciplinas, otros actores, así como diversas herramientas digitales que surgen en el proceso de investigación. Lo imperativo reside en que la imaginación permita crear un trabajo colaborativo. Asimismo, lo abierto apunta a un lugar o evento donde se producen los elementos necesarios para que se construya la información. Concretamente, la apertura es una forma procesual donde el método de investigación no es hermético, sino una actividad permanente que no tiene una “técnica” con principio y fin (Pink, S., Horts, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis T., y Tacchi, J., 2019).

Pink (2019) señala que no es indispensable tener objetos de estudio de la cultura digital para usar herramientas *ad hoc* ni a la inversa. Aunado a esta afirmación tomamos como punto de partida nuestras preguntas para la elaboración del diseño. Así, mantenernos abiertos fue indispensable ante la única posibilidad con la que contábamos. Sin saber si era la mejor forma de aproximarnos a nuestros informantes, pero sí la vía que se nos presentaba en dicho momento de contingencia sanitaria.

Por otro lado, la creación de un ambiente idóneo u óptimo para la construcción de información se volvió de principal interés para hacer confluír un compromiso y una implicación con los temas a tratar. Sara Pink, en su investigación etnográfica sobre usos de juegos digitales, observa que una de las dificultades en ese contexto es desarrollar técnicas de captación ante la constante distracción “yendo del *online* al *offline* y de mirar la pantalla y de olvidarse de ella” (Pink, 2019, pp. 52-53). La ubicuidad de los medios digitales para el segundo año de las restricciones sanitarias daba la apariencia de formar parte de la cotidianidad y la interacción, por lo menos en lo que respecta a la población a la que dirigimos nuestra investigación; pero aun así resultó complejo distinguir los usos, ritmos, rutinas que los docentes le confieren al espacio virtual.

Como resultado de nuestras cavilaciones nos surgió la siguiente pregunta: ¿cómo recuperar la memoria, la experiencia y la enunciación a través de las herramientas digitales que oscilan entre

la captación y la distracción (del *online* al *offline*)?

5. Emplazamiento y localización intermitente

En una situación excepcional con restricciones de sana distancia, la urgencia principal estribó en repensar cómo configurar un espacio común para poder realizar el trabajo empírico. Esto previo a la pandemia dependía del enfoque de aproximación metodológica: si era una etnografía había que desplazarse a una ubicación en particular; si se decidía aplicar un cuestionario se podría optar incluso por la calle o un lugar cerrado y bien definido para grupos focales. Pactar un recinto particular según las pretensiones de cada estudio era algo que se desprendía de una serie de decisiones justificadas en el diseño.

En nuestro caso teníamos pensado hacer grupos de discusión y entrevistas abiertas en lugares educativos que contaran con una disposición espacial de acuerdo con lo que se establece en diversos manuales de metodología. Por ejemplo, para una conversación grupal se plantean cosas como el tipo de mesa, una disposición de cada informante en ella, el número de personas idóneas, la necesidad de silencio, el tipo de luz, o un entorno que no obstruyera el flujo de información (Canales y Peinado, 1999). Sin embargo, estas localizaciones prácticamente sacras, en tanto que se da por natural la existencia y delimitación de ciertos lugares para escuchar, platicar y construir información, resultaron de difícil acceso, por lo que tuvimos que echar mano de las plataformas donde a través de videollamadas se podía obtener un lugar para poder confluir grupal o individualmente.

Esta decisión que parece nimia nos llevó a pensar que uno de los más serios inconvenientes a solventar tenía que ver con el sitio de encuentro, ahí donde la información iba a ser construida. Por lo tanto, en una reflexión que gravitó entre lo teórico y lo práctico, y en un vaivén de constantes idas y vueltas, nos posicionamos a través del término de espacio que emplea Michel Foucault para dar cuenta de que este concepto va más allá de términos demográficos y dicotómicos:

(...) este último problema del emplazamiento humano no es simplemente el de saber si habrá suficiente lugar para el hombre en el mundo (...) sino también el de saber qué relaciones de vecindad, qué tipo de almacenamiento, de circulación, de ubicación, de clasificación de los elementos humanos deben ser preferentemente retenidos en tal o cual

situación para alcanzar un fin. (Foucault, M., 1999: p. 433)

Añade el filósofo francés que a pesar de que los distintos saberes que han formalizado y determinado el espacio aún siguen apareciendo ciertas dicotomías que la institución y la práctica no se han atrevido a cuestionar ni a tocar porque se siguen considerando sagradas: “espacio privado y espacio público, entre espacio de la familia y espacio social, espacio cultural y espacio útil, entre espacio de ocio y espacio de trabajo.”. (Foucault, M., 1999: p. 433). Si nosotros no hubiéramos desacralizado (cuestionado) la dicotomía que aparece como algo existente entre el espacio de ocio y el espacio de trabajo, nuestro estudio de campo empírico se hubiera paralizado, ya que, a partir de esta lógica binaria, hubiéramos tenido que esperar a que las condiciones sanitarias fueran las mejores para ver nuevamente en la realidad social esas líneas que dan la apariencia de ser claras y distintas. Por lo tanto, consideramos que:

El espacio en el que vivimos (...) en el que se desenvuelve precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que corroe y agrieta es en sí mismo también un espacio heterogéneo. Es decir, no vivimos en el interior de una especie de vacío en el que se ubiquen individuos y cosas (...) vivimos dentro de un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles unos a otros y en absoluto en superposición. (Foucault, M., 1999: p. 434)

Las formas de hacer y de habitar previas a la pandemia operaban limitando la vecindad y definiendo ubicaciones concretas. Posterior a ello, el trabajo de campo en una plataforma digital conllevó para nosotros pensar el espacio como heterogéneo, donde hay emplazamientos, por lo que había que trabajar con y a pesar de ellos. Durante las reuniones que se realizaban a través de alguna videollamada auspiciada mediante alguna plataforma digital era necesario saber cómo contener las “irregularidades” que parecían intrusivas pese a que formaban parte del paisaje cotidiano: escuchar la campana del carro recolector de la basura, la grabación de la venta de los tamales oaxaqueños, así como la estridencia con la que se anuncia que se compra fierro viejo o que simplemente se atravesase algún familiar, definían en ese momento un emplazamiento irreductible.

Dos años después de iniciada la pandemia aún permanece el rubor de que se intercepten las relaciones espaciales. Parte de lo que revela el emplazamiento consiste que en el espacio nos

jugamos roles que hemos acotado casi de manera aséptica: ser sólo docente, investigador, estudiante y no padre o madre, hijo o hija a la vez con obligaciones y necesidades de orden material y fisiológicos. Cuando las relaciones de vecindad se entrecruzan parece que perdemos profesionalismo, porque se desvirtúan los lugares que ocupa un sujeto de acuerdo con la actividad que desempeña. Ruborizarse por las relaciones de vecindad o una ruptura de fronteras causada por la violencia o las condiciones de precariedad son quizás las manifestaciones más duras que se evidenciaron a través de las pantallas. Esto implicó reconocer el rasgo performático que la mayoría de veces invertimos con pulcritud al relacionarnos en el espacio.

Aunado al emplazamiento, ser localizable se encuentra determinado por la garantía de acceso que rebasa la suscripción a una red, es tener una infraestructura eléctrica, dispositivos específicos, un espacio óptimo. Contar con tales cualidades amplió la brecha entre quienes de forma privada disponen de lo necesario y quienes no. Para estos últimos la limitación reside en hacer presencia en el (ciber) espacio para poder ser puntuados (localizados). Sin embargo, el medio digital tiene su propia complejidad más allá del manejo técnico, pues la conexión o conectividad ahora determina quien es localizable a partir de cierto código. Berardi, al respecto menciona que:

La conexión (...) es una concatenación de cuerpos y máquinas que sólo puede generar significado obedeciendo a un diseño intrínseco generado por el hombre, y respetando reglas precisas de comportamiento y funcionamiento (...) La conexión genera mensajes que sólo pueden ser descifrados por un agente que comparta el mismo código sintáctico en que se generó el mensaje. (Berardi, F., 2017: p. 28)

La complejidad, más allá de la brecha digital, implica que la vinculación que tenemos que formar con las máquinas (y sus programas) consiste en adecuarnos a un lenguaje binario que no permite transgredir el código que ya ha sido establecido con anticipación. Por ejemplo, las participaciones de todos los informantes de un grupo de discusión son indispensables y las réplicas tuvieron que ser mediadas por el código conectivo. Esto significa que el tiempo de respuesta no atendió a la interpelación ni a la espontaneidad, sino a la lógica que desencadena y limita la interacción virtual.

En suma, el espacio no se reduce a un aspecto demográfico ni se encuentra remarcado de manera dicotómica, sino que se tiene que construir y sostener debido a que vivimos dentro de un

conjunto complejo de relaciones intrincadas entre los individuos y las cosas. Por lo que nuestra tarea más importante fue trabajar con el emplazamiento. Pues intentamos no desviar la mirada de las relaciones problemáticas que se yuxtaponían en los momentos en que transcurrieron los grupos de discusión y las entrevistas abiertas. En este sentido, abordamos la intermitencia de la conectividad como ruptura que, a su vez, es una luz que lanza una señal a intervalos para indicar un cambio de dirección. El problema no se limitaba a resolver inconvenientes concretos, aunque los íbamos sorteando de acuerdo a nuestras posibilidades, sino de hacer algo con la falla.

6. El espacio común como un espacio otro: heterotopía y heterocronía

Dedicar una serie de cavilaciones y ajustar decisiones en relación con el espacio llevó a la decisión de constituir un lugar compuesto por un conjunto de relaciones espaciales yuxtapuestas e incompatibles entre sí. La clave fue reparar en lo que Foucault apunta sobre la heterotopía. A la que se refiere como un espacio virtual, es decir, aparente o irreal, pero que tiene un efecto de devolución porque es propiciado. Un ejemplo clarificador que usa es acerca del cine “(...) una muy curiosa sala rectangular, en cuyo fondo, sobre una pantalla a dos dimensiones, se ve proyectarse un espacio a tres dimensiones”. (Foucault, M., 1999: p. 438).

La heterotopía, da lugar a lo que no está, por ello sería un espacio otro, ya que, delimita un sitio que no existe pero que se convoca. De manera análoga al cine, la pantalla rectangular de los administrículos que utilizamos para comunicarnos durante la pandemia extendieron un plano para coincidir “allá”, donde no estábamos, y con quienes no se encontraban próximos a nosotros. Ocurrió que se entrecruzaron y contradijeron emplazamientos de forma extraña o inadvertida, pero permitieron percibir y ser percibidos por los demás: hacer presencia en un lugar sin lugar.

Es así que el espacio común se vuelve un espacio otro en tanto que confluyen emplazamientos que suspenden, neutralizan e invierten relaciones que existen entre las personas y las cosas para dar cuenta de algo que no estaba; y que se pone en marcha durante un tiempo determinado en función de algo en particular. En este caso fueron nuestros estudios empíricos de campo.

Así, uno de los principios de las heterotopías es la fragmentación y la segmentación temporal que no se corresponde con la linealidad habitual, de ello se produce una ruptura. Foucault (1999) llama heterocronía a la organización del espacio mediante el tiempo. Y ésta puede bifurcarse

hacia la eternidad como tiempo acumulado; pero también se puede dirigir hacia una temporalidad efímera que atiende a un acontecimiento que se juega en la fugacidad del momento. De esta manera la:

(...) heterotopía y la heterocronía se organizan y acomodan de manera relativamente compleja. En primer lugar están las heterotopías del tiempo que se acumulan al infinito (...) Frente a esas heterotopías, vinculadas como están a la acumulación del tiempo, hay heterotopías vinculadas al tiempo en lo que tiene, al contrario, de más fútil, de más pasajero, de más precario (...). (Foucault, M., 1999: pp. 438-439)

En nuestro caso, al pensar en grupos de discusión y en entrevistas abiertas, nos encontrábamos con la necesidad de crear un espacio eventual donde pudiéramos construir la información. Por lo que intentamos poner las condiciones necesarias e indispensables, para elaborar una heterotopía donde pudiéramos estar efectivamente localizables. Por lo tanto, tuvimos que distinguir segmentos temporales que nos resultaron cruciales para hacer funcionar un lugar sin lugar, a saber: un antes, durante y después. A pesar de que los fragmentos anteriores pueden responder a una lógica lineal, lo cierto es que también rompían con el tiempo que se encontraba absorbido y coagulado por la pandemia.

A continuación, mencionaremos grosso modo cómo construimos un espacio otro que nos permitió problematizar nuestros temas y explorar las experiencias de nuestros informantes. Pues tuvimos que iniciar con una ruptura temporal, para crear un espacio fragmentado en un antes, durante y en un después.

7. Antes: acceso y vinculación con los informantes

Debido a las condiciones sanitarias excepcionales nos resultó complicado acceder de forma directa a los informantes. El muestreo de las dos investigaciones fue por propósito (con características particulares para cada caso). Construimos nuestras muestras grupo por grupo (en total fueron nueve grupos de discusión: tres por cada uno de nosotros). De manera que optamos por iniciar la búsqueda a través de nuestras redes personales vinculadas con la educación media superior (Canales y Peinado, 1999). Pero, como esa estrategia no bastaba, porque al definir y justificar las características de nuestra población nos dimos cuenta que aún nos faltaban por incluir algunas de

ellas en el estudio, entonces tomamos como alternativa buscar en las redes sociales como Twitter y Facebook.

Prescindimos del uso de formularios o publicación de infografías o notas en redes donde convocáramos a participar en las investigaciones, porque estábamos buscando características particulares y, por lo tanto, era importante configurar el espacio común antes de la primera conversación grupal.

Hallar quien quisiera colaborar en redes sociales fue posible, porque ambos seguimos páginas o usuarios que se encuentran relacionados con nuestros temas, aunque sea de manera periférica. En las redes mencionadas hay perfiles como los del observatorio docente, o de algunas instituciones de educación media superior, donde estos actores, y gente en general, pueden comentar sobre decisiones y acciones que se toman y realizan desde la política pública educativa. Así que la búsqueda y elección surgió a partir de la implicación que tenían los profesores en relación con su quehacer.

Entramos en contacto directo con ellos primero por mensaje por lo que resultó necesario comentarles de forma breve, pero lo más clara posible, de qué iba la investigación y por qué era necesario para nosotros convocarles. Y luego nos comunicamos vía telefónica con quienes nos contestaron los mensajes y se interesaron en nuestros proyectos. En las llamadas, además de mencionarles el tema de la investigación que estábamos realizando como doctorantes adscritos a una institución universitaria pública, abordamos ciertos lineamientos indispensables para el primer encuentro: la duración de cada sesión, el número de éstas y el horario tentativo en que se llevarían a cabo: si bien contábamos con una propuesta también era importante para nosotros saber si ellos podrían tal día y a cierta hora, para cuadrar el horario de todos los participantes.

Luego les planteamos de manera general la dinámica del grupo de discusión que estábamos conformando: comentamos que no se iba a leer nada extra, pues no queríamos sumarles más actividades, sino que sólo tenían que compartir sus experiencias en relación con nuestros temas y a partir de ellas entablar la discusión. Asimismo, les hicimos saber que estarían con nosotros dos compañeros, para apoyarnos en algunos aspectos técnicos, por ejemplo, proyectar algunas láminas para brindar cierta información; pero, sobre todo, su presencia sería crucial por si el moderador tenía problemas de conectividad y así uno de ellos pudiera contener la discusión del grupo hasta que nuevamente se pudiera incorporar.

También explicitamos que las actividades serían grabadas para utilizar la información con fines académicos: transcribirla, analizarla, exponerla y difundirla como parte de las investigaciones que estábamos realizando. Había de por medio una carta de consentimiento informado que, además de anunciar lo anterior, aseguraba la protección de sus datos personales. Y si estaban de acuerdo se las haríamos llegar para que la firmaran y nos las regresaran por correo electrónico. Por último, les dijimos que extenderíamos un reconocimiento por su participación y que estaría avalada por el coordinador del área de concentración del doctorado al que pertenecíamos.

8. Durante: sostener el espacio frente a las intermitencias y desplazamientos

Para nosotros sostener significó no dar por hecho que, una vez que fueron contactados los informantes, las cosas simplemente fluirían al reunirnos a través de la plataforma que decidimos usar. El encuentro con los profesores en cada sesión y la discusión sobre los temas planteados los intentamos sostener al realizar al inicio de cada grupo un encuadre para contemplar incluso lo que parecía obvio: pues anticipamos que todos podríamos atravesar problemas de intermitencia, ya fuera por la conectividad o por el emplazamiento.

Por lo anterior, fue necesario establecer códigos para hacerse presentes y para poder participar en el grupo. Establecimos varios canales de comunicación como el correo, WhatsApp, Facebook y vía telefónica. Esto lo hicimos para mandar información y recordatorios necesarios del día y del horario de nuestro encuentro; pero también para que nos informaran si no podían ingresar a la plataforma, por si llegarían tarde o simplemente por si no podrían estar en la sesión. Lo ideal para nosotros era iniciar la discusión en el momento en que todos los profesores estuvieran conectados.

Además de puntualizar en el grupo que era importante el respeto al decir del otro, también tuvimos que marcar los lineamientos para la participación pues había que evitar el empalme de las voces. Así que mencionamos que podían pedir la participación mediante las aplicaciones de la plataforma digital o bien alzar su mano de manera física. Y que, en caso de que el moderador ni los compañeros de apoyo se dieran cuenta del orden de los turnos, puesto que también podría fallarnos la conexión, ellos tenían que solidarizarse con sus colegas, para mencionar a quien le correspondía hablar.

En el encuadre también hablamos acerca de qué hacer ante las interrupciones, desde las que

ruborizan, como las ausencias fugaces para atender algo breve o inmediato (como ir la baño, recoger un paquete en la puerta de su casa o abrir), hasta las que podrían imposibilitar seguir presentes. Mencionamos, por ejemplo, que no era necesario avisar para atender asuntos fisiológicos ni para resolver algún imprevisto que se atravesara durante la sesión. Por lo que considerábamos que lo mejor era que lo solucionaran en ese momento. Y que todos entenderíamos si se ausentaban o si ya no se podían conectar.

Finalmente les pedimos no prescindir de la cámara y sólo en caso de que se viera afectada la conectividad nos quedaríamos únicamente con la voz. Asimismo, solicitamos que tuvieran el micrófono apagado para tener un audio estable y diáfano. Y que lo prendieran sólo cuando fueran a participar. Estas peticiones nos resultaban imprescindibles pues creíamos que era necesario observar el rostro y escuchar la palabra del otro, para familiarizarnos y lograr entablar un diálogo sincero y cordial. La pandemia ya había comprometido la presencia física y sólo nos quedaba la imagen y la palabra, para aproximarnos.

Sin embargo, las intermitencias nos alcanzaron: hubo quien no pudo continuar una primera sesión, porque se sintió mal (casi se desvanece frente a la pantalla); hubo quien conducía su automóvil mientras participaba en la discusión, a su alrededor se escuchaba el claxon de los otros autos, el ruido de la calle y se veía sólo la mitad de la cara del informante, porque su teléfono estaba fijo al centro del vehículo. La conexión también falló en algunos casos: sólo en uno de ellos pasó que en todas las sesiones tuvo la cámara apagada, porque fue la única posibilidad de que la señal nos permitiera estar en contacto.

También nos ocurrió que los profesores llegaran tarde o que simplemente no llegaran. Hubo quienes nos avisaron con antelación, pero de igual forma quienes no lo hicieron. Lo que nosotros hicimos en estos casos fue comunicarnos con ellos posterior a la sesión, con la finalidad de hacerles saber nuestros deseos de que se encontraran bien y para reiterarles nuestra invitación a las siguientes sesiones: algunos incluso nos solicitaron las preguntas con las que se abrían las discusiones, para mandarnos su contribución y sumarse a la participación del grupo, o que les mandáramos los audios y los vídeos para saber de qué había ido la discusión. Al inicio del siguiente encuentro poníamos de manifiesto las fallas técnicas y mencionábamos cómo se podían sobrellevar, para seguir presentes en la discusión.

Lo importante de sostener el espacio común fue que todos tomáramos en cuenta que había

altas posibilidades de que sucediera algún emplazamiento. Hacerlo explícito supuso reconocer el espacio como un lugar no canónico, no sagrado, en el que los límites estaban desdibujados y, por lo tanto, podía suceder cualquier imprevisto. Y, aún con eso, pudimos conversar sobre aquello que habíamos acordado desde el primer mensaje. Pensamos que es importante no desviar la mirada de lo que dificultaba la discusión en el grupo; pero, ante la imposibilidad de que existiera una armonía, fue necesario trabajar con los emplazamientos y las intermitencias.

En la segunda etapa del diseño se realizaron entrevistas abiertas y la mayoría de los informantes del grupo de discusión participaron en ellas. La decisión de quiénes serían entrevistados atendió a los criterios de cada una de las investigaciones. En cuanto al espacio común, los mismos inconvenientes pueden presentarse, aunque sea una conversación de uno a uno. Así que en ese caso también nos pusimos en contacto telefónicamente para acordar los lineamientos, como con los grupos, pero en este caso no habría reconocimiento alguno. Las sesiones se dieron sin grandes interrupciones que provocaran posponerlas: las experiencias pudieron ser evocadas a partir de la memoria de los informantes a pesar de que ocurrieron pequeñas intermitencias como el ruido de alguna mascota, familiar o venta de algún servicio.

Es curioso cómo se ha hecho un espacio canónico de las entrevistas que muchos autores nombran “a profundidad”, donde parece que nada debe interrumpir. Para nosotros no se trata de profundidad sino de complejidad: evocaciones de la memoria que suponen una reflexión para poder desmontar y reconstruir momentos. De ahí que los desvíos que ocurren en la conversación no son necesariamente inconvenientes, ya que, a veces detonan significantes de manera espontánea. Por tanto, el espacio y la conversación con la que lo ocupamos fue abierta en ese sentido.

9. Después: marcar el espacio fugaz a través del rasgo

Al presentarnos como investigadores (o como doctorantes que fue nuestro caso) los sujetos de nuestra investigación no estaban obligados a colaborar con nosotros. Y con quienes se comprometieron de manera voluntaria nos vimos en la necesidad de hacerles una devolución al finalizar cada grupo de discusión. Hay investigadores que deciden pagar monetariamente o con insumos a los participantes para saldar la deuda (Canales y Peinado, 1999). No fue nuestro caso. Nosotros intentamos salir de la lógica capitalista del *quid pro quo* al otorgarles un reconocimiento. Como nuestro espacio estaba atravesado por una heterocronía fugaz decidimos yuxtaponer y

marcar el fragmento temporal, para simbolizar lo ocurrido por medio de un documento que diera testimonio de su participación.

Uno de los motivos que movilizó la idea anterior consistió en reconocer que el tiempo que los docentes dieron a nuestra investigación implicó un esfuerzo, puesto que los grupos los hicimos en época vacacional, y algunas entrevistas tuvieron que ser concertadas en días festivos de algún puente. Y, a pesar de que se podían negar, pues tenían todo el derecho de tomar un descanso, se comprometieron a formar y ser parte de un espacio del que podían prescindir con facilidad. Pero, nuestro impulso principal consistía en querer manifestar por escrito, y no sólo de forma verbal, el compromiso de los informantes que se vio reflejado en los grupos de discusión y en las entrevistas. Esto nos llevó a reflexionar que nosotros somos quienes necesitábamos de su participación y que desconocíamos lo que ellos nos aportaron (Portelli, 1991). A pesar de que ya contábamos con presupuestos teóricos al abordar el trabajo de campo.

La idea del reconocimiento puede responder al tercer principio de las heterotopías, porque éste “tiene el poder de yuxtaponer en un solo lugar real varios espacios, varios emplazamientos, incompatibles entre sí.” (Foucault, M., 1999: pp. 438). Para ejemplificar estas palabras, Foucault, a partir de la idea sagrada de los persas, pone de ejemplo el jardín como la parcela más pequeña de la tierra que a la vez refleja la totalidad del mundo. Y quizá el documento que otorgamos, además de representar un lugar que convoca un espacio (inexistente), es el recordatorio de que los informantes son una parte pequeña, pero fundamental en el proceso de elaboración total del conocimiento. El reconocimiento en este sentido puede ser también una heterotopía.

Otra manera de verlo es que, como hemos mencionado, el espacio común que construimos a lo largo del trabajo empírico de campo fue un lugar sin lugar. No hay preexistencia del sitio y tampoco continuidad o prolongación de éste; pero eso no significa que no quede una marca que simboliza el peso que tuvo para cada uno lo que aconteció: un documento signado en el que se reconoce a través de una descripción breve la participación en un espacio y tiempo.

Este rasgo testimonial puede parecer una minucia o incluso una burocratización del espacio en tanto que hay un probatorio que acredita o autentifica su existencia. Nuestra idea es otra, que las firmas y el documento son la ruptura del código y la presencia, que, por tanto, marcan el inicio de una ausencia que puede ser evocada en el porvenir bajo un contexto diferente y una función distinta. Los signos escritos permanecen más allá de la presencia (Derrida, 1998).

Cada investigador tendrá que optar por simbolizar el espacio a través de una aproximación virtual o no. Queremos dejar en claro que a pesar de que lo anterior es opcional, las motivaciones de construir un espacio y marcarlo, se siguen de nuestros presupuestos ontológicos y epistemológicos en los que nos hemos posicionamos como investigadores.

10. Conclusiones

Los grupos de discusión y las entrevistas realizadas a través de plataformas digitales conllevan ventajas materiales económicas. Es un hecho que esta modalidad reduce los tiempos de traslados, los gastos de hospedaje y la posibilidad de ahorrarse el material de audio y grabación. Sin embargo, construir estas herramientas en la virtualidad (organizar, convocar, sostener y concluir las) va más allá de mirar a la investigación cualitativa sólo a través de los costos y los beneficios.

El espacio virtual lo pensamos bajo un presupuesto epistemológico heterogéneo, sin un adentro, más bien desde un afuera. No consideramos un interior del sujeto explotable, sino un lugar social. Así que no nos significó un conflicto pensar en cómo llegar al interior de los informantes por medio de las pantallas; nuestra preocupación principal estribó en propiciar implicación, esto es, que estuvieran interesados en el tema a tratar. No buscamos un hilo de respuestas rápidas que atendieran a un qué, más bien, a una conversación que remitiera a los cómo y los porqués: explicaciones, descripciones, detalles que suceden cuando los informantes se sienten interpelados. Éste es un rasgo imprescindible para que anden de manera favorable las narrativas testimoniales, como lo señala Miguel Marinas (1999).

11. Número mínimo, máximo y óptimo de informantes para un grupo de discusión virtual

Al trabajar con seis grupos de discusión y con un total de dieciocho sesiones de dos horas cada una nos dimos cuenta con cuántos informantes podíamos sostener una narrativa testimonial. Vimos que se puede discutir con un mínimo de tres y con un máximo de cinco integrantes; pero lo mejor sería trabajar con cuatro.

En un grupo sólo alcanzamos a reunir a tres informantes. Y a pesar de que tenían buena disposición para discutir a partir de sus experiencias el problema surgió cuando uno de ellos faltó. En esta sesión nos costó mucho trabajo que surgiera la discusión entre ellos dos pues, además de las intermitencias y los desplazamientos, un profesor no mostraba cierto interés por conversar con

su compañero. Y aunque el moderador otorgaba los elementos como preguntas problematizadoras, viñetas, o algunos casos de ejemplos, fueron más notorios los silencios incómodos que los de un legítimo diálogo.

En otro grupo se pudieron reunir cinco informantes. En este todos tenían el entusiasmo por compartir y problematizar sus experiencias. Sin embargo, cada uno de ellos se tomaba un tiempo considerable para participar. Esto ocasionó que las rondas de preguntas fueran extremadamente largas y no se pudiera discutir, sino sólo informar lo que ellos pensaban sobre cierto tema. En la última sesión uno de los integrantes faltó. Y, aunque ya se había comentado que las intervenciones fueran breves y puntuales, nos pudimos dar cuenta que se pudo propiciar de mejor manera la discusión.

Por lo tanto, notamos no sólo a partir del ejemplo anterior, sino en todas las sesiones donde había cuatro informantes que las condiciones que ponía el moderador eran las óptimas para que la discusión iniciara sin tantas dificultades y para que tomara un curso más fluido y hasta cierto punto espontáneo. Pues durante una sesión de dos horas además de poder participar todos los integrantes en cada ronda también podían problematizar lo que compartían. Sabemos que esto puede explicarse a partir de otros factores. No obstante, nuestro acento consiste en mencionar que las condiciones materiales que pone el moderador para un grupo de discusión que dura dos horas puede llegar a buen puerto si se considera este número de informantes.

12. Espacio común y entrevistas abiertas

Ya mencionábamos que en muchos manuales el espacio y las condiciones para las entrevistas clasificadas como “a profundidad” se piensan libre de interrupciones y con un sostén de equipo de grabación que permita captar cada reacción del informante. Se plantean escenas donde no deberíamos dejar que nada se fugue. Para quien sostiene esa perspectiva, llevar a cabo entrevistas por medio de una plataforma virtual no sería una opción.

En nuestro caso, también existía la preocupación de que debido al emplazamiento los informantes se limitaran a reelaborar momentos en sus trayectorias frente a más personas que estuvieran en la misma habitación que ellos, aunque nosotros como investigadores sólo viéramos la cara de quien entrevistábamos. Únicamente pasó con una informante que debido a desconocer ciertos aspectos tecnológicos necesitó la ayuda de una de sus estudiantes, quien estuvo con ella

todo el tiempo durante la entrevista. Y muchas veces fue notorio cómo se midió para responder algunas cosas que, tal vez, de haber estado sola habría dicho con mayor soltura (como había ocurrido en los grupos de discusión pues nos hizo saber que en ese momento no la estaban acompañando).

Ahora bien, la interpelación y la implicación también nos fueron suficientes para llevar a cabo las 16 entrevistas, cada una duró entre 60 y 180 min. Aunque no por ello resultó sencillo; la intermitencia que dio mayores problemas al entrevistar por medio de plataformas virtuales fue el empalme de voces. A diferencia de cuando estamos en una conversación presencial, las interrupciones se resuelven por medio de códigos depositados en diversos movimientos corporales, no necesariamente se sienten como inadecuados, a veces dan pauta a otras rutas en la conversación. Cuando estás frente al entrevistado te das cuenta de que va a decir algo, pero en la pantalla sólo lo supones. La estridencia de las voces empalmadas obliga a guardar silencio y replantear la pregunta o la respuesta.

Por lo demás, hacer entrevistas abiertas por vía remota, específicamente a través de plataformas digitales, tiene ventajas de traslado, permite contactar a personas que no tendrían otro momento más que la noche, que de ser presenciales implicaría un sacrificio de tiempo previo al descanso. Así, la fugacidad de inaugurar un lugar sin lugar, permite coincidir en esos casos en los que dar una entrevista conllevaría mayor duración que la sola conversación.

13. Desventajas del espacio virtual para nuestro enfoque narrativo testimonial

Notamos que la interacción virtual limitaba la espontaneidad y la interpelación de los informantes. Y consideramos que perder estas características ponía en tensión el enfoque de las narrativas testimoniales. Pues a éste le interesa el decir a medias, las frases que no son redondas, porque son ideas que se quedan a mitad del camino en su desarrollo y permiten que los demás se involucren, ya que, no se cierran del todo; también importan las interrupciones puesto que tienen la posibilidad de abrir nuevos caminos para la discusión, pues hace transitar a los informantes por nuevas situaciones que no habían contemplado. Sin embargo, lo anterior difícilmente acontecía en un espacio virtual.

Por ejemplo, cuando a alguien le surgía una idea de manera espontánea no podía intervenir porque, de acuerdo con el código binario de la plataforma, tenía que esperarse hasta que se

terminara la participación para poder intervenir o recuperar lo que había pensado en ese momento hasta la siguiente ronda. El intento de hacerlo se frustraba porque las voces se entrecruzaban y como resultado no se entendía nada. Esta ilustración la podemos recuperar pues algunos participantes lo ponían de manifiesto cuando intervenían. Incluso varios de ellos intentaban regresarse a lo que se había dicho en la primera intervención; pero la discusión perdía ritmo y estabilidad. Así, si algo les había interpelado de lo que un integrante había comentado se tenía que esperar. A diferencia de lo que ocurre en un grupo de discusión que no está mediado por un código maquinal.

En el caso de las entrevistas, estas desventajas están presentes, sólo que el hecho de que sea de uno a uno lo hace un poco más sencillo al momento de tratar de recuperar tiempo, aunque el ritmo sí se ve comprometido.

Bibliografía

- Berardi, F., (2017), *Fenomenología del fin, sensibilidad y mutación conectiva*, Buenos Aires, Caja Negra Editora.
- Canales y Peinado, (1999), “Grupos de discusión”, pp. 288-311. En: Delgado y Gutiérrez (editores), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Editorial Síntesis, S. A.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). “Navigating Sites for Narrative Inquiry”, *Journal of Teacher Education*, 58 (1), pp. 21–35. Consultado en: <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Derrida, J., (1998). *Firma, acontecimiento, contexto. Comunicación en el Congreso Internacional de Sociedades la Filosofía de la lengua francesa*. (Montreal, 1971). El tema del coloquio era la comunicación. Trad. C. Gonzalez Marín. En: Derrida, J., *Márgenes de la filosofía*, Cátedra.
- Foucault, M., (1999), *Estética, ética y hermenéutica, obras esenciales*, Vol. III, Barcelona, Paidós.
- Marinas, J. (1999). *Historia de vida e historia oral*. En: *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editores J. M. Delgado y J. Gutiérrez.
- Mier, G., (2010), “Los métodos cualitativos en la investigación social: hacia un saber sin garantías.” En Mejía M., Juárez N., y Comboni S., (coordinadores), *El arte de investigar*,

México; UAM-Xochimilco.

Pink, S., Horts, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis T., y Tacchi, J., (2019), *Etnografía digital, principios y práctica*, Madrid, Morata.

Portelli, A. (1991). “Lo que hace diferente a la historia oral.” pp. 36-51. En D. Schwarzstein (Comp.), *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Notas _____

¹ Este escrito es el resultado de reflexionar en conjunto las metodologías que elaboramos para nuestras investigaciones en el Doctorado de Ciencias Sociales de la UAM unidad Xochimilco. Sin embargo, cada autor abordó temas específicos para el área de concentración de Sociedad y Educación: Lilia Cristina Luna Ortiz trabajó la formación y profesionalización para la enseñanza; y Armando Cano Aguilar la autoridad del docente en el espacio áulico. Ambos proyectos se concentraron en educación media superior.

La metodología de investigación social en sus debates, recursos y los nuevos retos en una sociedad pos-pandemia

The social research methodology in its debates, resources and the new challenges in a post-pandemic society

*Gerardo Ángel Villalvazo Gutiérrez**

Resumen: Los debates metodológicos han estado marcados por su historia en las perspectivas de cómo ha dominado el método para construir datos aprobados por criterios epistemológicos. Las ciencias se ubican por su capacidad de razón instrumental. La investigación social cuenta con debates inconclusos, por sus enfoques cuantitativos y cualitativos que conviven en la comunidad académica que asume una postura científica. En este contexto, se articulan a la llamada Economía del conocimiento. Determinando las posibilidades de enriquecer el trabajo de investigación, ante una cultura en crisis y una sociedad pospandemia. Los problemas y soluciones se pueden realizar en grupos organizados.

Abstract: The methodological debates have been marked by its history in the perspectives of how the method has dominated to build data approved by epistemological criteria. The sciences are located by their capacity for instrumental reason. Social research has inconclusive debates, due to its quantitative and qualitative approaches that coexist in the academic community that assumes a scientific position. In this context, they are linked to the so-called Knowledge Economy. Determining the possibilities of enriching research work, in the face of a culture in crisis and a post-pandemic society. Problems and solutions can be done in organized groups.

Palabras clave: Metodología; Investigación social; debates y enfoques; retos y cambios en las formas de hacer investigación social.

Ni su promesa de libertad ante dogmas multifacéticos, ni el abandono de la exigencia de contemplar el mundo desde las estrellas, ni la aceptación de la curiosa situación del agente humano, que lucha contra estructuras institucionales y conceptuales que lo coartan, ni la ayuda que le ofrece para dismantelar y reinventar esas estructuras para que se vuelvan más

* Gerardo Ángel Villalvazo Gutiérrez; Candidato a Doctorado Ciencias Políticas; UNAM; Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas; Psicología y Sociología Económica; Educación Superior; Política y corrupción ; Problemas metodológicos en la investigación social; FES Zaragoza; gevigu@yahoo.com.mx

abarcadoras, más vitales y menos engañosas, nada de todo esto hubiera bastado para convertir al pragmatismo en lo que hoy es: la filosofía de nuestro tiempo. (Mangabeira, 2009)

1. Introducción

Los debates metodológicos en las ciencias sociales tienen una historia de debates, con posturas o tendencias que se instituyen en dominantes en sus formas de organización, para su producción, difusión y mantenimiento. Los modelos metodológicos dominantes en las comunidades de académicos e investigadores reproducen sus condiciones sociales bajo los cuales los grupos se adhieren a los paradigmas dominantes de la ciencia e investigación normal. Las relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias han establecido nuevas formas territoriales en las formas de desarrollar teorías que viajan en las disciplinas y van fortaleciendo metodologías y recursos en los estilos de hacer investigación. Los debates teórico-metodológicos entre las llamadas ciencias duras y las sociales; las relaciones e influencias entre enfoques y grupos no dejan de ser un campo de reflexiones necesarias. La investigación en las ciencias sociales y el desarrollo de metodologías cuantitativas y cualitativas, se desarrolla en perspectivas diferentes de como producir conocimiento en las disciplinas e investigaciones que tienen uno u otro acercamiento; es el de un análisis crítico o el de un status de legitimidad de hacer ciencia. Los acontecimientos que nos ha traído la pos-pandemia del COVID-19, y los fenómenos que se han desplegado, nos han colocado no sólo con los problemas que ya se presentaban al desarrollar trabajos de investigación, hoy los retos para los recursos metodológicos se presentan como retos a la creatividad y explotación e incursión de nuevas propuestas teóricas y de recursos para trabajar tanto los conceptos, como el diseño de instrumentos y construcción datos, que como se señala, en sus procesos de confiabilidad y validez, constituyen una buena parte de la vigilancia epistemológica que se impone al quehacer investigativo.

El propósito de este trabajo es poder plantear que desde los debates metodológicos hasta las formas creativas de poder acceder y poder construir datos cuantitativos o cualitativos, las tecnologías y recursos informáticos han jugado un papel importante, pero, además, se podrán plantear nuevas formas de registrar y dejar datos que puedan a travesar sus procesos de legitimación y se establezcan nuevas formas y estilos de hacer investigación social, en un mundo que exige

eficiencia y utilidad ante la gravedad de problemas acumulados a lo largo y ancho de las sociedades humanas.

2. El contexto del debate en la investigación social

En la historia de las ciencias sociales y sus planteamientos constitutivos se han formulado desde distintas tradiciones filosóficas, culturales y de organización científica, cómo generar un conocimiento científico legítimo y su impacto sobre la sociedad. Un común denominador entre las preocupaciones latinoamericanas y las de los padres fundadores europeos de la ciencia social y las de las ciencias sociales contemporáneas, lo constituye el ser tributarias de su tiempo en torno los cambios sociales en cada tiempo o época. En esta dirección, y frente a las actuales circunstancias que vive los países, se nos presenta el desafío de responder a interrogantes como:

¿Qué conocimiento es socialmente necesario?; ¿qué obstáculos tenemos para construir una Ciencia Social adecuada a estas circunstancias?; ¿qué deberíamos hacer, en términos teórico-metodológicos, para construir esas Ciencias Sociales?

Estas preguntas no pueden desvincularse de un contexto en el que se construye, difunde e impacta el trabajo de investigación que va edificando el corpus de las ciencias.

El rol del conocimiento y la innovación en el desarrollo económico es un presupuesto de sus políticas en los países avanzados, estructurar un modelo de trabajo denominado Economía del conocimiento. Vinculando cada vez más los procesos de interacción entre la economía basada en el conocimiento, 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. De tal suerte, que, si situamos en la relación analítica de la Economía del conocimiento:

un nuevo espacio de interacción productivo 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 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, 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 cambiado los 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 élites de las comunidades académicas y científicas; es necesario reparar que las formas socialmente 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 es sinónimo de status, poder y dinero. Una buena porción de disciplinas y oficios han quedado 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.

Si existe un componente homogéneo de los diagnósticos sociales en nuestras sociedades, esta es la de la fragmentación social o la combinación y acción conjunta de fenómenos de desigualdad y diferenciación. Las transformaciones de las estructuras sociales en diversos y recíprocos espacios sociales constituyen, al menos en una primera consideración, la norma del nuevo orden neoliberal y sus consecuencias. Desmantelamiento de las formas de desigualdad que, al metamorfosearse, estalla en pedazos desconectados, pero íntimamente relacionados. 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 a 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)

De este modo ¿para quienes conocemos?; ¿qué investigaciones relevantes requiere la sociedad pos COVID-19? Y ¿cómo podemos construirlas?

Hoy, en 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 como sigue. En la academia existen hoy, luego de cambios institucionales fuertes, una domesticación económica del conocimiento conectada con unas nuevas

relaciones entre universidad, profesionalización y conocimiento útil. En segundo lugar, se encuentran los obstáculos epistemológicos. Donde los primeros obstáculos epistémicos somos nosotros mismos y nuestras propias prácticas de reproducción.

Si se detiene la mirada sobre el primer grupo de obstáculos, se encuentra que las políticas universitarias y del conocimiento han seguido en los últimos años bajo la domesticación económica en el trabajo académico y de investigación, en un cruce, al menos explosivo, entre una visión taylorista y post-fordista del conocimiento. Es decir, nuestras estructuras de producción y reproducción del conocimiento siguen modelos de organización que se asemejan, y mucho, a las formas organizativas de la producción capitalista. En un sentido, es esperable que el ensamble y la producción de poseedores de conocimiento sigan la lógica de una cadena de producción donde la materia prima, los estudiantes y nuestro propio conocimiento, se introduce en un inicio cero y se retira al final como producto terminado dispuesto para su utilización mercantil. En otro sentido, 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, como estar al momento para cubrir las necesidades de consumidores. Se impulsan cada vez más los procesos domesticadores 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 del conocimiento científico. De este modo, la universidad, cada vez más profundamente, se ve atrapada entre la construcción de conocimiento científico y la producción de profesionales que dispongan de conocimiento útil y sistemático al sistema de producción. Por esta vía, las Ciencias Sociales en general, y el trabajo de investigación en particular, se ve atrapado en las contradicciones que el sistema les plantea a partir de estas visiones sobre qué significa intervenir socialmente desde el conocimiento reconocido como legítimamente científico.

Por otra parte, también son detectables un grupo de dificultades para construir el conocimiento sociológico a las que puede denominarse obstáculos epistemológicos. Uno de esos obstáculos es posible de ser analizado como una especie de domesticación práctica, vale decir, hoy en día una gran parte de investigadores en ciencias sociales conocen y aceptan una plataforma post-empirista para fundar epistémicamente sus trabajos, pero la práctica metodológica queda aún atrapada por consignas empiristas con potencial utilitarista. Se han propuesto disolver las parejas epistemológicas del empirismo –macro-micro, cuantitativo-cualitativo, etc., pero en la práctica no.

Por esta vía, en muchas ocasiones existe un doble estándar de la práctica en la investigación que impide ejercer una adecuada crítica metodológica y una permanente vigilancia epistémica sobre los actos teóricos fundacionales de las imágenes científicas del mundo social que se construyen. 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. De esta manera, y usando la analogía de Giddens, es posible percibir la configuración de un modo especial de preocupación en la academia, donde el científico como agente queda colocado en su búsqueda de emulación naturalista llegando a hacer uso de la razón sólo como una adicción sustitutiva. Así, fijación naturalista y 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 impone 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, en primer lugar, la necesidad de comprender las proximidades y distancias que separan los procesos de enseñar y aprehender la investigación social y, en segundo lugar, la importancia de mantener una actitud de reflexividad sobre la enseñanza de la investigación que posibilite abrir espacios que indaguen sobre la identidad constitutiva de lo que denominaremos proceso de construcción metodológica. 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. Así, instamos a identificar 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 habitus escolásticos sobre el aprendizaje, poniendo en el centro de dicha reflexión el rol jugado por nosotros mismos y por el resto de integrantes en ese proceso. En tal sentido, se afirmó que 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 escolásticas.

Una perspectiva de análisis es lo que se ha dado en llamar la situación de colonialidad 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 ser 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 debe 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 relación y con claridad en lo que se oculta. Así, el hecho de elegir un tema y plantear un problema no se agota en un paso técnico, 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 que se presenta como natural. 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 ocultando. Esto se puede percibir apelando a un ejemplo: el de la razón europea. Cuando se afirma que la razón europea configura el pensamiento o a las ciencias sociales latinoamericanas, lo que se está observando 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 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 que se ubique en la complejidad como uno de sus rasgos más básicos. En la actualidad, el conocimiento de lo social tiende a 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 una fundamental pero no substancial, central pero no exclusiva, 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.

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 del Modelo de la Economía 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. Y 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 mi 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.

Para Osorio en las ciencias sociales:

existen cuatro grandes modelos en las ciencias sociales latinoamericanas, esto es, la escuela crítica, la escuela hermenéutica, la escuela científica y las escuelas emergentes. Por esta última entiendo principalmente las teorías de la complejidad y las teorías constructivistas, que están teniendo impacto en nuestros países... mucha de la discusión en ciencias sociales se adscribe a uno de estos modelos o hace algunas mezclas, también posibles de reconocer.

La pregunta “desde donde” impide que descalifiquemos las teorías rivales, porque no dicen lo que nosotros queremos, pues reconoce en su mera existencia la diversidad y el respeto a libertad de pensamiento. (Osorio,2007, p.11)

Las posibilidades están en el trabajo de grupos y los consensos que logren en fundamentar sus criterios epistemológicos en el trabajo de investigación. Desde esta perspectiva, la

etnometodología se presenta con un panorama de enfoque que puede resolver, abordar las discrepancias y estimular el debate, lo mismo que abordar las problemáticas que aquejan a nuestras sociedades.

En el más amplio contexto de lo que se está reflexionando, queda articulado en las transformaciones geopolíticas que constituyen la norma del nuevo orden económico y político. Otro rasgo es aquel que aparece al relacionar su mercantilización; expuesta al cruce entre un gran flujo de información; un cuadro simbólico complejo de saberes más restringido. Implicando circulación de información con menor conexión entre los saberes.

Las formas de organización en las sociedades contemporáneas para sostenerse y desarrollarse revaloran y estimulan el desarrollo humano que las integra, en tanto que en ellas residen los recursos estratégicos para imponer su presencia y su estatus dentro de la sociedad. Pretendiendo con ello construir organizaciones productivas, eficientes y sobre todo organizaciones inteligentes con capacidad de aprendizaje y renovación que promueve un cierto desarrollo.

Hoy en día al crecer la interconexión, la complejidad y el dinamismo en el trabajo social organizado, la generación de valor tiende a vincularse más con los procesos de aprendizaje y auto renovación que estimula la formación de sujetos en su ser y hacer. Cambiar radicalmente esquemas tradicionales de acción social en los cuales se concibe que el mundo social esta compuesto por fuerzas separadas y desconectadas, ha permitido generar bajo una visión técnico-moderna las conceptualizaciones en torno a la construcción de organizaciones inteligentes, en donde el factor humano utilice su potencial para crear responsablemente los resultados que se desean, se desarrollen nuevas formas de pensamiento y en donde individuos y grupos avancen en un continuo de competencia como proceso de búsqueda dominante.

Las reformas del estado y las políticas públicas, la organización institucional y las perspectivas y el cambio de las organizaciones educativas, desde la perspectiva de la Gestión del conocimiento y gobernanza como un área de intervención que recientemente está tomando una gran fuerza que se incorpora en la vida de las instituciones, tanto públicas como privadas, tal y como es en el caso del sistema educativo de educación superior en México.

Cómo abordar los nuevos y arduos problemas que enfrenta la sociedad y las políticas públicas como consecuencia de la distancia entre lo posible y lo económicamente viable, sabemos que se toman decisiones difíciles a partir de las problemáticas y en contraste con la proporción de

los recursos que van a emplearse en cada fase o etapa de los proyectos. Se observan fuertes reticencias a la hora de discutir abiertamente las prioridades y los criterios adoptados. En esta perspectiva abundan complejas cuestiones de índole política, social, ética, cultural, económica, administrativa, etc. que están en juego. Por ello, la vida de las organizaciones de las instituciones que se conforman en un país como México, en particular nuestras Instituciones de Educación Superior, muestran como consecuencias de las transformaciones por las que atraviesa el Estado y la sociedad, una dinámica caótica y compleja, por la cual se tienden a establecer procesos de ajuste y flexibilidad que se encaminen a la alta eficiencia y efectividad que los problemas de la sociedad y el sistema productivo exigen.

El ambiente fragmentado en las organizaciones del conocimiento, tal y como se desarrollan en nuestras instituciones de educación superior, modelan el trabajo individualizante, bajo éticas del deber, son premiadas con un estatus y premio económico, y por el contrario si no se responde a la oportunidad, no es problema del modelo, es del individuo que no es capaz de producir para su propio bien y el de su comunidad académica o científica. Por lo que el modelo de productividad no es el problema, todo lo contrario, es el individuo, que bajo su riesgo queda en una situación anómica. Bajo esta dinámica, la importancia del trabajo disciplinado, puede tener posibilidades bajo las perspectivas que los grupos de trabajo puedan generar, acorde a sus problemáticas y condiciones y con ello estimular los procesos de enseñanza y trabajo de investigación social, donde los debates metodológicos pueden, no ser solo una cuestión de cultura científica, sino de poseer el estímulo a la reflexión crítica y de cambios que la misma marcha de la ciencia y la sociedad determinan.

Bibliografía

- Adorno, T. (1984) *Dialéctica negativa*, Taurus, Madrid.
- Castell M. (2017) *En: 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.
- De Vries W y Ibarra C. E. (2004) *la gestión de la universidad*. rmie, jul-sep. 2004, vol. 9, núm. 22, pp. 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.
- Mangabeira R Unger. (2009) El Despertar del Individuo. FCE
- Osorio F. (2007) Desde dónde se escriben las ciencias sociales al comienzo del siglo XXI. La Epistemología de las Ciencias Sociales. Ed. USCH
- 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, núm. 37, septiembre-diciembre 2011, 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.

Colaboración, participación y rapport en la investigación social

Reconfiguraciones epistémicas y metodológicas en la investigación educativa

Epistemic and methodological reconfigurations in educational research

Javier Hernández Morales^{} y Pedro Atilano Morales[†]*

Resumen: Desde la perspectiva latinoamericana de las epistemologías del sur y las metodologías horizontales, la investigación educativa representa un ejercicio de horizontalidad y encuentro con los otros, aquellos que desde las lógicas imperialistas y hegemónicas han sido invisibilizados. Estos posicionamientos epistémicos y metodológicos conllevan a re-instituir los procesos de investigación, son una alternativa a las prácticas hegemónicas y neoliberales que derivan en una investigación colonizada. A continuación presentamos un ejercicio de reflexión de nuestras reconfiguraciones epistémicas y metodológicas orientadas desde la horizontalidad, que, como investigadores educativos y tutores en el posgrado, nos han permitido redireccionar los procesos de investigación.

Abstract: From the Latin American perspective of the epistemologies of the South and horizontal methodologies, educational research represents an exercise of horizontality and encounter with others, those who have been made invisible by imperialist and hegemonic logics. These epistemic and methodological positions lead to the re-institution of research processes, they are an alternative to hegemonic and neoliberal practices that lead to colonized research. Below we present an exercise in reflecting on our epistemic and methodological reconfigurations oriented from horizontality, which, as educational researchers and postgraduate tutors, have allowed us to redirect research processes.

Palabras clave: Reconfiguraciones; investigación educativa; horizontalidad.

1. Introducción

El presente escrito tiene como propósito exponer las reconfiguraciones epistemológicas y metodológicas en tanto tránsitos y desplazamientos en el desarrollo de la investigación educativa y en el acompañamiento como tutores en el desarrollo de los proyectos de investigación de los estudiantes de los programas de posgrado ofertados en el ISCEEM¹; para ello se consideraron las

^{*} 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 hmoalesjavier@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

formas de realizar la investigación cualitativa y las metodologías horizontales, estas últimas provenientes de las epistemologías del sur².

En este ejercicio sobre el transitar por reconfiguraciones epistémicas y metodológicas se intenta, a partir de las metodologías cualitativas; la experiencia metodológica acumulada en el desarrollo de varias investigaciones de este enfoque, principalmente etnográficas, biográfico narrativas y de investigación-acción³ y las propuestas que se originan desde las metodologías horizontales, que fincan sus bases en las epistemologías del sur; generar y documentar los movimientos o desplazamientos en el proceder dentro de la investigación educativa.

En este caso la lógica formal – metodológica - está determinada por el paradigma cualitativo y las epistemologías del sur, desde los cuales se proponen de manera abierta formas de proceder en la construcción de información para la comprensión de situaciones educativas, por otro lado, se encuentra la subjetividad, los significados, las historias, las relaciones y los lenguajes de quienes participan en la investigación; elementos que son susceptibles de ser incorporados como referentes en la construcción del conocimiento. En este proceso de intercambio entre lo establecido y lo que transcurre, o como diría Zemelman lo dado-dándose, los procedimientos se redefinen o reordenan según las necesidades que el proceso demanda en la construcción comprensiva y transformativa del objeto. Las configuraciones dan cuenta de los procesos de relación, entre los procedimientos expresados en las metodologías cualitativas y las propuestas de las metodologías horizontales, en este tránsito, que está en movimiento constante, algunos procesos cambiarán otros conservarán o imitarán los principios metodológicos en la investigación educativa.

El escrito se estructura de dos apartados; en el primero, traemos las reflexiones en torno a la manera en cómo un orden social hegemónico heredado por la modernidad y el positivismo en tanto epistemología dominante en la construcción del conocimiento, han direccionado por mucho tiempo los procesos de investigación como una tarea racionalista al servicio de los intereses dominantes heredados de la modernidad e instituidos en el actual mundo globalizado. En ese sentido, recuperamos la posibilidad de re-instituir la investigación (Rivas, 2019), a través de un pensamiento contrahegemónico orientado desde las epistemologías del sur (Santos, 2013, 2017, 2018; Mignolo, 2007, Walsh, 2007) para regresar las mirada al “otro” como un sujeto que ha sido negado e invisibilizado por el colonialismo occidental europeo y norteamericano instituido; así, las epistemologías del sur son una propuesta constituyente de otra forma de ser y de situarse en el

mundo como dice Santos (2017), que conllevan a la descolonización del pensamiento y a la alternativa para construir nuevas prácticas de investigación. Este apartado lo cerramos situando a las metodologías horizontales (Corona, 2012; Kaltmeier, 2012, entre otros) en las epistemologías del sur como un proyecto para descolonización de las metodologías que haga de la investigación una actividad horizontal donde el investigador se coloca junto al otro (una investigación con el otro y no sobre otro), anteponiendo el diálogo de saberes.

En el segundo apartado, ilustramos los tránsitos epistemológicos y metodológicos que han configurado nuestros haceres en la investigación como sujetos dedicados a esta tarea y como tutores en los proyectos de investigación que los estudiantes de los programas de posgrado del ISCEEM llevan a cabo. Compartimos los desplazamientos en torno a la manera de concebir el campo como un espacio de recuperación de información hacia la conformación de un espacio epistemológico, donde el sujeto investigador se configura mediante la interacción con los otros; en ese sentido, ilustramos a través de las construcciones de los estudiantes, cómo es que se ha configurado una noción epistemológica y metodológica en relación con la idea de investigar con los otros y no sobre los otros, como premisa de las metodologías horizontales donde las interacciones dialógicas conllevan al diálogo de saberes y la polifonía de voces.

2. El paradigma y la epistemología dominante en la investigación

El actual orden mundial heredero de la modernidad y el colonialismo se ha constituido en conflicto, instituyendo ideologías y prácticas hegemónicas en la vida social. El racionalismo fincado en el positivismo constituye un paradigma dominante desde los albores de la modernidad, tanto en la construcción del conocimiento científico como en la conformación de un orden social.

Este tipo de racionalidad en el que se posiciona la ciencia moderna cobra auge como paradigma dominante primero en las ciencias naturales, posteriormente se extiende a las ciencias sociales; dice Santos (2013) que a partir de entonces se puede hablar de un modelo global de racionalidad científica que solo acepta formas de conocimiento pautadas por sus principios epistemológicos y reglas metodológicas, negando otras posibilidades de conocimiento no científico consideradas irracionales, como el sentido común y las humanidades o estudios humanísticos tales como los estudios filosóficos, históricos, literarios, teológicos y jurídicos.

En la vida social y la configuración del mundo aparecen dos formas de concebir la

construcción del conocimiento; la ciencia y en contraparte el sentido común. La ciencia moderna niega todo aquello proveniente de la experiencia considerado como saber vulgar, todo conocimiento en tanto causal será comprobado y validado, además aspira a generar leyes universales. Las ciencias naturales y exactas se cimientan en una epistemología científicista, se parte del supuesto que éstas “son una aplicación o concretización de un modelo de conocimiento universalmente válido y, de sobra, el único válido” (Santos, 2013:28). En el canon del paradigma dominante, pese a las diferencias con los fenómenos naturales, el estudio de los fenómenos sociales sigue el rigor epistemológico y metodológico donde lo social se mira como cuantificable y verificable a partir de la descripción y explicación de sus características observables y objetivables.

Con el auge del positivismo, dice Rivas (2019) que el racionalismo cobra hegemonía en el nuevo orden social respaldándose en la narrativa y promesa de la emancipación del conocimiento científico y el éxito de las tecnologías derivadas; la investigación ocupa un lugar central en las dinámicas sociales y culturales, se convierte en una tarea al servicio del poder.

En un trabajo anterior (Hernández, 2014), decíamos que la construcción del conocimiento responde a una lógica basada en la ciencia moderna y métodos propios de las ciencias duras o exactas como la vía que conduce a lo racional, sistemático, objetivo y verdadero; el único conocimiento posible se finca en la investigación científica como actividad pragmática, técnica e instrumental, la investigación está destinada a generar conocimiento objetivo y validado a través de certezas y verdades al servicio del progreso como narrativa del positivismo.

Actualmente las prácticas y fines de la investigación en ciencias sociales y particularmente de la investigación educativa (el caso que nos ocupa), orientadas desde una epistemología positivista, se encuentran destinadas a la generación de conocimiento cuyo sustento radica en metodologías científicistas que lo validan y legitiman, más aún contribuyen en los procesos de colonización justificando políticas hegemónicas y neoliberales. Rivas (2019) menciona que en el orden social de hoy, se hace presente un racionalismo hegemónico que privilegia el conocimiento científico sobre cualquier saber práctico y con ello, el éxito de las tecnologías; de ahí que la investigación ocupa un lugar central en las dinámicas sociales y culturales.

En el orden neoliberal y de mercado, la investigación se convierte en un instrumento al servicio del poder, conlleva a un control en sus formas de hacer y de sus fines, perdiendo autonomía y reflexión crítica de la realidad. Es un hacer instrumental y tecnificado orientado a la construcción

de conocimientos científicos validados y verdaderos, negando realidades sociales y al mismo tiempo al otro como sujeto en tanto conformación histórica y subjetiva.

El paradigma dominante al que hemos referido, ha dado paso a una epistemología occidental hegemónica como modelo universal propio del capitalismo, colonialismo y el patriarcado que da cuenta de relaciones desiguales, así el conocimiento se produce sobre el otro y no con el otro, negando sus saberes como no científicos y su estar en el mundo al considerarse como ser inferior. La invisibilización, opresión, negación y silenciamiento, conduce a la destrucción de los saberes propios de los pueblos originarios causada por el colonialismo europeo y norteamericano, provocando un epistemicidio que sitúa al método científico como el único que puede dar validez al conocimiento, por lo que anula todo conocimiento más allá de los estándares que la ciencia hegemónica establece (Santos, 2018; Rivas, 2019).

En los últimos años aún prevalece en la investigación un pensamiento positivista y tecnocrático; en las prácticas de orden epistemológico y metodológico podemos encontrar que existe un distanciamiento entre el sujeto investigador y el objeto de conocimiento, la separación entre teoría y práctica sobreponiendo la primera a la segunda, la consideración de un conocimiento científico válido frente a cualquier otro proveniente del sentido común. Continúan presentes instrumentos técnicos y estadísticos de investigación como la aplicación de cuestionarios y encuestas a gran escala, el investigador se coloca como el experto frente a los otros, los fines de la investigación en sí mismos están orientados a la generación de conocimiento para justificar la implementación de políticas hegemónicas; la investigación como práctica representa un proceso de institucionalización que se alinea a las directrices de los modelos de los organismos internacionales que actualmente diseñan políticas sociales y educativas.

De estas prácticas deriva una investigación con lógicas colonizadas que van desde las políticas, prácticas y los discursos que en torno a ésta subyacen (Rivas, 2019). La investigación se convierte en una actividad que desconoce y anula a los sujetos, privándoles de sus voces, niega su cultura, tampoco se reconocen en las construcciones de los textos que los investigadores elaboran, por lo que son usados como objetos para el conocimiento sin obtener nada a cambio de su participación. En el paradigma positivista las disciplinas científicas han elaborado categorías teóricas que despojan a los sujetos de sus interpretaciones de la realidad, se anteponen teorías previas, conceptos elaborados más allá de los contextos de los sujetos a quienes se les impone la

voz del investigador quien da cuenta de sus realidades.

En esta hegemonía epistémica, las prácticas de investigación se encuentran orientadas desde lo político y son controladas por el mercado y los procesos de producción que la desvincula de los sujetos y las realidades sobre las que se investiga (Rivas, 2019); así la investigación es una práctica con fines aplicativos sujeta a la evaluación, vigilancia y control permanente como instrumentos burocráticos; más que ser una tarea con fines de transformación social, ésta se pone al servicio del mercado y mediante el ejercicio de la competencia.

3. Re-instituir la investigación como práctica descolonizada

Hemos dicho que la investigación en ciencias sociales y educación se ha orientado a partir de un paradigma heredado por el positivismo hegemónico y racionalista en la generación de conocimiento, a través de procesos metodológicos y epistemológicos caracterizados por un rigor científicista y universal que lo valida y legitima; señalamos también que en lo social y político las prácticas de investigación han estado al servicio del poder y los sistemas de control constituidos provenientes de los organismos internacionales (OCDE, UNESCO, FMI) que orientan las políticas educativas de los sus países afiliados.

En este contexto se vuelve necesario la construcción de un paradigma alternativo que epistemológicamente se sustente en el reconocimiento de una realidad que es subjetiva y, no necesariamente leerla a partir de los parámetros y generalidades provenientes de las ciencias naturales; además de regresar la mirada a los sujetos que han sido silenciados e invisibilizados cuya voz ha sido negada; coincidimos en que “todo proceso de descolonización nos es posible sino es capaz de generar un sistema alternativo que recupere el punto de vista de las comunidades afectadas (Rivas, 2019:47). Es una transición que requiere de posicionamientos epistemológicos y metodológicos distintos que conduzcan otras formas de pensar las prácticas y finalidades de la investigación, para considerarla como posibilidad de transformación social, más que propiamente como tarea generadora de conocimiento.

La presencia de la investigación cualitativa con sus metodologías comprensivas e interpretativas, se ha convertido en un paradigma alternativo para construir conocimiento basado en un pensamiento crítico que documenta la realidad y los sujetos en el seno de sus subjetividades sociales y culturales; toma distancia del positivismo que tiene como finalidad describir, explicar y

predecir el hecho social y educativo. Este paradigma se desprende de la objetividad explicativa como condición del paradigma cuantitativo positivista, la premisa aquí es que nada está dado a priori, la realidad se construye y se interpreta desde la acción social de los sujetos.

Denzin y Lincoln (2012), refieren que la investigación en el paradigma cualitativo es un proceso de reconstrucción de un nuevo orden social, afirmando que las prácticas investigativas coadyuvan a cambiar el mundo; así sus procesos metodológicos orientados en las etnografías críticas conllevan al investigador a tener contactos cercanos con la realidad y los sujetos que la hacen posible.

Del mismo modo hablar de una investigación descolonizada, implica tomar conciencia que en esta tarea no necesariamente el fin último es la generación de conocimiento como principio del racionalismo positivista; coincidimos con quienes han construido una perspectiva decolonial desde las epistemologías del sur (Santos, 2013, 2017, 2018; Mignolo, 2007; Walsh, 2007), como un reclamo a las epistemologías racionalistas occidentales para la generación de conocimientos válidos y científicos, negando las realidades y los sujetos que han sufrido las desigualdades, injusticias y discriminaciones provocadas por la modernidad y el capitalismo colonizador.

Las epistemologías del sur como propuesta constituyente de otra forma de ser y de situarse en el mundo (Santos, 2017), conllevan a la descolonización del pensamiento, así como construir nuevas prácticas para orientar la investigación hacia otros fines que se desprendan de la tradición eurocéntrica; esto es configurar una descolonización epistémica que lleva a resemantizar los conceptos de igualdad, justicia social y cognitiva, reconocimiento a las diferencias y la historia que configura a los pueblos olvidados. En este sentido, la investigación habría que re-instituirse como una “posibilidad emancipadora cuando reconoce en ella un espacio para revelar la lucha que pone en evidencia los intereses y las maneras de conocer coloniales y, por otra, los intereses y los modos de resistencia utilizados por el otro” (Rivas, 2019:48).

De acuerdo a lo que hemos planteado, sostenemos ahora la idea de re-instituir la investigación hacia lo humano como quehacer que recupere a los sujetos reconociendo su historia y su lugar en el mundo, como alternativa al conocimiento construido desde epistemologías y metodologías científicas y racionalistas. Este giro en la investigación implica construir una nueva epistemología y procedimientos metodológicos “otros” con nuevas prácticas, considerando el conocimiento del sujeto y su estar en el mundo; colocarse del lado de los negados, oprimidos y los

colectivos marginados; en definitiva, epistemológicamente entender la investigación como la lucha de la humanidad por ocupar su lugar en el mundo, como lo diría Rivas (2019).

La investigación se convierte en una práctica de igualdad, justicia social y cognitiva que se configura con y desde el “otro” (Mignolo, 2007; Maldonado, 2007) y no sobre el “otro”, esto rompe con la colonialidad del ser y con los esquemas verticales en la construcción del conocimiento, reconocer al otro dice Santos (2017), nos ubica ante la ecología de los saberes como una manera de colocar el conocimiento como construcción desde el lugar que ocupa el otro y la subjetividad que le constituye; es por tanto, pensar la investigación desde el sujeto y no como una entidad ajena e independiente de éste (Rivas, 2019).

Colocar a la investigación desde las epistemologías del sur nos lleva a retomar las siguientes premisas propuestas por Santos (2010); la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo; la diversidad del mundo es infinita: diferentes formas de pensar, de sentir, de actuar, diferentes formas de relación; gran diversidad del mundo no puede ser monopolizada por una teoría general.

Metodológicamente, re-instituir la investigación es tomar un posicionamiento político con el otro, decíamos, reconocer su ser y estar en el mundo rompiendo jerarquías entre el investigador y el sujeto que colabora en la investigación, colocando ante todo el diálogo como ecología de saberes en el proceso de construcción de conocimiento. Dicen Corona y Kaltmeier (2012), que, al tomar un posicionamiento de igualdad frente al otro, investigar es promover un encuentro para alternar miradas y posicionar una visión más integral de las culturas que constituyen a los sujetos implicado en la investigación; es reconocer a partir del otro la construcción de un conocimiento mutuo y dialógico; de esto hablaremos en el siguiente apartado.

4. Las metodologías horizontales como propuesta en la investigación educativa

Señalado lo anterior en relación con el paradigma dominante y la posibilidad de re-instituir la investigación como práctica descolonizada, colocamos ahora nuestra posición en una propuesta metodológica sustentada en la horizontalidad como horizonte alternativo a las asimetrías de poder, explotación y discriminación (Corona y Kaltmeier, 2012), en las relaciones entre los sujetos que forman parte de la investigación basada en los principios de horizontalidad, reciprocidad y dialogalidad, en la que ambos nunca regresan al mismo lugar; se transforman y reconfiguran.

Las metodologías horizontales como propuesta epistémica y política se inscriben en las epistemologías del sur como alternativa decolonial, que dan un giro hermenéutico a los procesos de comprensión e interpretación de la realidad, no solo es suficiente con la presencia del investigador en el campo para recabar información a través de técnicas etnográficas para construir hallazgos mediante la sistematización y análisis.

La propuesta de las metodologías horizontales proviene de la experiencia que investigadores como Corona (2012), Kaltmeier, (2012), Rufer (2012), Tuidier (2012), entre otros, han construido mediante el contacto directo con grupos que han sido silenciados y olvidados por las dinámicas de un mundo cada vez más globalizado; a través de la interacción con pueblos originarios y los movimientos sociales encabezados por campesinos, indígenas y mujeres, han hecho de la investigación social una práctica que además de producir conocimiento, es un compromiso ético político con el otro quien en este proceso es un sujeto activo y co-partícipe en la construcción del conocimiento.

Estas metodologías se distancian de la premisa de aquellos proyectos coloniales en los que la acumulación de saberes y los primeros contactos socioculturales se basaban en métodos cuantificables y medibles para adquirir conocimientos sobre el otro; por lo que la percepción que se tenía para la producción del saber era el de un sujeto racional moderno de occidente, los otros eran considerados como seres inferiores, lo que dio paso por muchos años a una violencia epistémica (Kaltmeier, 2012).

Siguiendo al autor citado, plantea el proyecto de una descolonización de las metodologías para llegar una investigación de carácter horizontal donde el investigador se coloca junto a los otros, anteponiendo el diálogo de saberes como espacio para aquellos considerados los no razonables, los indecibles y dar paso a la búsqueda de formas distintas de comunicación. Retomamos la premisa que plantamos líneas atrás, (cuando decíamos que en la horizontalidad la relación sujeto investigador y sujetos acompañantes, al final del proceso ninguno llega al mismo lugar, ambos se reconfiguran) para señalar que la horizontalidad como horizonte no se trata de ver al diálogo como una técnica racionalizada de interacción y comunicación, sino que se trata de una posibilidad de romper con las asimetrías y colocar en el mismo lugar los saberes de quienes interactúan, se trata de una relación dialéctica donde “la apertura del otro y el deseo de reconocerlo, también implica un proceso de re-conocerse a sí” (Corona y Kaltmeier, 2012: 17).

El diálogo en las metodologías horizontales configura una estrategia entre voces (Corona, 2012 y Pérez, 2012), como una construcción conjunta de quienes participan en el proceso de investigación, por lo que no existe una voz autorizada por sobre la otra que se apropia de la autoría del relato, el conocimiento es pertenencia de todos los involucrados a partir de sus diferentes formas de participación.

En el ámbito de la investigación educativa (el campo que nos interpela), como docentes investigadores y tutores de las tesis en los programas de maestría y doctorado del ISCEEM, hemos tratado de retomar en los últimos años este tipo de metodologías con la intención de transitar de aquellas escuelas de investigación orientadas en las etnografías comprensivas, para recolocarnos frente a los otros y recuperar su voz mediante diálogos profundos y relaciones horizontales, lo que nos lleva a reconfigurar nuestros posicionamientos epistémicos y metodológicos.

Epistémicamente consideramos que la investigación es una ruptura que nos lleva a situarnos en un conocimiento construido en colectivo, reconociendo las voces provenientes de los otros, para comprender la realidad. Metodológicamente reconocemos que esto significa colocarnos en una posición distinta tanto en las estrategias que se utilizan, como el lugar que ocupan los otros en el mundo, apelando a sus configuraciones subjetivas constituidas por su historia y su presencia en los contextos educativos y socioculturales que los determinan.

Las propuestas metodológicas como la investigación biográfico narrativa, investigación feminista, autoetnografía, investigación decolonial e indígena; son consideradas por Rivas (2012) como contrahegemónicas y han posibilitado en la investigación social reconocer el lugar de los olvidados, los sin voz, los indecibles, re-instituyendo como lo hemos dicho, las prácticas y los fines de la investigación. En el campo de la investigación educativa que nosotros realizamos, hemos orientado nuestros procesos epistémicos y metodológicos desde la investigación biográfico narrativa, como posibilidad para construir acercamientos con los actores educativos colocando el diálogo para recuperar las voces que han sido silenciadas y que guardan las historias convertidas en subjetividades.

5. Aspectos metodológicos

En los siguientes apartados exponemos las configuraciones metodológicas que se originaron en el tejido de las metodologías cualitativas, las epistemologías del sur, las metodologías horizontales,

los contextos de los objetos de estudio y los emplazamientos de los investigadores. Para ello exponemos los asuntos configurados en la concepción y desarrollo del trabajo de campo, las relaciones entre investigador colaboradores y dos casos que evidencian las construcciones metodológicas específicas.

5.1. Del trabajo de campo como lugar de la información al trabajo de campo como espacio epistemológico

El proceso de la investigación cualitativa demanda la realización de trabajo en el lugar donde ocurre la situación del estudio. En palabras de Rockwell (2009) la investigación educativa es un proceso de documentar lo no documentado de la situación escolar, reconocer lo que no conocemos, lo que no comprendemos, con base en ello se construyen los problemas y preguntas, es decir, se inician los objetos de investigación. La base del trabajo de campo es la realización de observaciones, entrevistas, consulta de diversos documentos, el registro y diario de campo.

La tarea central en el trabajo de campo es la recopilación de información significativa para responder las preguntas de investigación, esta tarea es constante y en ocasiones prolongada dependiendo de la metodología específica, por ejemplo, la etnografía requiere de tiempo para que el investigador se convierta en nativo y logre identificar los significados bajo los cuales se rige la cultura de determinado grupo o colectivo de personas. En otras ocasiones el tiempo de recuperar la información puede ser corto, por ejemplo, trabajar con entrevistas narrativas, sin embargo, es prolongado el proceso de transcripción, de organización e interpretación de dicha información.

La entrada a los espacios para la realización del trabajo empírico requiere de una serie de negociaciones y acuerdos con los agentes involucrados directos y con sus autoridades educativas.

Como podemos apreciar en el desarrollo del trabajo de campo la figura central es el investigador, quien toma constantemente decisiones con la intención de cumplir con sus objetivos e intereses. Corona (2012) señala que

...sólo por la interacción inmediata en el campo existe una co-presencia, en la que el subalterno puede presentar su visión, poner sus condiciones y aclarar sus intereses. Pero después llega normalmente la etapa de la mono-presencia del investigador, en el que él es la autoridad que traduce las interacciones sociales a representación textuales... (47)

En el trabajo de campo, desde la posición cualitativa, la relación que establecen los sujetos que participan, como lo señala Corona (2012), transita del investigador-experto a los informantes-subalternos, el investigador negocia la entrada al campo y la mantiene durante toda la investigación, la información depende de lo que ponen o brindan los otros con los que interactúa, la organización, sistematicidad, análisis e interpretación de la información recabada en campo, recaen en las tareas que el investigador debe asumir en la construcción del conocimiento. Él es quien tiene que alejarse o distanciarse de sus propios sentidos para reconocer el de los otros.

En las metodologías horizontales, para el desarrollo del trabajo de campo, los sujetos involucrados en las investigaciones participan de la construcción del objeto de estudio, aportan en colaboración información, saberes y conocimientos, no solo es responsabilidad del que se asume como investigador, sino de todos aquellos que participan con el interés de indagación. En este sentido, el trabajo de campo es un momento epistemológico, es decir, el conocimiento se co-construye, el espacio se va definiendo con respecto a las condiciones de los colaboradores y el responsable o coordinador de la investigación. Las construcciones entre los implicados estarán determinadas por la flexibilidad que se establezca entre ellos. Entendiendo a la reflexividad, según Muñiz, Frassa y Bidauri (2018) como la capacidad, de los participantes en las investigaciones, de reflexionar y comprender sus experiencias y la de los otros.

La reflexividad se presenta al momento en que los participantes muestran sus prácticas cotidianas o narran sus historias de manera reflexiva, la interacción entre los sujetos propicia la reflexividad de quien se muestra o relata y la de quien observa y escucha, el investigador está sujeto a mostrarse, relatarse y reflexionarse, no solo reflexiona al escuchar y observar al otro, sino que también al donarse con los otros, es decir, la reflexividad expresada durante el trabajo de campo es dialógica. La reflexividad es un proceso que emerge en campo, en la relación subjetiva de los participantes, es el producto de las reflexiones sobre las propias experiencias mostradas y relatadas y de las reflexiones que son producidas al observar y escuchar a los otros. La reflexividad provoca la construcción del conocimiento, no centrada en el emplazamiento del colaborador o del investigador, sino en la intersubjetividad que produce prácticas, saberes y conocimientos.

El trabajo de campo como momento de encuentro, de reflexividad y de co-construcción de conocimientos, inicia cuando el investigador y colaboradores están convocados a mostrar o relatar sus experiencias, durante el proceso del mostrarse o relatarse y al finalizar dicho trabajo de campo

en el que se analiza y reflexiona sobre lo mostrado o narrado.

5.2. Del investigar sobre el otro al investigar con el otro

En la investigación cualitativa la responsabilidad del proceder en la construcción del objeto de estudio, en cada uno de los momentos que ésta implica, es asumida por los investigadores, los otros son nombrados los informantes clave o, en el mejor de los casos, los sujetos de la investigación. Por ejemplo, en la etnografía educativa, el investigador tiene como tarea fundamental captar el punto de vista del nativo, su relación con la vida escolar y trata de comprender a los otros en sus significaciones y contextos educativos. En las investigaciones desarrolladas metodológicamente desde la narrativa, el investigador es el encargado, a través de entrevistas sucesivas, de comprender de manera profunda el proceso educativo que experimentan los informantes, de documentar, desde la voz de los sujetos de la educación, la manera en que vivieron las situaciones educativas en su trayecto de vida.

En general, desde el enfoque cualitativo, el investigador es quien concentra información, analiza e interpreta, los otros sujetos son los nativos, los informantes, los narradores o los observados quienes proporcionan información que se somete a las lógicas, herramientas y tratamientos analíticos e interpretativos del investigador. Estas formas de realizar investigación educativa han aportado la comprensión de las situaciones educativas, sin embargo, también han quedado supeditadas a las lógicas colonialistas. Al respecto Santos (2018) cuestiona esta forma de interactuar entre los involucrados en el proceso de investigación.

...nuestro conocimiento es un conocimiento sobre el otro, cómo pasar de conocimiento “sobre” a conocimiento “con”, “conocer con el otro”, sujeto a sujeto, no un crear objetos sino multiplicar autores multiplicar sujetos, crear subjetividades más fuertes, para luchar contra la dominación, entonces estudiar “con” e investigar “con”, eso va a ser muy importante, para crear las metodologías colaborativas, que son de tipo distinto... (Santos, 2018)

Santos (2018) coloca el acento en las relaciones que en el proceder investigativo se construyen entre el investigador y los otros, dichas relaciones se caracterizan por un estar “con” el otro, en reconocer las distintas subjetividades que interactúan y que dan como resultado un

conocimiento en intersubjetividad.

En la metodología horizontal el lugar de los sujetos que participan en la investigación se desplaza a lugares que buscan la colaboración, en interacción con el otro y no “sobre” el otro o los otros. El investigar construye en interacción, en colaboración, en sociedad, en un mirarse en las posiciones, historias y nociones de los otros. Como lo señala Corona (2012):

...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. Esta “autonomía de la propia mirada” implica que al mostrarse ambos, uno frente al otro, se dicen quiénes son a diferencia al “yo digo quién eres tú” del investigador que no es horizontal. (Corona, 2012: 92)

Considerando lo antes dicho, podríamos afirmar que el proceder horizontal implica a la dialogicidad y la reflexividad, 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, son procesos para la construcción en colaboración. La dialogicidad y reflexividad, entendidas de esta manera, resultan fundantes en la construcción no sólo del conocimiento sino también de los sujetos que participan del proceso. Como lo plantea Vidales (2013) “se trata de superar la división que existe entre sujetos que saben y sujetos que no saben, para instaurar en su lugar la negociación de los saberes, prácticas, identidades y, sobre todo, posibilidades, todo ellos como horizontes constructivos” (241).

5.3. Entre sujetos y el encuentro dialógico

En el trabajo de investigación Poder en la organización escolar y autonomía de los profesores de educación física de secundaria. tensiones en la práctica docente, el autor Avilés (2022) expone las tensiones que en la práctica docente se producen entre las expresiones de poder en la organización escolar y la autonomía de los profesores de Educación Física de secundaria. La pesquisa construyó conocimiento considerando los referentes teóricos decoloniales y la pedagogía crítica, asumió a las epistemologías del sur como base en la construcción del conocimiento y a las metodologías horizontales como formas de proceder. Este último aspecto es el que interesa presentar en las siguientes líneas.

Avilés (2022) recupera el planteamiento de Santos (2011), quien reconoce al otro como igual e igualmente productor de conocimiento, enfatiza la ecología de saberes, es decir, el reconocimiento del saber de los involucrados, que dialogan con el saber del investigador, en este sentido, ya no considera a los sujetos de la investigación como informantes sino como colaboradores que establecen una relación horizontal, en un “caminar horizontal”, el autor señala:

Como investigadores ya no podríamos entonces mantenernos distanciados y exentos a compartir-nos (para evitar contaminar la investigación desde la idea positivista), nos asumimos también como colaboradores, dialogando nuestra experiencia y significación con respecto al fenómeno a indagar, puesto que nos encontramos implicados con él. (Avilés, 2022: 81)

Considerando lo antes dicho, Avilés (2022) propone, al igual que Corona (2012), la construcción de conocimiento en diálogo, “entre voces” y no sólo desde la voz del investigador. En su pesquisa participan cuatro voces con experiencia, saber y conocimiento sobre la educación física, los cuales se asumieron como “sujetos dialógicos” quienes se relataron, compartieron, reconocieron y reconstruyeron, a través de la narrativa. En esta investigación se transitó de la entrevista biográfico-narrativa a la configuración de diálogos horizontales, a una narrativa dialógica, a encuentros dialógicos, en donde se propició el contarse, reconocerse, construirse y/o transformarse mediados por la reflexividad.

El autor retoma a Barbera y Malave (2012), quienes conciben al *encuentro dialógico* como “el espacio interdisciplinario de la palabra y de la acción dialéctica, experimentada a partir de juicios reflexivos del cual emerge y se muestra un mundo de sentido colectivo” (p. 437), con estas ideas configuró un proceder en el encuentro con los colaboradores.

...el *encuentro dialógico* es un espacio de decolonialidad-horizontalidad *entre sujetos dialógicos* en condiciones de solidaridad, confianza, amistad, simpatía, humildad y reflexividad buscando la consciencia de sí, de los otros y la realidad en que vivimos, relatando y resignificando los saberes de experiencia vivida, construyendo conocimiento colectivo válido y el devenir emancipador. (Avilés, 2022:88)

Los encuentros entre colaboradores estuvieron mediados por la construcción de ejes de diálogo, los cuales fueron contruidos entre todos los participantes, considerando el tema en cuestión, sustituyendo la idea de instrumento de investigación como recursos para recabar información. Los encuentros dialógicos estuvieron caracterizados por la reflexividad que se provocó en lo colectivo y en lo personal, generando de esta manera la construcción de una narrativa que contenía la transformación de las miradas, en una recolocación de los colaboradores con respecto a su manera de ver y mirarse en el fenómeno motivo de diálogo.

Los encuentros dialógicos se desarrollaron con la participación de cuatro profesores de Educación Física, adscritos a centros de trabajo en el nivel de secundaria. Los diálogos se desarrollaron considerando los ejes temáticos previamente contruidos, éstos estuvieron mediados por procesos de reflexividad, es decir, como lo señala Bertoux (1999), citado en Muñiz, *et. al* (2018), “el sujeto no recita su vida, sino que reflexiona sobre ella mientras la cuenta” (124). La reflexividad se manifestó en tres niveles, la *reflexividad rememorativa*, en la que se reconstruyó y resignificó los sucesos del pasado. La *reflexividad dialógica*, en ésta se logró el encuentro de subjetividades, el encuentro de sentidos y significados con respecto a lo relatado, para originar “los sentidos comunes”, “unidades de sentido”, “núcleos de sentido”, “encuentros de sentido” o “puntos de encuentro”, en este proceso entró en juego la “metáfora del espejo”, es decir, el relato del otro sirvió para mirarse y conectarse con algún aspecto, experiencia o contenido del relato, generando un tercer relato. El tercer nivel trabajado fue la *reflexividad emancipadora*, la cual contribuyó en la transformación de la mirada, al cambio de conciencia, a una descolocación del lugar desde donde se hace lectura de realidad y del lugar que se ocupa en ella, para pensar-se de forma distinta y actuar desde otras lógicas. Avilés (2022) enfatiza que la reflexividad, a través de los encuentros dialógicos contribuye a dejar de pensar como pensamos, a dejar de ser como somos, abre otras formas de pensar y de ser con los otros.

5.4. Haceres horizontales: observaciones, charlas colaborativas y el cuadro polifónico

Nájera (2022) en la investigación *La construcción de significados docentes sobre el portafolio de evidencias de los alumnos en el nivel preescolar*, expone la manera en que se construyen los significados docentes sobre el portafolio de evidencias en el preescolar, teóricamente se apoyó en la pedagogía crítica y el interaccionismo simbólico, el posicionamiento en la construcción del

conocimiento se construyó desde las epistemologías del sur y las metodologías horizontales.

La coordinadora de la investigación transitó metodológicamente de la etnografía tradicional a la ciber etnografía, debido a las condiciones de confinamiento impuestas por el COVID-19, es decir, el trabajo de campo se desarrolló de manera virtual, en un primer momento y posteriormente de manera presencial, cabe señalar que el proceder se configuró a partir de la propuesta de las metodologías horizontales.

El carácter extractivista de la etnografía y ciber etnografía o etnografía visual, se colocó en el ojo crítico de la investigadora, la lógica de observar a los otros y entrevistarlos con la finalidad de extraer información se modificó para arribar al intercambio horizontal, al construir con el otro y no sobre el otro. Las posiciones del investigador y de los investigados se modificaron por la colaboración entre iguales y reconociendo las prácticas y el saber de los involucrados. Con el apoyo de Vidales (2013), la autora incorporó en su proceder la idea de “... el que observa, se observa, es observado y se observa siendo observado” (p. 241).

Como se ha señalado el trabajo de campo se desarrolló, en un primer momento de la etnografía visual, con la finalidad de hacer frente a la contingencia, esto fue a través de plataformas digitales, como Zoom, Meet, otras y redes sociales como Facebook y WhatsApp, las que permitieron llevar a cabo reuniones virtuales con audio y video en tiempo real, compartir materiales digitales y dialogar de forma escrita y mediante audios en tiempo libre, haciendo uso inherentemente de la señal de internet. Este trabajo se complementó con la interacción presencial posterior a los momentos críticos de la pandemia.

Las interacciones de observación se desarrollaron observando lo que los otros hacían y ellos observaron a la coordinadora de la investigación, es decir, los participantes se embarcaron en un proceso de construir conocimiento a partir de “un juego de espejos” como lo nombra Corona y Kaltmeier (2012), las observaciones y charlas se caracterizaron por la colaboración, por el mostrarse y dialogar-se, la responsable de la investigación no estuvo en un rincón del salón de clases, por el contrario, interactuó con los otros educadores así como con los alumnos y padres de familia.

Un hacer horizontal en el trabajo de campo fueron las charlas colaborativas las cuales se caracterizaron por conversar de manera amistosa algún tema sobre el objeto en cuestión o sobre los significados contruidos sobre los portafolios de evidencias en el preescolar, en ocasiones de manera virtual y en otras cara a cara. Estas se desarrollaron de forma imprevista, con la confianza

de expresarse y de compartirse. De esta forma señala Nájera (2022):

...nos acompañamos, compartimos y apoyamos en las aulas de clases de cada uno de los colaboradores, donde se compartieron los portafolios de evidencias de los alumnos, las notas que los educadores incluimos en él, la interpretación de las evidencias, los significados que construimos sobre dicho portafolio, nuestras reacciones al elaborar y dialogar sobre dicha herramienta de evaluación, entre otros aspectos que sin duda surgieron en este proceso presencial; de este modo hacemos referencia a una observación profunda (ver siendo observados y ver lo que es invisible) así como a escuchar profundamente (charlar escuchando al otro, siendo escuchado, escuchando los silencios). (40)

Estas formas de observar y dialogar, según Nájera (2022), estuvieron mediadas por la reflexividad, quien, apoyándose en Guber (2012), consideró que la “...reflexividad inherente al trabajo de campo consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del [colaborador] -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los [colaboradores]” (50).

La información construida en dichos haceres se apoyó de un cuaderno de notas o, como se recomienda en la etnografía tradicional, en el diario de campo, donde se realizaron inscripciones sobre los acontecimientos relevantes. Dichos haceres, interacciones observadoras, cuaderno de notas y charlas colaborativas se concentraron en un cuadro polifónico donde comenzó el trabajo analítico, de acuerdo con Bolívar y Fernández, resulta apremiante “unir -del cúmulo de experiencias narradas y registradas- un cuadro polifónico con sentido, en lugar de una cacofonía de discursos fragmentados y disonantes” (2001:194).

el cuadro polifónico se conformó de 4 columnas que contemplaron: la hora, la descripción de los hechos, las inscripciones de la coordinadora y los comentarios de los colaboradores. Dentro del momento de la descripción se intentó dar cuenta que todo aquello que sucedió durante la observación tal y como se llevó a cabo, se detalló puntualmente lo ocurrido durante la mañana de trabajo incluyendo movimientos, gestos y tonos de voz, así como pequeños detalles acerca del comportamiento de los colaboradores, mismos que fueron rescatados del cuaderno de notas y aquellas charlas que soportaran el mismo y que se

grabaron con el uso del teléfono celular (...) en la columna de la coordinadora se colocó la información del cuaderno de notas. Para finalizar, en la columna sobre los comentarios de los colaboradores, se insertaron aquellos fragmentos de diálogo que aclaraban, complementaban y/o puntualizaban lo descrito en la segunda columna; estos, frecuentemente fueron extractos de las charlas colaborativas que se tuvieron al culminar la mañana de observación. Conviene aclarar que, aunque esta tarea fue llevada a cabo por la colaboradora de forma física, dentro de dicho cuadro polifónico están muy presentes las voces de todos los colaboradores. (Nájera, 2022:42)

Finalmente, Nájera (2022) en sintonía con Bajtín, (citado en Pinto y Ribes, 2012: 174) concuerda con que “nadie produce conocimiento por sí solo. Éste es un fenómeno polifónico. Cuando escribimos este texto, otras voces están aquí presentes”.

6. Reflexión final

La experiencia que hemos construido como investigadores y tutores de los estudiantes adscritos a los programas de posgrado del ISCEEM, nos ha permitido transitar por diversas maneras de hacer investigación, principalmente dentro del paradigma cualitativo interpretativo, donde hemos tenido la posibilidad de re-configurar nuestros posicionamientos epistemológicos y metodológicos pasando por metodologías comprensivas e interpretativas principalmente la etnografía y la investigación acción, hasta retomar un paradigma alternativo como son las epistemologías del sur, en las cuales adscribimos a las metodologías horizontales como posibilidad de realizar investigación centrada en el otro como sujeto presente y constructor de realidades; al respecto la investigación biográfico narrativa nos ha posibilitado el acercamiento a los otros mediante diálogos conversa profundos.

Si bien, por ahora nuestros desplazamientos nos colocan en las metodologías horizontales, consideramos que para nosotros estas reconfiguraciones constituyen nuestra formación permanente en la tarea de investigar, nos coloca ética y políticamente frente a las maneras de hacer investigación, así como nuestro lugar con los otros. Ante la complejidad de un mundo en constante movimiento, consideramos que la investigación es una tarea de colocamientos y recolocamientos por parte del investigador frente a los sujetos y la realidad.

Bibliografía

- 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
- Barbera, N. y Malave, L. (2012). Hacia el encuentro dialógico como estrategia metodológica: Una lógica de acción cualitativa. *Multiciencias*, 12(4), 434-440. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90428396008.pdf> (Fecha de consulta 15-02-2019)
- Corona, S y Kaltmeier, O (2012). “Introducción. En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales”. Pp. 11-21 en Corona, S y Kaltmeier, O. (coords). En *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. España. Gedisa.
- Corona, S. (2012) Notas para construir metodologías horizontales. En *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. España. Gedisa.
- Denzin, N.K y Lincoln, Y.S (2012). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Barcelona, Gedisa.
- Hernández, J (2014). “La investigación en ciencias sociales. Un análisis epistemológico de su hacer”. Memorias del 4º Congreso Nacional de Ciencias Sociales. https://www.comecso.com/congreso/memorias/cap_8.pdf (Fecha de consulta 10-09-2020).
- 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 *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales*. España. Gedisa.
- Maldonado, N. (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.” En Castro, G. y Grosfoguel, R. (2017). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifica Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Disponible en <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf> (Fecha de consulta 01-09-2019).
- Mignolo, W. (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto.” En Castro, G. y Grosfoguel, R. (2017). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifica Universidad Javeriana, Instituto

Pensar. Disponible en <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf> (Fecha de consulta 10-09-2020).

- Muñiz Terra, Leticia, Juliana Frassa y María de la Paz Bidauri (2018). “Hacia un encuentro de reflexividades: La entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social.” Pp. 120-146, en: Juan Ignacio Piovani y Leticia Muñiz Terra (coord.). ¿Condenados a la reflexividad? Argentina. FLACSO.
- Nájera, K. (2022). La construcción de significados docentes sobre el portafolio de evidencias de los alumnos en el nivel preescolar. Tesis de maestría. México. ISCEEM
- Pérez, R. (2012) “Entre voces: una metodología horizontal de autoría para el estudio de la comunicación entrecultural”. Pp. 209-230 en Corona, S y Kaltmeier, O. (coords). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales. España. Gedisa.
- 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 (coords.), Diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. España. Gedisa,
- Rivas, J.I (2019). “Re-instituyendo la investigación como transformadora; descolonizar la investigación educativa”. En: De Melo A. et. al (corods) (2019). Perspectivas decoloniales sobre educación. Uma, Málaga, España. file:///C:/Users/user/Downloads/Re_instituyendolainvestigacincomotransformadora.pdf (Fecha de consulta 10-09-2019).
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires. Paidós.
- 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, O. (coords). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales. España. Gedisa.
- Santos, B. (2010). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur. Caracas, Venezuela. Ediciones IVIC.
- 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, Paula M y Bidaseca, Karina (Coords), (2018). 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 (Fecha de consulta 20-09-2021).
- Santos, B. (2018). Epistemologías del sur. [Video]. YouTube. https://youtu.be/ohZ8BR1vj_8
- Tuider, E. (2012). “Contando historias/narraciones en un contexto postcolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales”. Pp. 111-135 en Corona, S y Kaltmeier, O. (coords). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y culturales. España. Gedisa.
- Vidales, C. (2013). En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. Nueva época, n° 20, 239-247. <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n20/n20a12.pdf>. (Fecha de consulta 20-03-2020),
- Walsh, C. (2007). “Interculturalidad y colonialidad del poder un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial.” En Castro, G. y Grosfoguel, R. (2017). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifica Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Disponible en <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf> (fecha de consulta 06-09-2019)

Notas _____

¹ El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) es una institución de posgrado con carácter público, su oferta educativa se encuentra conformada por el doctorado en Ciencias de la Educación, la maestría en Investigación de la Educación, especialidades y diplomados, dirigidos a profesores e investigadores insertos en la docencia de los distintos niveles educativos del estado de México. Su sede se encuentra en la ciudad de Toluca con cuatro Divisiones Académicas distribuidas en distintas regiones del estado (Ecatepec, Chalco, Tejupilco y Nextlalpan).

² Las Epistemologías del sur, según Boaventura de Sousa Santos (2009), son la búsqueda de conocimientos válidos, que otorguen credibilidad y hagan visibles a las prácticas cognitivas, de las clases, de los pueblos y los grupos sociales

que han sido históricamente victimizados, explotados y exprimidos, por el colonialismo y capitalismo globales. Por otro lado, aspiran a construir conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social.

³ La experiencia que se recupera en esta ponencia se centra en el trabajo de investigación educativa, ubicada en el enfoque cualitativo. A finales de los años 90's se desarrollaron investigaciones etnográficas sobre los profesores en escuelas multigrado, estos trabajos se extendieron hasta el 2010. En estas dos décadas se acompañó a estudiantes en el desarrollo de sus tesis de grado de maestría, varios de ellos se apoyaron en la etnografía y otros en la investigación-acción como metodología; ésta última implicó un trabajo de acompañamiento durante el proceso. Después de estas experiencias metodológicas, a finales del 2010 con la integración de un Cuerpo Académico, las investigaciones se desarrollaron desde la metodología biográfico narrativa.

Aprendizajes sobre una experiencia de investigación colaborativa

Lessons from a collaborative research experience

*Alaíde Vences Estudillo **

Resumen: En esta ponencia me propongo compartir el proceso de construcción metodológica y teórica que llevé a cabo mediante una investigación colaborativa con las integrantes de la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas de México (CONAMI). Las integrantes de la CONAMI participaron como poseedoras y productoras de conocimiento válido en todas las etapas del proceso investigativo, negándose a ocupar un rol solo como informantes. Abordaré los retos a los que nos enfrentamos para colaborar, como fuimos resolviéndolos y poniendo en práctica e imprimiendo a la investigación el principio de la reciprocidad.

Abstract: In this paper I share the process of methodological and theoretical construction that I carried out through collaborative research with the members of the National Coordinator of Indigenous Women of Mexico (CONAMI).

Palabras clave: metodologías colaborativas; mujeres indígenas organizadas.

Introducción

La reflexión que aquí enarbolo surge como resultado de mi experiencia de participación en una investigación con, y sobre la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas- CONAMI. Dicha investigación se fundamentó en una metodología indígena y tuvo como finalidad explorar las epistemologías para la paz que las integrantes de la Coordinadora han desarrollado a partir de su experiencia de organización colectiva. Aclaro que el análisis en este texto, no se centra en los hallazgos generados a partir de la pregunta de investigación; aunque sí abordo algunos de estos temas. En este ensayo, más bien me interesa aportar una valoración de los saberes cooperativos que derivaron de la metodología. El método empleado propició entre las involucradas el intercambio recíproco de beneficios simbólicos y materiales.

Para el desarrollo de mi argumento tomo como punto de referencia la propuesta que hace

* Posdoctorante en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Líneas de investigación: sociología de los conflictos y la participación de las mujeres en la construcción de la paz. Correo electrónico: vences.estudillo.alaide@gmail.com

Vincent Martínez Guzmán: el estudio de la paz y los conflictos tiene como principal objetivo apoyar a construir capacidades humanas que resuelvan y prevengan la violencia (2002). Sostengo que las capacidades que propician la paz pueden desarrollarse a través del uso de las metodologías colaborativas y que, al usarlas, la academia puede cumplir con la función de servir a la sociedad, al erigir puentes de comunicación y cooperación en donde el tejido social está fragmentado.

Describo las particularidades de los métodos de investigación colaborativas, para posteriormente explicar su aplicación en el contexto de la investigación con la CONAMI. Quienes colaboran no se asumen como iguales. Reconocen sus diferencias y puntos en común. Me detengo en el principio de reciprocidad, que pende de la escucha receptiva, la transparencia, respeto e intercambio constructivo. Concluyo que el proceso metodológico influyó a que las personas involucradas compartiésemos nuestras perspectivas diversas; bajo un esquema horizontal, siendo la voz y opinión de cada una significativa. El efecto positivo de investigar fue colectivo.

Capacidades para la paz

Hoy en día la humanidad ha alcanzado el mayor progreso en materia de comunicaciones, interconexión y movilidad. La virtualidad conecta continentes. La interdependencia económica – globalización - hace que lo que pasa aquí impacte al otro lado del mundo. Al mismo tiempo el desplazamiento de personas, ya sea por razones forzadas o la búsqueda de mejores oportunidades, aumenta como nunca antes.

Hay una sensación general, de que estamos mejor comunicados y de que el flujo de mercancías y personas mantiene a la comunidad internacional más vinculada. Sin embargo, es un momento crítico, con niveles de desigualdad, pobreza y deterioro ambiental nunca antes alcanzados. En este mundo polarizado, la soledad, la depresión y el estrés aumentan a ritmos acelerados. En tal escenario, las ciencias sociales pueden jugar una función importante en la construcción de la paz, coadyubando a fortalecer vínculos solidarios.

Las capacidades para la paz, son aquellas que cultivan confianza, que facilitan la cooperación, que sirven para desactivar la violencia (Martínez Guzmán, 2002). En esa dirección, los métodos de investigación colaborativos proveen alternativas para revertir los abusos cometidos en nombre del saber científico, obligando a las y los académicos a replantear su relación con las personas y los contextos que estudian.

Antecedentes y particularidades del método

Cuando se elige una metodología colaborativa, se busca pluralizar los mecanismos de construcción y análisis de los problemas de investigación. (Firchow and Gellman, 2021). Resulta primordial preguntarse: ¿Para qué, sobre quiénes y con quienes se investiga? Si las personas sobre quienes se investiga participan activamente en la toma de decisiones sobre las interrogantes a examinar, definen los criterios para llevar a cabo esta labor, y el proceso y los resultados obtenidos les favorecen, es probable que se trate de una investigación colaborativa. No hay una ruta única establecida para concretar cada uno de esos pasos. Cada equipo de colaboradores fija sus objetivos.

Este enfoque se ha diversificado en distintas disciplinas, tales como: la antropología, la historia, las ciencias políticas y la lingüística. Incluso, es usado en la psicología y en estudios de farmacéutica clínica (Drotar, 2013). Puede adquirir un formato cualitativo o cuantitativo. Sin embargo, se distingue de otras formas de proceder porque no es sólo una persona, sino varias las que explícitamente se comprometen a examinar un asunto que les interesa y comparten el mérito por dicha labor.

Su surgimiento ha sido gradual. Inició con los cuestionamientos de parte de varios movimientos intelectuales y políticos hacia la academia, por las injusticias sobre las que se finca como institución soberana del conocimiento (Alexander y Mohanty, 2010). En América Latina, las enseñanzas de Paulo Friere a través de su *Pedagogía del Oprimido* (1970), motivaron al surgimiento de la Investigación Acción Participativa (IAP), cuya misión es empoderar a los sectores oprimidos, ayudándoles a tomar conciencia de las causas que generan su opresión y a imaginar las vías de su emancipación. Si bien, el enfoque colaborativo no persigue empoderar a nadie retoma de la IAP dos atributos:

- 1) El cambio de paradigma de objetos de estudio a sujetos o protagonistas que cooperan para analizar y mejorar una situación que les afecta, y
- 2) Lo que se investiga debe coadyubar a cambios sociales.

Ayudó también al despegue de este método, el cuestionamiento a la supuesta neutralidad positivista de las ciencias que impulsó el grupo de estudios subalternos, compuesto por académicos originarios de Asia en universidades del Norte global. Como parte de ese grupo, el intelectual palestino Edward Said con *Orientalism* (1978) develó el eurocentrismo imperante en el saber

científico.

Una obra que coincide en la época y que también sienta precedentes para imaginar estrategias cooperativas en la construcción del conocimiento, es *La Volonté De Savoir* (1976), de Michel Foucault, en la que el autor plantea que el poder no es una fuerza operando unidireccionalmente, que hay distintas formas de ejercerlo. En las investigaciones colaborativas el poder se ejerce cooperativamente, no recae en una sola persona.

Las feministas negras y mujeres negras de color del tercer mundo, entre ellas, Angela Davis (1981) y Gloria Anzaldúa (1981), así como figuras representativas de los estudios postcoloniales, como Gayatri Chakravorty Spivak (1984) y Chandra Talpade Mohanty (1986), confirmaron el sesgo racista imperante en la investigación feminista que se construye en la academia del primer mundo. Remitiéndose a esas críticas, Sandra Harding (1986) y Donna Haraway (1991) propusieron la reflexividad y la práctica del conocimiento situado para examinar de forma crítica, descodificar y deconstruir las relaciones de dominación presentes en el quehacer científico.

Cuando Linda Tuhiwai Smith publicó *A descolonizar las Metodologías*, en 1999, retomó discusiones que los feminismos poscoloniales y los pueblos indígenas en resistencia venían sosteniendo con la academia, para denunciar la violencia con la que la teoría crítica/moderna, positivista y post positivista ha estudiado a los pueblos indígenas (como objetos de estudio sin conocimiento, sin capacidad de agencia y auto representación). Propuso investigar asuntos que a los integrantes de los pueblos indígenas les son importantes revisar, respetando, apegándose y honrando sus conocimientos.

Las investigaciones realizadas mediante el método indígena refieren siempre al criterio de reciprocidad porque es la base para el reconocimiento y comprensión de los saberes que los pueblos indígenas poseen. Este principio asegura que la prioridad, generar conocimiento que les favorezca, se cumpla (Denzin y S. Lincoln, 2008). La teoría científica debe involucrar activamente a quienes forman parte de esos pueblos, consensando con ellos cada etapa del proceso investigativo.

Las personas que se involucran como participantes de la investigación son a la vez sujetos de estudio y productoras de conocimiento. No tienen necesariamente que situarse en el mismo lugar de poder, ni pensar o haber experimentado lo mismo para cooperar sobre un mismo objetivo, pero sí es ineludible que haya correspondencia entre sus expectativas y los compromisos que asumen. Parten de una base equitativa para establecer conjuntamente tiempos, pautas, procedimientos y

temas a analizar. (Blackwell, Hernández Castillo, Herrera, Macleod et al., 2009).

Se trata de crear condiciones para que todas las personas participantes en la investigación dialoguen sobre una base equitativa, seguido de la valoración del conocimiento que cada una tiene para llegar a la formulación de teorías que han sido elaboradas a partir de un consenso. Los acuerdos no eliminan la diversidad de opiniones que puede haber sobre un mismo fenómeno, al contrario, toman esas diferencias en consideración para comprenderlas y considerar posibles problemáticas que deriven.

Experiencia en la aplicación

La CONAMI es una red nacional de organizaciones sociales a nivel nacional que ha apostado a la formación de los liderazgos de las mujeres indígenas como estrategia para el fortalecimiento de los procesos autonómicos de sus pueblos. A lo largo de su activismo, las mujeres que han sido parte de esta organización han adquirido aprendizajes al establecer alianzas con distintos actores y actoras con quienes comparten intereses políticos comunes. Construyen vínculos con diversos actores y entidades. Esa experiencia las remite constantemente a cuestionarse cómo, cuándo y con quienes les conviene aliarse.

Cuando me acerqué formalmente a la CONAMI en el 2016, para expresarles mi interés de analizar su proceso organizativo mediante mi investigación doctoral, al interior de la organización se estaban replanteando como debían relacionarse con la academia. Después de dialogarlo en una asamblea general con integrantes activas de la organización, obtuve su aprobación para llevar a cabo la investigación, bajo la condición de que fuera una investigación colaborativa.

Ni yo, ni las compañeras, teníamos claro cómo haríamos algo de esta índole, nos interesaba aprender a hacerlo. Para ellas era muy importante que este ejercicio no fuera de carácter extractivo y que los beneficios de la colaboración no se redujesen a mi acreditación como doctora. Querían ser ellas las que decidieran que era importante analizar sobre su propio proceso organizativo y los medios apropiados para hacerlo. Había la demanda explícita de no ser solo las entrevistadas sobre las que se escriben cosas. Las integrantes de esta organización tomarían parte activa en todas las etapas de la investigación, en la construcción de las preguntas, en la metodología y el análisis de sus experiencias.

Acuerdos primordiales

La reciprocidad, a la que entiendo como un ejercicio de reconocimiento y valoración equitativa entre pares, fue una práctica que permeo desde un inicio el vínculo de colaboración. Este principio está interrelacionado con la corresponsabilidad que asumimos respecto a la investigación. Establecimos mecanismos de participación, rendición de cuentas y toma de decisiones. Esto ocurrió en varios niveles y momentos.

En una etapa inicial la asamblea general que reúne a todas las representantes de las organizaciones adherentes y opera como órgano supremo en la toma de decisiones concernientes al presente y futuro de la organización, definió que la investigación debía ser colaborativa. En el segundo nivel, la coordinación general colegida que asume tareas de vinculación y fortalecimiento interno de la CONAMI, por iniciativa propia, hizo una invitación abierta a todas las integrantes de la red, para conformar un equipo cuya función, junto conmigo, sería establecer las líneas de la investigación, dar seguimiento al proceso investigativo y retroalimentarlo. En el tercer nivel, el equipo de seguimiento que quedó integrado por tres participantes, Fabiola del Jurado, Norma Don Juan y Patricia Torres, apoyó a diseñar y monitorear cada etapa del proceso de investigación.

En conjunto, con las compañeras del equipo de seguimiento, decidimos sobre aspectos técnicos, metodológicos y teóricos que siempre transmitimos a la asamblea general y la comisión colegiada para recabar sus puntos de vista. Esto ocurría con regularidad, en reuniones virtuales y presenciales. Yo me desplazé en distintos momentos, a varias partes del país para acudir a las reuniones y actividades que programaban como parte de su agenda organizativa y aproveché esos momentos para conversar con ellas sobre el avance de la investigación. Siempre con previo permiso para acudir, muchas veces la misma organización me lo requirió. En un cuarto nivel, solicitamos el involucramiento de diecisiete integrantes de la CONAMI que aceptaron participar como colaboradores, con quienes mantuvimos discusiones y analizamos las temáticas que nos fijamos.

En cuanto a mi fusión, como integrante del mundo activista y académico y aliada externa a la CONAMI, fui una de las participantes de esta investigación. Mi trabajo consistió en facilitar las condiciones para el desarrollo de la investigación, coordinando cada etapa de la misma, recopilando información y tejiendo las perspectivas de todas las participantes. También fui sujeta investigada, pues las otras participantes me interpellaron de muchas maneras. Nunca tuve la única y la última palabra en lo que investigamos. Las decisiones que tomamos en conjunto con el equipo de seguimiento las sometimos siempre por el filtro analítico de la asamblea general, la coordinación

colegiada y las participantes principales.

Compañeras que comparten conocimientos

Poner nombre a lo que pactamos hacer y establecer los mecanismos para lograrlo, no fue lo único que permitió que la relación de trabajo prosperará. En las primeras reuniones que sostuve con el equipo de seguimiento coincidimos que debíamos acordar como queríamos ser reconocidas y autonombrarnos. Descartamos desde un inicio la relación jerárquica entre los términos investigadora y sujetas de estudio.

Considerando ese consenso, puse atención a las palabras que las participantes principales usaban para referirse a nuestro vínculo de trabajo, en charlas, eventos y reuniones que organizaban. Tomaba nota de esas palabras, las analizaba y después verificaba su significado con las participantes principales, a través de entrevistas o charlas informales.

Norma Do Juan, participante principal de la investigación e integrante del equipo de seguimiento, comentó en una ocasión “las mujeres indígenas no somos un tema a investigar sino sujetas con conocimiento que crean formas de transformar a la sociedad” (2018). Esta frase nos dio pautas para consensar que los saberes que cada una posee son igualmente valiosos.

Tal y como aclara Ernestina Ortiz, otra compañera colaborante: “Hablar de la CONAMI, es hablar de historias vivas, sobre las historias de nuestras tantas luchas” (2018). No son datos sin vida. Son conocimientos empíricos con los que fuimos a lo largo de esta investigación construyendo teorizaciones colectivas. Por lo tanto, debíamos tratarlos con mucho respeto, desde una responsabilidad relacional, sin exponer a nadie de forma agravante o comprometer la perdurabilidad del proyecto colectivo (Wilson, 2008). El respeto abrió la puerta hacia la colaboración profunda. Al principio, debo decir que al ser yo una colaboradora externa a la Coordinadora, percibía que, para algunas compañeras, mi participación generaba desconfianza. Con justa razón, me veían como alguien ajena a su proceso.

Poco a poco, al ir apegándome as su método de nada sin nosotras, y al abandonar mi rol exclusivo de investigadora, la relación fue estrechándose. En distintos momentos me pidieron que las apoyara en tareas técnicas de la organización, a facilitar talleres, tomar relatorías, revisar proyectos, a servir comida, limpiar y recoger inmobiliario después de eventos que organizaron. Viví momentos inolvidables, en los que compartimos lo que cada una era sin miedo al prejuicio.

Además de sujetas con conocimiento que dialogaron, a lo largo de la investigación nos relacionamos como compañeras, pues siempre primo la empatía y el deseo de escucharnos.

Definición de temas de interés común

Las preguntas de investigación surgieron tras un proceso de diálogo, en el que se valoró el aporte de cada una. La asamblea general estableció que el tema a elegir debía ser provechoso para el proceso interno de la CONAMI, mientras que al equipo de seguimiento le parecía importante que la investigación contribuyera al trabajo de recuperación de su historia organizativa, ya que estaban por celebrar dos décadas de activismo. Querían reflexionar sobre los aprendizajes que forjaron su camino. Por otra parte, a mí me interesaba analizar desde un enfoque de gestión del conflicto las mecánicas internas en la CONAMI que le habían dado solidez y trascendencia como organización a nivel nacional e internacional.

Mediamos nuestros intereses en común. Después de varias reuniones con el equipo de seguimiento convenimos que la investigación tendría como objetivo documentar lo que ha significado converger y luchar en un frente común como la CONAMI, valorando las epistemologías sobre la paz que emanan de sus experiencias de vida y accionar colectivo. Nos interesaba recuperar sus historias de activismo compartido, los retos, los conflictos, los logros que han tenido; aquellos aprendizajes que ha permitido que la organización trascienda. Esta decisión la presentamos en una asamblea general en la que obtuvimos el aval para continuar con la siguiente etapa.

Procedimiento híbrido

Es éticamente contradictorio que una investigación que nace con interés de incidir a la justicia, que plantea alternativas para mejorar la convivencia social, genere violencia epistémica. Cuando con el equipo de seguimiento nos propusimos diseñar las técnicas que emplearíamos en nuestro proceso de indagación surgió un debate. Yo me encargué de elaborar una propuesta que presenté a las integrantes del equipo de seguimiento. Inicialmente propuse guiarnos por el diálogo de saberes que propone Boaventura de Sousa Santos. Mientras que las integrantes del equipo de seguimiento consideraban que, en lugar de importar recursos metodológicos de fuera, debíamos partir de los recursos metodológicos desarrollados por la propia CONAMI a lo largo de su andar organizativo.

Fabiola del Jurado dijo “conozco la propuesta de Boaventura de Sousa Santos, pero nuestra metodología debe recuperar nuestros pasos andados” (2010).

Ideamos una ruta que no se fundamentó exclusivamente en el *kow how* (el saber hacer) purista académico. Integramos principios que la propia CONAMI ha construido en su proceso organizativo interno para teorizar colectivamente. Esta acción nos remitió nuevamente al principio de reciprocidad, pues de esta manera se garantizó la valoración de sus conocimientos.

El diálogo intergeneracional asambleario fue un principio que recuperamos, es un procedimiento metodológico que CONAMI utiliza en su estructura operativa. Consiste en una serie de conversaciones que se dan en sesiones plenarias, cuyo propósito es construir acuerdos. Esta forma de llegar a consensos es una práctica activa en las prácticas políticas comunales de muchas comunidades indígenas en México. Las integrantes de CONAMI recuperan este formato de diálogo y le añaden una variante intergeneracional para involucrar a jóvenes y adultas mayores en una misma conversación. El intercambio debe ser dialógico y tener lugar en condiciones horizontales para que las generaciones jóvenes y las mayores puedan escucharse y entenderse. Se da cabida a escuchar distintas visiones, malestares, preocupaciones y conflictos que revelan barreras generacionales. El objetivo principal es dar voz, reconocimiento e importancia a las perspectivas conflictivas entre las jóvenes y las mayores y tomar esas perspectivas como punto de partida para construir un consenso colectivo, el cual se espera que nutra a su proceso organizativo.

A medida que la relación de trabajo fue avanzando, constaté que la reciprocidad no es solo un requerimiento metodológico que me exigían en mi función como investigadora, es un principio que recuperan de sus cosmovisiones y que guía y moldea su concepción comunal y trabajo político. Pensar en las luchas indígenas que encabezan las integrantes de la CONAMI, requiere discernir el valor que asignan a las visiones espirituales de sus pueblos y como las incorporan en su trabajo político. El otro componente que integramos fue su visión espiritual. Cada una de las acciones que emprenden como organización, siempre integran rituales de inicio y de apertura que tienen como finalidad evocar de forma permanente que su aporte como organización es servir al bien común, en contraposición de intereses individuales, aspiraciones ególatras o lucrativas.

Complementariamente, la metodología integró otras técnicas ya utilizadas en la academia como las entrevistas a profundidad, la observación participante y otra muy significativa para el diálogo de saberes, que es el taller de reflexión colectiva. Mediante la combinación de cada una de

esas técnicas la reflexión colectiva fue dándose y tanto yo como el equipo de seguimiento sugerimos alternativas para que la información que yo iba recopilando, en calidad de responsable coordinadora, quedara al alcance de las diecisiete compañeras principales que aceptaron implicarse en la investigación. ¿Cómo?. Pues teniendo comunicación constante con cada una de ellas, por medio de llamadas, intercambio de correos y conversaciones en físico. Les compartí las transcripciones de sus entrevistas que revisaron, también yo me esforcé en poner a su alcance los resúmenes de las discusiones que teníamos en los talleres, en las reuniones de trabajo, en los diálogos intergeneracionales o en las asambleas. Esto lo hice de forma escrita y también de forma verbal. Los diálogos que se suscitaban en esos momentos de intercambio eran muy ricos, podíamos durar horas dialogando sobre los temas colocados y eso fue posible porque justo los temas que abordábamos respondían a preocupaciones que ellas compartían.

Construcción del análisis

El análisis lo fuimos construyendo en distintas etapas. Cuidar del intercambio de ideas que íbamos teniendo en cada una de esas etapas dio transparencia al proceso, en consecuencia, permitió que las integrantes de la CONAMI confiaran en que se trataba de un esfuerzo cooperativo en el cual el benéfico colectivo se materializaba en el intercambio de experiencias. El procedimiento propicio diálogos que antes nunca se habían suscitado entre las compañeras, que eran importantes para generar consenso respecto a ciertos temas que generaban tensiones internas y frenaban su apuesta colectiva. Uno de estos temas fue el *Indigenometro* que es aplicado para desacreditar el trabajo de las mujeres indígenas cuando estas subvierten mandatos de género coloniales. Reflexionar sobre este asunto en particular ayudó a que al interior de esta organización se fijara una postura clara sobre lo que implica asumirse como mujeres indígenas, lo que se comparte y también las diversidades experiencias. Se trató no solo de un ejercicio de reflexión colectiva, fue un ejercicio de escucha activa constante. Todo esto ocurrió bajo un esquema muy cuidadoso, en el que hubo horas de trabajo con el equipo de seguimiento para escoger formas constructivas de abordar los temas.

La responsabilidad relacional es un compromiso que se asume para que el proceso de investigación sea un aliciente que potencie vínculos entre colaborantes, es una característica de las metodologías indígenas (Wilson, 2008: 119). Las críticas son bienvenidas siempre que tengan

como finalidad construir, cuando aporten insumos que nutran a las relaciones entre las personas implicadas en la investigación, pero nunca para desacreditarlas, con afán de revanchismo o con el propósito de generar divisionismo entre ellas.

Se debe cuidar la forma en que se construyen problemas de investigación, ciertos temas pueden ser incómodos o no fáciles de abordar para las comunidades con quienes se trabaja, pero deben revisarse porque eso permitiría que se comprendan mejor. Se vale cuestionar siempre y cuando esa acción aporte insumos de forma constructiva a las comunidades. Fueron las compañeras de la CONAMI, desde su requerimiento por el uso del método colaborativo, y no yo, las gestoras principales de los saberes que surgieron en cada etapa del proceso investigación. La teorización colectiva se dio en diversas etapas, las cuales describo a continuación.

Primera etapa: construcción de la propuesta de investigación.

El proceso de análisis inició desde el momento en que la asamblea general de la CONAMI avaló la realización de la investigación. Las condiciones que la asamblea general señaló para que la investigación se pudiera concretar determinaron los fundamentos metodológicos a seguir y también los temas que debían revisarse. Las preguntas y la estructura de la investigación surgieron de un proceso reflexivo que tuvo continuidad con el equipo de seguimiento. El diseño de la investigación fue resultado del análisis previo del contexto de estudio, con las aportaciones de la asamblea general y el equipo de seguimiento. La construcción del problema de investigación nos requirió habilidades para construir preguntas pertinentes. Con el equipo de seguimiento valoramos que las preguntas fueran relevantes y sobre todo oportunas para el proceso interno de la organización.

Segunda etapa: identificación de las categorías de análisis

Mediante el método de inducción analítica, codifiqué varias categorías de análisis a partir del contenido registrado en mis diarios de campo que elaboré tras participar en los diálogos intergeneracionales, las entrevistas, los rituales, las reuniones y las asambleas ordinarias. Las categorías de análisis que identifiqué aportaron información útil para responder las preguntas de investigación. Posteriormente presenté las categorías de análisis al equipo de seguimiento, juntas las analizamos, corregimos y elaboramos a partir de ellas varios argumentos. Seguí el método del tejido de ideas que en la CONAMI sus integrantes idearon para ir encontrando a través del diálogo

puntos de coincidencia, pero también de discrepancia, para comprender la diversidad de sus puntos de vista y a partir de ellos ir generando un entendimiento mutuo (Castañeda Salgado, del Jurado Mendoza, et al., 2021: 4).

La metodología del tejido de ideas comparte con otras epistemologías indígenas, el énfasis en la construcción de relaciones, no se sujeta únicamente a la generación de conocimiento. El conocimiento se construye junto con las relaciones, pero nutrir esas relaciones es lo que tiene mayor importancia. Respeté la decisión de algunas compañeras, al pedirme que eliminara cierta información que me habían compartido y que no deseaban hacer pública. Otras me solicitaron usar un seudónimo para no verse expuestas a situaciones de vulnerabilidad.

Tercera etapa: construcción de los argumentos principales

En el taller de reflexión colectiva, las participantes ayudaron a ampliar los argumentos construidos en la etapa previa. Subsecuentemente, elaboré un resumen que integró las ideas recuperadas en el taller, el cual puse a disposición de las participantes del taller, mediante correo electrónico para corroborar que todas sus ideas quedaran registradas. Esta etapa nos permitió contrastar y ampliar el análisis construido en las fases anteriores.

Cuarta etapa: Elaboración de un capitulado

Con el análisis generado elaboré un capitulado en el que incluí una descripción de los temas centrales. Después procedí a compartir el capitulado con el equipo de seguimiento para sumar su retroalimentación. La escucha activa fue fundamental para registrar sus puntos de vista, requirió en orden cronológico, el registro de ideas, devolución y adecuación, en un ir y venir de experiencias.

Quinta etapa: revisión del primer borrador

En la etapa siguiente elaboré un primer borrador de la investigación mismo que entregué al equipo de seguimiento para su revisión. De forma alterna contacté por vía telefónica a las participantes principales para explicarles la forma en que había incluido sus testimonios en el análisis y corroboré con cada una si había logrado abordar adecuadamente sus ideas. Seis de ellas me sugirieron ajustes que por su puesto realicé.

Sexta etapa: finalización del estudio

Presenté las teorías colectivas que produjimos en una reunión en la que participaron la coordinación colegida y el equipo de seguimiento. En esa reunión realicé adecuaciones finales y aclaré dudas que me expresaron. No recibí queja alguna respecto al proceso de investigación. Al contrario, las compañeras expresaron estar conformes. Fue gratificante escuchar que el proceso de investigación les había permitido comprender mejor las cosas que han vivido como colectivo. Esto se debió probablemente a que previamente siempre hubo una constancia el informar y pedir permiso para desarrollar cada etapa. No todas, pero ocho de ellas, se dieron a la tarea de revisar si no todos, algunos apartados de la investigación.

La divulgación

Con la finalización del estudio inició un gran desafío: asegurar que la CONAMI se beneficie con esta etapa y que el mérito no recaiga solo en mi autoría. Fui invitada por la coordinación general colegiada a participar en varios conversatorios y en la impartición de talleres en los que revisé temas que analizamos en la investigación. Otra forma de generar el intercambio recíproco, fue la preparación de un artículo en coautoría con varias de las participantes principales. Actualmente me encuentro buscando posibilidades de publicar un libro en el que se reconocerá la coautoría. Hemos comentado que si esta publicación se concreta las ganancias que se generen serán destinadas a la organización. Compartir los créditos y el usufructo es un asunto que no puede excluirse del compromiso colaborativo.

Conclusión

La investigación colaborativa ha ido madurando mucho, adquiriendo diversas caras. Quizá en cinco o diez años, hablaremos de investigaciones post- colaborativas. Esto lo menciono para no casarse con la idea de que este tipo de metodologías no son perfectibles. No es garantía que todos los trabajos que asumen esta etiqueta se apeguen al método. Tampoco debe romantizarse como la única ruta viable para acabar con la violencia epistémica o la más idónea para que las ciencias cumplan con la función de servir a la sociedad. Si bien, no es la panacea para todos los males de la humanidad, cuando se utiliza con ética, haciendo realmente honor a su nombre, puede generar

diálogos de saberes fructuosos, que permiten aprender a hacer las paces, entendiendo realidades distintas (Martínez Guzmán).

Implicarse en un estudio colaborativo nos obligó a las involucradas a compartir el rol de investigadoras. A mí en lo particular me obligó a salir de la posición cómoda de observante para pensar desde la alteridad. Si no hubiera habido esfuerzos por generar reciprocidad difícilmente la investigación habría progresado. Constantemente tuvimos que idear las vías para que eso ocurriera, siempre en constante diálogo entre colaboradoras. El reto metodológico yació precisamente en aprender a navegar esa inestabilidad.

El análisis inició desde la primera interacción que sostuve con la CONAMI. Lo fuimos construyendo a mediada que avanzó el proyecto. Aunque logramos las metas que nos fijamos, es un proceso continuo que continúa abierto, renovándose, alimentando nuevas reflexiones. Los resultados logrados no los evaluamos únicamente en función de los productos escritos. La riqueza yace en el proceso, en los diálogos, en las reflexiones inéditas que provocó, las relaciones cooperativas y la teoría colectiva que generamos. En ese esquema prevaleció la oralidad y el valor de la escucha, al expresar sentires- pensares. La toma de acuerdos requirió además de paciencia, mucha transparencia y un ejercicio reflexivo intenso.

Las reflexiones compartidas ayudan a repensar en cuales deben ser las funciones de una academia socialmente comprometida que intenta reducir brechas entre investigadores y sujetos investigados. Posiciones que, aunque están inscritas dentro de relaciones de poder, pueden dar paso a relaciones en donde el poder no es lineal, más bien multidireccional.

Bibliografía

- Anzaldúa, Gloria y Morriaga, Cherrie (2015). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. New York: State University New York Press.
- Blacwel, Maylei, Hernández Castillo, R. Aida, Herrera, Juan, Macleod, Morna, Ramírez, Renya, Sieder, Rachel, Sierra Teresa y Shannon Speed (2009). “Cruces de Fronteras, identidades indígenas, género y justicia en las Américas,” *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales* (septiembre-diciembre 2009): 13-34.
- Davis, Angela. *Género, Raza y Clase* (2004). Madrid: Ediciones Akal.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvona S. (2008). “Introduction: Critical Methodologies and

- Indigenous Inquiry.” 1-20 en Norman K. Denzin, Yvona S. Lincoln y Linda Tuhiwai Smith. *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Los Angeles: Sage.
- Duarte Bastian, Ángela Ixquic y Berrío Palomo, Lina Rosa (2011). “Saberes en Diálogo, Mujeres Indígenas y académicas en la construcción del conocimiento.” 107-132 en Xochitl Leyva et al. *Conocimientos y Prácticas Políticas: Reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, tomo 2. Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM, 2011
- Firchow, Pamina y Gellma, Mneesha (2021). “Quantitative and Qualitative Collaborative Methodologies”. *Cambridge University Pres*, volumen 54 (3), 525- 529.
- Guzman, M. V. (2002). *Filosofía Para Hacer Las Paces*. Icaria.
- Harding, Sandra (2012). “Feminist Standpoints.” 46- 64, en Sharlene Nagy Hesse-Bilber. *The Handbook of Feminist Research*. London: Sage Publications.
- Ortiz, E. y Roser Max (2020). Loneliness and Social Connections. *Our World in Data*. <https://ourworldindata.org/social-connections-and-loneliness#citation>
- Tuhiway Smith, Linda (1999). *Decolonizing Methodologies Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books Ltd.
- Said, Edward (1979). *Orientalism*. New York: Random Hause.

Investigar desde la horizontalidad. Retos y desafíos teórico-metodológicos en el contexto de pandemia

Researching from horizontality. Theoretical and methodological challenges in the context of pandemic

José Federico Benítez Jaramillo^{}, María Guadalupe Velasco
Giles[†] y Rocío Elizabeth Salgado Escobar[‡]*

Resumen: La presente ponencia se desprende de la investigación que hemos desarrollado con el *Cuerpo Académico Educación y poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad* (2016-2018/2018-2020) y que de forma central se ha ocupado de las interacciones educativas y las intersubjetividades juveniles en secundaria y media superior entre usos de poder, la letra escrita y vínculos diversos que favorezcan escuelas participativas y equitativas en el norte y sur del Estado de México. La ponencia articula de forma particular algunos de los retos y desafíos teórico-metodológicos que se nos han presentado al asumir la perspectiva de la horizontalidad.

Abstract: This paper stems from the research that we have developed with the Academic Body Education and Power. Actions with groups in condition of poverty and contexts of vulnerability (2016-2018/2018-2020) and that in a central way has dealt with educational interactions and youth intersubjectivities in secondary and high school between uses of power, the written letter and diverse links that favor participatory and equitable schools in the north and south of the State of Mexico. The paper articulates in a particular way some of the theoretical-methodological challenges and challenges that have been presented to us in assuming the perspective of horizontality

Palabras clave: Horizontalidad; jóvenes; pandemia; alfabetismos emergentes; vulnerabilidad.

1. Introducción

Hablar de los desafíos educativos en contextos de pandemia, significó voltear la mirada hacia las juventudes e infancias que habitan en franjas de desigualdad y exclusión, como es el caso de las y

^{*} Doctor en Ciencias de la Educación. Docente-Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Tejupilco. Línea de Investigación: Educación, Sociedad y Cultura. fedelupy@hotmail.com

[†] Doctora en Ciencias de la Educación. Docente-Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Tejupilco. Línea de Investigación: Práctica Educativa. danilupe2009@hotmail.com

[‡] Doctora en Ciencias de la Educación. Docente-Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Tejupilco. Línea de Investigación: Educación, Sociedad y Cultura. rocio.salgado@isceem.edu.mx

los infantes y jóvenes que asisten a la escuela primaria multigrado, telesecundaria y Telebachilleratos en un contexto rural y semiurbano; ya que como sabemos existen varios estudios que abordan a las infancias y juventudes quienes representan sujetos fuertemente afectados por las transformaciones económicas, sociales, ambientales, políticas, culturales que derivan su condición en un contexto de crisis e incertidumbre propio de la región Latinoamericana y en el mundo, afectaciones que se han acrecentado ahora más en el contexto de pandemia. Por ejemplo, el traslado de la escuela al hogar de forma súbita sin que existiera un diagnóstico de las necesidades de las comunidades y de los propios estudiantes los cuales no se pueden ver de forma homogénea fue una situación que empeoró la condición de las y los sujetos jóvenes e infantes; pero no hubo únicamente esas afectaciones, también como investigadores e investigadoras hubo retos desde las perspectivas asumidas, sobre todo en el proceder metodológico; ya que el encuentro con los otros el cual no era posible el estar cara a cara, significaba un peligro en cuestiones de salud, pues podríamos ser infectados por el virus del Covid-19. Por tanto, como académicos se buscaron diferentes estrategias que posibilitaran el lograr encuentros dialógicos con las, los infantes y jóvenes.

En este sentido, en la presente ponencia se abordan elementos que tienen que ver con las experiencias de los, las infantes y jóvenes que habitan la escuela primaria multigrado, telesecundaria y Telebachillerato en un contexto de pandemia causado por el Covid-19. Además de develar como sorteamos el camino metodológicamente en los contextos de vulnerabilidad, exclusión, de infantes y jóvenes rurales, así como los retos para la escritura, escuela y subjetividades que emergieron; las cuales dialogan de forma transversal con el posicionamiento transversal de la horizontalidad como una postura epistémica en la producción de conocimiento.

Así, la ponencia se estructura a partir del trabajo en campo realizado a través de talleres, diálogos informales donde se potencializó la *conversa* con infantes y jóvenes estudiantes que asisten a una escuela primaria multigrado, telesecundaria y Telebachillerato; instituciones ubicadas en el Sur del Estado de México; en estas conversas se potenció la letra escrita que se convirtió en un recurso metodológico de poder para decir la palabra en la que los sujetos develan sus inquietudes, necesidades, intereses y problemas que viven y vivieron durante su estancia en la escuela en un contexto de pandemia. Por lo que se recuperan estas prácticas que retratan la exclusión y la desigualdad, así como la lectura que hacen del mundo a partir del confinamiento causado por la pandemia aludida.

La tesis que sostenemos es que: *Los, las infantes jóvenes habitan la escuela en el contexto de pandemia desde la vulnerabilidad y la exclusión, pero que ellos y ellas con su capacidad de agencia son capaces de transformar su mundo, así como buscar estrategias para permanecer en la escuela.* El objetivo que nos planteamos son: Aportar conocimiento al campo de las infancias y juventudes desde modos de investigación horizontales y dialógicos con la investigación regional, nacional e institucional a partir del trabajo con la comunidad escolar. Así como ofrecer un análisis reflexivo y analítico de las condiciones en las que se habita la escuela desde el contexto de pandemia los y las infantes y jóvenes que se encuentran realizando sus estudios en el Sur del Estado de México.

2. Investigar en la pandemia. La horizontalidad y otros desafíos metodológicos

Lo que a continuación aludimos tiene que ver con los desafíos metodológicos que afrontamos al investigar con niños, niñas y jóvenes durante la pandemia por Covid-19, la cual llevó a la suspensión masiva de la presencialidad en las escuelas, que requirió de las tecnologías de la información y la comunicación para la continuidad educativa a distancia. En este contexto fue inevitable la pregunta por si era posible o no la investigación educativa. Activando la construcción social y cultural que hemos hecho de la tecnología, algunos investigadores mostraban desconfianza y ciertos anclajes por las maneras tradicionales de asistir a los espacios escolares para interactuar de manera presencial. Otros optamos por aventurarnos en lo que al inicio del milenio autores como Hine denominaron etnografía virtual, o en el caso de Grillo, antropología en red, las cuales animaban a explorar estas posibilidades.

En el proceso enfrentamos la incertidumbre, primero, de lograr o no la conexión tanto tecnológica, sobre todo en los contextos rurales o urbano marginales donde estudiamos y donde la red es aún inestable, y segundo, enfrentar lo incierto que resultaba la presencia, la permanencia y el intercambio con otros y otras, así como la capacidad de captar el sentido de prácticas, saberes y experiencias educativas construidas *on* y *off line*.

La imposibilidad de estar frente a frente conllevó el reto del diálogo mediado por las plataformas digitales o el uso de *Whatsapp* para continuar la escuela y la investigación, resignificando el tradicional “estar allí” que aprendimos con Geertz el siglo pasado. La nueva dinámica educativa y social, conlleva ahora a la reflexión de qué retos impone a la interpretación

de las prácticas en los diferentes momentos pandémicos, qué nuevos símbolos estamos requiriendo aprender y qué otras posibilidades de relación e interacción han tenido cabida y qué otras se vislumbran en estos procesos investigativos; de manera particular para quienes investigamos con nuevas generaciones, las cuales tienen accesos diferenciados a herramientas digitales de conocimiento y aprendizaje, a lo que se suman las condiciones domésticas en la que se vivió la escuela durante la pandemia y desde las que los sujetos decidieron participar en los conversatorios.

Las transformaciones del espacio para la investigación, así como los procesos de acceso y alfabetización digital de niños, jóvenes y adultos, son dos elementos que reconfiguran y determinan la relación sujeto-sujeto en la investigación, abriendo recovecos para colocar la posibilidad de la horizontalidad en la investigación (Corona y Kaltmeier, 2012), la cual se funda en el diálogo de saberes y conocimientos, así como en una corresponsabilidad ético-política que se traduce en el vivir mejor.

En tecnologías como el conversatorio en formato digital y recientemente presencial, favorecimos el diálogo para colocar en el debate de la escuela que se suspendió y la que estamos rehaciendo, lo que las infancias y juventudes viven, piensan, nombran, desean e imaginan en la trama de su experiencia educativa, resignificado su presencia y el sentido de sus estancias escolares a partir de los modos concretos de ser niño y joven en los complejos y contradictorios contextos socioeducativos que habitamos.

Bajo el desafío de la horizontalidad, la experiencia y voces de los sujetos educativos en la investigación supone un reposicionamiento respecto de la manera de mirar, comprender y nombrar el mundo y por ende, la producción del conocimiento sobre este. De ahí el compromiso del CA con la producción de conocimiento e incidencia en las prácticas educativas a través de procesos co-formativos con infancias, jóvenes y otros agentes educativos que favorezcan escuelas participativas, lo que nos distancia de procesos extractivos de información para apostar por modos de conocimiento mutuo donde “la voz del otro está determinada por quien la escucha en un diálogo en el que los sujetos toman turnos como hablante y oyente” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14).

La construcción de espacios de encuentro y escucha, dice Berlanga (2018), son formas pedagógicas de ser, aprender, sentir y narrar con otros, las cuales nos colocan en el camino de la comprensión y reconocimiento entre sujetos educativos, epistémicos, sentipensantes (Borda, 2017) y de participación que ponen a debate la asimetría de la enunciación en las prácticas investigativas

y colocan la palabra de la niñez y las juventudes escolarizadas en lo que Rufer (2012) llama el registro audible de la escucha.

En los conversatorios ponderamos preguntas problematizadoras y la permanente reflexión en torno a cómo vivimos la escuela y construimos diversas experiencias educativas en este tiempo a través de relaciones contingentes y solidarias; por lo que hablar y escucharnos con las y los otros no resulta una facultad o intención, sino una decisión política (Rufer, 2012) asumiendo las posibilidades y límites de la horizontalidad.

Los conversatorios resultaron un valioso espacio-tiempo para construir “el campo” durante el confinamiento sanitario, a través de la interacción dialógica en la plataforma *Google Meet*, la cual utilizaban principalmente estudiantes de la telesecundaria y el telebachillerato que participaron en los trabajos. Las condiciones en que, especialmente fueron dándose los conversatorios virtuales, demandó considerar menos la presencialidad para activar la escucha en un inusitado espacio simbólico que abre ahora la discusión metodológica y también epistemológica del campo como construcción entre sujetos y no solo un sitio para incursionar y extraer información.

Así en conversación con la niñez y las juventudes construimos relatos de experiencia, narraciones orales y en algunos casos escritas por sus protagonistas con el propósito de avanzar en la invención de una escuela que tome en cuenta sus condiciones materiales y sociales, pero sobre todo sus opiniones, lo que sienten y sueñan, en cuanto sujetos protagonistas y de autoría de una historia digna de ser relatada porque sitúa la manera en que habitamos, simbolizamos y enunciamos el mundo y que, bajo un proceso horizontal más amplio cuestiona normas, discursos, saberes y prácticas institucionalizadas dentro-fuera del espacio escolar.

En estas prácticas, la construcción del campo virtual o presencial nos resulta imprescindible para interacciones dialógicas y relocalaciones epistémicas que demandaron como punto de partida el conocimiento vivencial y localizado, el cual delinea el horizonte de la horizontalidad, desde la acción y corresponsabilidades de quienes participamos en la investigación bajo la apuesta de que conocer constituye un acontecimiento ético en y con una comunidad educativa para generar formas de vivir mejor en un espacio público como es la escuela.

3. Reconfiguración de presencias y sentidos de estar en la escuela en tiempos disruptivos

Vivir la escuela en los contextos de pandemia y pos pandemia, nos lleva a revisar las experiencias educativas que las infancias y las juventudes han experimentado, por tanto, es necesario voltear la mirada hacia los sujetos que habitan la primaria multigrado, la telesecundaria y el telebachillerato en un momento de crisis e incertidumbre. En este sentido, a partir de la presencia del Covid-19 (SARS-CoV-2) el mapa de la desigualdad y la exclusión se agudizó, y no solo en cuestiones de salud, sino política, social, económica y por supuesto educativamente, lo que afectó de manera importante a los países económicamente más desfavorecidos de la región latinoamericana, dando cuenta de la enorme desigualdad de los sistemas educativos.

Al cerrarse las escuelas se tuvieron que replantear las relaciones, interacciones y la comunicación entre los sujetos educativos. Para hacer frente a esta situación, los organismos gubernamentales plantean una serie de iniciativas y propuestas, para la enseñanza y el aprendizaje a distancia o remoto, basados principalmente en el uso de los recursos tecnológicos; sin embargo, esto representó un desafío para los países y sus poblaciones, en función de carecer de los recursos para la adquisición de algún dispositivo tecnológico o el pago del servicio de Internet; señala García-Canclini (2006) “es difícil estudiar este vértigo de con-fusiones con los instrumentos que usábamos para conocer un mundo sin satélites ni tantas rutas interculturales” (p. 15).

En ese contexto, los jóvenes estudiantes en su mayoría carecieron de conectividad para poder tener sus clases en línea, por no tener un celular y señal para comunicarse, situación que hoy se ve reflejado en los procesos de aprendizaje y de forma particular en las lecturas y escrituras que hacen desde la escuela, cuyos resultados no son muy favorables. Por ejemplo, la Profesora Liliana señala “Los chicos están muy mal, no saben escribir, estamos muy mal en lectura y escritura, además de que varios de ellos no se pudieron conectar o comunicar por internet; les afectó demasiado no estar en la escuela de forma presencial” (Liliana docente de 3er. grado de Telesecundaria).

Por tanto, en la región latinoamericana como en otros continentes, el acceso a las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es clave. Junto con el acceso a una computadora o celular, resulta imprescindible contar con acceso a internet, aunque este se ve limitado particularmente por su alto costo, o porque no hay conectividad en las comunidades o zonas marginadas donde habitan; lo que se torna en un desafío para el sistema educativo actual; ya que fueron acciones emergentes que realizaron las y los tomadores de decisiones sin tener un mapa

que dibuje el contexto sociocultural en el que viven. Esto los coloca en un estado de múltiples vulnerabilidades; entendemos ésta como un “proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas.” (MIDEPLAN, 2002, p. 32), en este caso la disrupción de la pandemia en nuestras vidas, develó las profundas desigualdades existentes en nuestra región, por ende, la forma de cómo se aborde educativamente el riesgo social en estos contextos de vulnerabilidad determina “la integración del estudiante o en el peor caso la exclusión escolar y luego la exclusión social” (Castell, 1999).

En tal sentido, ponemos atención en las múltiples formas que adquiere la vulnerabilidad pues no solo es sanitaria, también es social, económica, digital, afectiva, de género y generacional además de cognitiva, impactando de manera importante en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje de las infancias y las juventudes. La vulnerabilidad vista como categoría multidimensional explica no solo los procesos de empobrecimiento humano, al tiempo, se encuentra representada por las políticas sociales y educativas, las prácticas y las modalidades con las cuales se excluye y se vulnera a los sujetos. La vulnerabilidad hoy día se ve significada también por la fragilidad de las ilusiones y aspiraciones; por ello, insistimos en la capacidad de agencia de los sujetos. De ahí que, frente a las condiciones adversas, los sujetos escolares tienen aspiraciones, apuestas, expectativas y utopías. Así, Fernando un Joven de que asiste a la Telesecundaria señala que “la escuela para mí es lo más importante, aquí aprendemos muchas cosas de la vida y conocimientos que afuera de aprendemos, pero con esto de la pandemia que no venimos a la escuela por casi dos años y medio, fue muy difícil aprender, nosotros no tenemos dinero y mi mamá compro un cel., para mis hermanos y yo y luego no había mucha señal, era muy difícil comunicarse con la maestra” (Fernando, 14 años). Se puede apreciar la gran importancia que los jóvenes le dan a la escuela, donde señalan que estando en la institución se aprende mucho mejor, pues estudiar durante la pandemia no fue una experiencia grata, significaron disrupciones, pero también la construcción de sueños.

Freire (1990) comprende la utopía como opción del hombre para trascender, la utopía se configura como motor de la historia y del desarrollo, como sabemos la mayoría de las obras de Freire se inspiran en la utopía de la libertad y de la esperanza, así como en el mejoramiento social y la participación comunitaria, pues las dimensiones sociales se vinculan estratégicamente a las

utopías con la realidad. Por su parte, Zemelman (1992), reforzando las ideas de transformación social propone la idea de que de la voluntad de transformación de la sociedad y del hombre mismo, es parte de comprometerlo en la decisión de pensar en su futuro, rompiendo los bloqueos históricos y de conocimiento que le impiden vislumbrar algo nuevo fuera de lo que se define como impensable, es decir “que al menos en el plano hipotético posibilitan la conversión de los sueños en realidades y sobre todo favorecen la emancipación” (Habermas, 1988, p. 116).

Consecuentemente, la representación que tengamos de los sujetos tendría que ser pensada en la heterogeneidad, considerando sus tiempos y espacios, así como su contexto sociocultural en el que se desarrollan. En el entendido de que son los sujetos quienes viven y retratan de diversas maneras los problemas que los hacen salir adelante con las adversidades que la vida en confinamiento les coloca. Así comprendemos que:

Desde el dolor y la indignación se hace el mundo, porque en ellos el propio sujeto sabe de sí mismo como asombro y revelación del dar-se cuenta, y porque desde el dolor y la indignación el mundo se re-crea como fuerza de dignidad que intenta otro mundo. (Berlangua, 2015, p. 19)

En suma, consideramos que el sufrimiento como saber es elaboración de la experiencia de vida: es un saber que no es un padecer en el sentido pasivo de soportar, de aguantar algo, sino un saber que es fuerza activa, pasión: da lugar a la lucha frente a la adversidad que se presenta, y es en la lucha un aferrarse a la vida, un grito, es la construcción de utopías ante los eventos disruptores. En los últimos meses hemos sido testigos de cómo la pandemia provocada por la covid-19 nos ha obligado a mirar las brechas sociales y económicas ya existentes en nuestro país, pero que, debido a la situación de emergencia, ahora es inevitable observar con detenimiento, reflexionar y hacer un análisis profundo de los problemas que nos convocan y de forma central los educativos habitados por los sujetos en los contextos de vulnerabilidad, desigualdad y exclusión.

Las desigualdades culturales, económicas y sociales antes únicamente vistas en los espacios rurales y urbano marginales, ahora son pensadas desde el ícono de la red: “Los incluidos son quienes están conectados; sus otros son los excluidos, quienes ven rotos sus vínculos al quedarse sin trabajo, sin casa, sin conexión” (García Canclini, 2006, p. 73), además de las vulnerabilidades señaladas también se encuentran las violencias que se han acrecentado en los hogares, el

debilitamiento de la solidaridad social en las que parece ser que:

La cuestión es que hay demasiada especialización en la especialidad de lo educativo, demasiada luz puesta sobre su escena, demasiada espera para lo que se espera. Aun así, habría que decir que, en principio, la educación (institucionalizada o no) no es más ni es menos que uno de los domicilios afectados por el tiempo que nos toca vivir. (Skliar, 2008, p. 30)

Frente al escenario anterior, al suspenderse las clases de manera presencial, los sistemas educativos de la mayoría de los países de América Latina se vieron ante la necesidad de proponer estrategias para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizajes a través de formatos a distancia. Sin embargo, las oportunidades de acceso a la educación no fueron iguales para todos. De acuerdo con la encuesta realizada en 2021 por la CEPAL “el 79% de los países de la región afirmaban que las propuestas de enseñanza remotada no habían llegado a todos los estudiantes de primaria y secundaria, y el 17% indicaba que al menos uno de cada cuatro había quedado excluido. (OREAL/UNESCO/UNICEF/CEPAL, 2022, p. 57)

4. Literacidades digitales, una posibilidad de encuentro pedagógico, participación y agencia de los sujetos escolares

Así, durante la pandemia, las *literacidades digitales* se constituyeron en el medio que posibilitó el encuentro, la interacción, el diálogo y la comunicación entre las infancias y las juventudes con sus profesores, dando cuenta de su capacidad de agencia y participación, que, de acuerdo con Bourdieu (1993):

Tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales. Y se puede aún explicar en términos sociológicos lo que aparece como una propiedad universal de la experiencia humana, a saber, el hecho de que el mundo familiar tiende a ser *taken for granted*, percibido como evidente. (p. 133)

Si bien las condiciones geográficas, económicas y las propias de la conectividad colocan a

los sujetos y modalidades educativas en condición de riesgo (Beck, 2006), emerge también la capacidad de agencia de los sujetos para hacer frente a los desafíos que la relación sujetos-educación-escuela-pandemia planteó; dando cuenta de prácticas solidarias, del cuidado de sí mismo y del otro, de corresponsabilidad y compromiso, desde otras maneras de relacionarnos, comunicarnos e interactuar pedagógicamente con un sentido ético, en “respuesta a la demanda del otro en situación inédita e imprevisible (Bárcena y Mêlich, 2014, p. 13). Por ello, resulta necesario visibilizar las infancias y las juventudes a través de sus voces, experiencias, conocimientos, saberes y participación en la vida social y escolar.

En el caso de la propuesta oficial de educación a distancia mediante plataformas digitales, los sujetos que cursaban la escuela bajo estas modalidades se vieron vulnerados tecnológica y digitalmente. Al considerar su condición económica y geográfica un número importante de estos grupos poblacionales carecían de dispositivos móviles, computadora o laptop, así como de conectividad a Internet para recibir sus clases en línea, agudizando la brecha digital en estas poblaciones, lo que representa desigualdades de trato, distintas oportunidades y marcadas diferencias en el ejercicio de los derechos. Este esquema de relaciones se traduce en estereotipos y diferencias que se asientan en las propias instituciones que los reproducen (CEPAL, 2009).

Desde su capacidad de agencia, los profesores y estudiantes optaron por implementar otras estrategias para conectar pedagógicamente evitando así que el vínculo e interacción, que de por sí ya era frágil, se viera aún más afectado. Las estrategias seguidas fueron, entre otras la elaboración de materiales impresos, la asistencia a las escuelas para encontrarse de manera presencial previo acuerdo con estudiantes, las llamadas, mensajes de texto y de voz, envío de videos y fotografías con evidencias de los trabajos realizados a través del teléfono móvil, transitando hacia *literacidades digitales*.

Las literacidades, entendidas como los usos que los sujetos hacen de la lectura y la escritura en el contexto social y cultural específico (Zavala, 2009) con propósitos comunicativos (Barton y Hamilton, 1998), así como “las maneras en las cuales los lectores y escritores las movilizan y despliegan para responder a una situación” (Gee, 2002, p. 73); consideramos, que leer y escribir son prácticas sociales (Kalman, 2008) por el uso que los sujetos hacen de ellas en el mundo de vida. Cabe señalar que, actualmente, estas prácticas se encuentran mediadas por las tecnologías digitales, principalmente teléfonos móviles, con los cuales suelen comunicarse, interactuar,

producir y leer textos, intercalar imágenes fijas o en movimiento; en consecuencia, encontramos escrituras diversas y multimodales y trascienden el ámbito escolar (Benítez y Velasco, 2019, 2018).

De ahí que la presencia y el uso de las tecnologías digitales durante el proceso de confinamiento ocasionado por la pandemia dio origen a otras relaciones e interacciones entre los sujetos, la escritura y la vida escolar; pues los niños y jóvenes se encontraron ante una diversidad de lenguajes virtuales: textos, imágenes y sonidos frente a la superficie de una pantalla luminosa de un celular, laptop o computadora que, de alguna forma, rompen o adelgazan el antiguo lazo anudado entre los textos y los objetos, entre los discursos y su materialidad, pues “la revolución digital de nuestro presente modifica todo a la vez, los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y disseminación, y las maneras de leer” (Chartier, 2010, p. 34). En nuestra visión se trata no sólo de mezclas de actividades, sino de *literacidades digitales* en las que los diálogos tecnológicos con las letras virtuales, impresas, visuales se encuentran y desencuentran en la vida cotidiana de las personas.

En el contexto de confinamiento, los niños y jóvenes hicieron uso de textos intercalando con imágenes estáticas o en movimiento; “formas nuevas de escritura popular que implican adoptar artefactos culturales, combinarlos y manipularlos hasta convertirlos en mezclas nuevas y productos creativos [...] toman diferentes tipos de contenido digital (audio, visual, textual, imagen fija, animación, etc.)” (Knobel y Lankshear, 2013, p. 193). Los niños y jóvenes no son solo consumidores pasivos sino también productores de sus propios textos, videos y ediciones, “para muchos jóvenes, escribir textos es sólo una forma de expresar ideas. Poco a poco están descubriendo que escribir con una mezcla de imágenes digitales, sonido y video es mucho más interesante y atractivo” (Knobel y Lankshear, 2013, p. 195).

Por ejemplo, Brandon, Fátima y Jade quienes cursaban 3er. y 4to. grado en la primaria multigrado durante la pandemia, pese a que tenían un celular propio, no lo utilizaron para tomar clases en línea porque sus profesores optaron por no usar plataformas virtuales para la enseñanza, pero ofrecieron la posibilidad de que los niños y niñas o sus padres pudieran hacer llamadas o mensajes de texto a través de *Whatsapp*; así como envíos de evidencias en fotografías, videos o imágenes a través de este mismo medio.

Empero, en los procesos de aprendizaje de la letra escrita, persisten problemas para la

decodificación y comprensión de los textos que los niños y los jóvenes leen, así como para la producción escrita. En los problemas de codificación logramos identificar, a través de los talleres realizados para la producción de textos, que los estudiantes no logran articular las grafías para formar palabras y las palabras para construir frases, enunciados y textos. Por otra parte, destaca lo acotado de su escritura; pues son más bastos en la descripción oral que en la escrita.

De ahí que, frente a las condiciones sociales, culturales, económicas y educativas, las infancias y juventudes tienen sueños, expectativas y aspiraciones “la escuela nos ayuda para alcanzar nuestros sueños y tener un futuro” dice Brandon de 11 años quien cursa el 5° en la escuela primaria multigrado. Brandon y Vladimir aspiran a ser militares para “defender a la Patria”, apostando a la escuela como un medio para lograrlo. De ahí que las infancias y las juventudes reconocen la necesidad de continuar estudiando una vez que concluyan el nivel escolar que cursan.

En suma, consideramos que la disrupción ocasionada por la pandemia dio cuenta de los múltiples rostros que puede adquirir la vulnerabilidad: social, afectiva, educativa y cognitiva, entre otros, dando origen a procesos de desigualdad, exclusión y precarización. En contraparte, también hizo visible la capacidad de agencia y participación de los sujetos escolares, quienes manifiestan que, si bien hubo “aprendizajes perdidos”, hubo otras enseñanzas y otros saberes.

5. Conclusiones

Las experiencias de las, los infantes y jóvenes nos ponen retos y desafíos para una educación ética ante una realidad que cambió las formas de habitar la escuela y de manera central habitar la escuela y de forma central habitar la escuela en las primarias multigrados, telesecundaria y Telebachilleratos situados en el Sur del Estado de México, donde la desigualdad en sus antiguas y nuevas expresiones continúa siendo una asignatura pendiente para los tomadores de decisiones en las comunidades rurales y en instituciones urbano marginales.

Las disrupciones en las dinámicas escolares mutaron en las formas de ver la escuela, existiendo imaginarios simbólicos que construyen los y las jóvenes con base en sus experiencias respecto a las tecnologías, uso y disposición, así como las subjetividades que se construyen a partir de los nuevos paradigmas de habitar la escuela. Aunque es importante aludir que además de que las escuelas “estén conectadas a internet, de que cuenten con enciclopedias digitales o diversos materiales computacionales, resulta imprescindible discutir los criterios básicos para formar al

estudiantado en el trabajo con y a partir de información” (Trejo-Quintana, 2020, p.128), es decir, su disposición y uso de las tecnologías fueron retos enormes en contextos de vulnerabilidad y exclusión cognitiva y digital.

La pandemia nos invita a replantear nuestro sistema educativo, redefinir las filosofías educativas que lo orientan, promover un nuevo humanismo, impulsar la equidad educativa, atender los vacíos en la formación pedagógica de los maestros y maestras, además de los retos que implica producir conocimiento con los otros en un contexto de vulnerabilidad aunada al contexto de pandemia.

Finalmente, lo que develamos es que las, los infantes y jóvenes desde su repertorio dialógico podemos leer la posibilidad colectiva de rebelarse, buscando instaurar una comunidad que no se elabora desde la exclusión-inclusión, sino de pensar la posibilidad de hacer comunidad a través de la ruptura de los relatos impuestos, crear y re-construir sus propias formas de hacer escuela en la heterogeneidad, en la posibilidad de que para los sujetos que habitan la escuela primaria multigrado, telesecundaria y Telebachillerato en contextos de pandemia en comunidades rurales con su capacidad de agencia nos indican que es posible pensar juntos en un mundo otro.

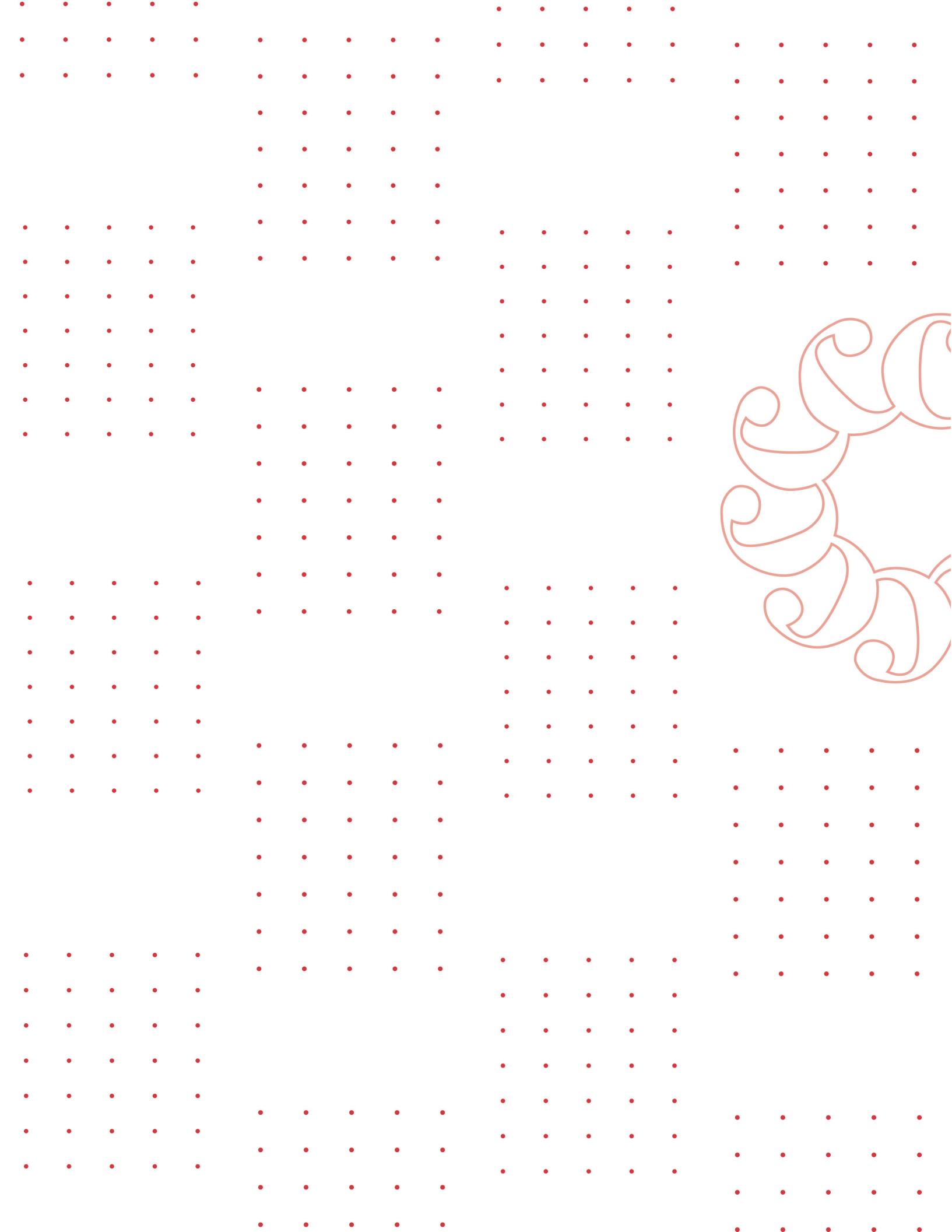
Bibliografía

- Bárcena, F. y Mêlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, hospitalidad y narración*. España: Miño y Dávila.
- Benítez, F., y Velasco, M. (2018) “Subjetividades juveniles y alfabetismos emergentes. Una mirada desde la escuela”. En: <file:///C:/Users/user/Downloads/1227-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1383-1-10-20190414.pdf> (Consultado el 16 de octubre de 2022).
- Berlanga, B. (2018). “Narración y configuración de subjetividades emancipadoras”. En: B. Berlanga, *Narración y emergencia de subjetividades emancipadoras*. México: UCIREN, pp. 65-98.
- Berlanga, Gallardo, B. (2015). “Acerca de la fuerza de la palabra: la narración como empalabramiento del mundo, como saber de la vida y como promesa movilizadora. Seis ideas”. [Archivo pdf] file:///C:/Users/user/Downloads/ACERCA_DE_LA_FUERZA_DE_LA_PALABRA_LA

NAR%20(2).pdf

- Borda, F., O. (2017) “La verdad sentipensante”, video disponible en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ObBk5lxYSokSantos>.
- Castells, M. (1999). *La era de la información, 3 tomos*. México: Siglo XXI.
- CEPAL y Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*. (Madrid: Organización Iberoamericana de Juventud).
- Corona, S., Kaltmeier, O. (2012). “Introducción”. En Corona, Sarah, Kaltmeier, Olaf. *En diálogo: metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.
- Chartier, R. (2010). *Aprender a leer, leer para aprender*. Nuevo mundo, mundos nuevos.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI
- García C., N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Gedisa.
- Gee, J. (2002). “Análisis del discurso: ¿Qué lo hace crítico? En Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Habermas, J. (1988). *Ensayos políticos*, Barcelona: Ediciones Península.
- Han, Byung-Chul. (2020). “El capitalismo tiene sus límites”. En *Sopa de Wuhan*, Editorial ASPO [Archivo pdf] <http://ips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>
- Informe sobre los derechos de la infancia y la adolescencia en México (UNICEF, 2018) México: UNICEF para cada niño. Disponible en <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2013) *Un lector de nuevas alfabetizaciones: perspectivas educativas*. Nuevas alfabetizaciones y epistemologías digitales, 66 . Peter Lang Publishing, Nueva York, NY, EE. UU.
- MIDEPLAN, (2002). “Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza”. Chile
- OREAL/UNESCO/UNICEF/CEPAL (2022) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y

- Organización Económica para América Latina y el Caribe. La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. París
- Rufer, M. (2012) “El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial”, en Kaltmeier, Olaf; Corona Berkin, Sarah (eds.) *En diálogo. Metodologías horizontales en las ciencias sociales*, México: Gedisa
- Skliar, C. (2008). «Estos jóvenes de ahora». Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía”. Nueva Etapa. Año XVII. N° 34. Caracas, 2008, pp. 13-37 *Revista de Educación y Ciencias Sociales Ensayo y Error*. Universidad Simón Rodríguez. [Archivo pdf] file:///C:/Users/user/Downloads/Estos_jovenes_de_ahora%20(1).pdf
- Trejo-Quintana, J. (2020) “La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México” En *Educación y pandemia*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/covid-unam-educacion-y-pandemia.pdf> (Consultado el 20 de octubre de 2022)
- Velasco, M. y Benítez, F. (2019) “Escrituras emergentes de los jóvenes en nuevas superficies y territorialidades”. En: <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/1026/1120> (Consultado el 16 de octubre de 2022)
- Zavala, V. (2009). Comp. “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura” en *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España: Paidós.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la Razón II. Historia y necesidad de utopía*, Barcelona: Anthropos.





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
Tel. (55) 5623-0442

Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM
Circuito Mario de la Cueva, Ciudad Universitaria,
CDMX, México C.P. 04510

