

Notas sobre modos alternativos de investigar la realidad socioeducativa

Notes on Alternative Ways to Investigate Socio-Educational Reality

Alfredo Manuel Ghiso

 **Alfredo Manuel Ghiso**

amghiso@gmail.com

Educador popular, Argentina

Resumen:

Escribir y compartir experiencias investigativas no es un acto inocente, sino una acción política y ética que busca enfrentar “injusticias epistémicas”. Por esto se enfatiza la importancia de reconocer y valorar modos alternativos de conocer: ancestrales, populares, horizontales, dialógicos y participativos. El texto responde a la pregunta sobre el quehacer investigativo del autor, que reflexiona sobre las bases éticas, políticas y estéticas que orientan su práctica docente e investigadora. Propone fortalecer “soberanías epistémicas Otras” mediante paradigmas alternativos para indagar la realidad y formar en investigación social. El diseño de propuestas alternativas de formación e investigación se presenta como una respuesta consciente a las disputas que se dan en el campo académico, buscando abrir espacios para trayectorias viables y colectivas. Finalmente, el texto expresa el rechazo a la imposición de doctrinas y protocolos rígidos, destacando la urgencia de promover experiencias investigativas vivenciales y compartidas, pues no es posible construir pensamiento situado sin prácticas colectivas y personales.

Revista Kavilando

Grupo de Investigación para la Transformación
Social Kavilando, Colombia

ISSN: 2027-2391

ISSN-e: 2344-7125

Periodicidad: Semestral

vol. 17, núm. 2, 2025

revista@kavilando.org

Palabras clave: Soberanía epistémica; Paradigma alternativo; Ecología de saberes; Investigación participativa; Injusticia epistémica.

Recepción: abril de 2025

Aprobación: junio de 2025

Doi: [10.69664/kavv17n2a548](https://doi.org/10.69664/kavv17n2a548)

Abstract:

Writing and sharing investigative experiences is not an innocent act, but rather a political and ethical action that seeks to confront “epistemic injustices.” For this reason, the importance of recognizing and valuing alternative ways of knowing is emphasized: ancestral, popular, horizontal, dialogical, and participatory. The text responds to the question about the author’s investigative work, reflecting on the ethical, political, and aesthetic foundations that guide their teaching and research practice. It proposes strengthening “Other epistemic sovereignties” through alternative paradigms for exploring reality and training in social research. The design of alternative proposals for training and research is presented as a conscious response to disputes within the academic field, aiming to open spaces for viable and collective trajectories. Finally, the text expresses a rejection of the imposition of rigid doctrines and protocols, highlighting the urgency of promoting experiential and shared investigative experiences, since it is not possible to build situated thought without collective and personal practices.

Keywords: Epistemic sovereignty; Alternative paradigm; Ecology of knowledges; Participatory research; Epistemic injustice.

*He llegado a comprender que hay ciertas
Vías de investigación que pueden ser peligrosas.
Busco nuevas ideas, visiones. No deseo
Confirmar lo que ya sé.
Miramos mapas que cada uno de nosotros
Traza en el corazón del otro.
(J. Cowan, 1997)*

Pre-texto

Todo acto de escritura tiene un antecedente, hace parte de una historia; es el caso de este texto que busca responder, desde la reflexión de prácticas y experiencias formativas e investigativas, a la pregunta que me hiciera un “*homo academicus*”, colega: “¿qué fue lo que hizo?”

Desde ese momento encontré motivos para reflexionar regularmente mi práctica investigativa, con el fin de describir, caracterizar, analizar, narrar y compartir los conocimientos generados sobre lo hecho y lo que sigo haciendo. Por eso es que este apunte tiene el propósito de dar cuenta de las bases éticas, políticas y estéticas asumidas y que aún orientan mi quehacer como docente e investigador con opciones epistemológicas y metodológicas dialógico/participativas, con algunas claridades e inquietudes generadas en la praxis espero aportar al fortalecimiento de “*soberanías epistémicas Otras*”, expresas en prácticas que asumen “*paradigmas alternativos*” para indagar la realidad socioeducativa y formar en investigación social.

El diseño y la puesta en escena de propuestas alternativas de formación e investigación, no es un acto ingenuo y caprichoso, como tampoco lo fue la pregunta del colega, porque todo ello se plantea en un campo académico marcado por disputas, jerarquías, parametrizaciones, normatividades y narrativas conceptuales, metodológicas e institucionales que buscan mantener espacios de dominación, además de ventajas competitivas frente a recursos precarios. De la misma manera, las tareas de repensar, escribir y compartir el recorrido de prácticas y experiencias no es un acto inocente. Es por esto por lo que resuenan las palabras de Paulo Freire (1996):

No escribo solamente porque me da placer escribir, sino porque me siento políticamente comprometido, porque me gustaría poder convencer a otras personas, sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo y sobre los que escribo y por los que lucho (p.17)

En el texto pretendo mostrar que es viable hacer realidad lo que otros niegan, que es posible nombrar lo que otros silencian, que tenemos los recursos y capacidades cognitivas, teóricas y metodológicas para enfrentar violencias e “*injusticias epistémicas*”ⁱⁱ, reconociendo los modos “*ancestrales*”, “*plebeyos*”, “*populares*”, “*horizontales*”, “*dialógicos*” y “*participativos*” de conocer.

Con esta intención el apunte se estructura en los siguientes apartados: el primero que reflexiona en torno al contenido que le hemos dado a tres categorías conceptuales: *contexto*,

unidad epocal y situación límite, que en los procesos de indagación son entendidos como *lugares pertinentes de enunciación* de problemas y propuestas investigativas además de reconocer que uno de los puntos de partida de los procesos de construcción colectiva de conocimientos tiene que ver con la reflexión de las condiciones de posibilidad de la acción a emprender (Bourdieu, 2022); luego, en el segundo tema, nos acercaremos a algunas circunstancias y retos que tenemos que enfrentar cuando nos proponemos realizar investigaciones con opciones paradigmáticas “*Otras*”; un tercer asunto a tratar son las “ecologías de saberes” como condición y experiencia epistémica, teórica y metodológica alternativas y, desde allí, caracterizar algunos elementos que configuran estas propuestas investigativas; terminamos el apunte con algunas ideas e inquietudes que, esperamos, permitan abrir las cartografías de la investigación socioeducativa, posibilitando otros trayectos viables.

Por último, necesito aclarar que este documento no propone una doctrina sobre los modos “*Otros*” de pensar, comprender y realizar investigación socioeducativa, en una sociedad del conocimiento que organiza los procesos con protocolos, parámetros y mediciones impuestas por las dictaduras del mercado y de la Big Data. En su lugar, este escrito destaca la urgencia de promover experiencias y vivencias investigativas que puedan ser narradas, pensadas, repensadas y compartidas, porque no creemos que sea posible ningún curso de pensamiento situado o de soberanía epistémica sin experiencias vitales, ya sean colectivas (grupales, comunitarias) o personales.

Contexto, unidad epocal, situación límite como lugares de enunciación

La noción de contexto que hemos venido afinando y profundizando en la práctica investigativa vincula varios elementos configuradores como: sujetos, espacios, tiempos, acciones, tensiones, creencias, valores y significados, entre otros, estos componentes situados en tiempos y espacios múltiples se encuentran en una dinámica relacional de interdependencia e interincidencia. Es, a partir de las complejas y tensionantes interacciones que se van generando circunstancias y condiciones que pueden favorecer o no, la posibilidad

o factibilidad de que, algunos sujetos actúen afianzando y potenciando conocimientos guiados por sentidos, valores y posturas ético-políticas transformativas.

También, relacionamos, en el concepto de contexto, las múltiples realidades que son configuradas por las acciones de sujetos, que hacen aparecer nuevos ejes o nudos de tensión, inestabilidad, inviabilidad o posibilidad. Lo que se da, en muchos casos y momentos, por las rivalidades y relaciones de poder en tensión que podemos visualizarlas por medio de los “*mapas parlantes*”ⁱⁱⁱ o “*mapas de actores*”^{iv} que graficamos con las y los participantes en los procesos formativos e investigativos, para reconocer las múltiples interacciones entre los sujetos y las fuerzas socio/políticas que pugnan por imponer sentidos, valores y narrativas que dan cuenta de los campos en disputa en ese particular contexto.

Por su parte, Paulo Freire (1970; p.119) hablaba de “*unidad epocal*”, una noción clave dentro de su propuesta pedagógica crítica y latinoamericana. Con este concepto, el educador brasileño se refería al conjunto de problemáticas, temas, ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores y desafíos que, en interacción dialéctica con sus contrarios caracterizan un determinado momento histórico y social influyendo en las formas en que las personas entienden y actúan en el mundo.

Freire argumentaba que estas unidades epocales, que, en este caso, las relacionaremos con la noción de contexto, son el resultado de tensiones y contradicciones históricas que los individuos y las sociedades necesitan enfrentar. Por esto, la necesidad y urgencia de identificarlas y comprenderlas en procesos de educación, investigación y transformación social. Es en unidades epocales ubicables en el devenir histórico, donde, desde una perspectiva crítica, actuamos ética, política y estéticamente buscando libertad, dignidad, soberanía y el cuidado de la vida. Es necesario reconocer que no hay posturas neutrales para enfrentar sentipensantemente el contexto o una unidad epocal.

Teniendo en cuenta lo anterior, los procesos de investigación y formación que hemos acompañado parten de lecturas, descripciones, explicaciones y comprensiones críticas, no

neutrales, del contexto en el que vamos a actuar. Por ello, una investigación alternativa se funda en un tipo de “*pensamiento epistémico*” Hugo Zemelman (2005) *situado*, contextualizado en “*un lugar de enunciación*” necesario para construir conocimientos y acciones colectivas pertinentes, relevantes y significativas. Todo esto para no caer en discursos parametrizados, neutrales, convencionales y, para no establecernos en realidades abstractas teóricamente narradas; lo que suele suceder cuando los modelos teóricos exógenos imponen visiones universales, distantes, atemporales e imperturbables frente a una realidad que no reconocen en su particular diversidad y contrasentidos.

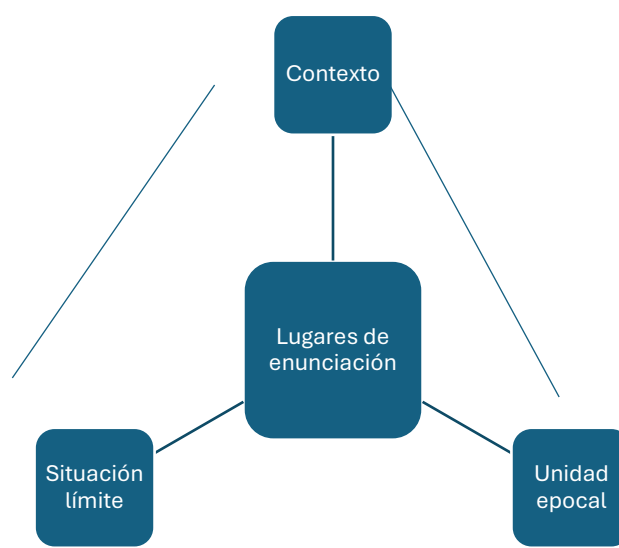
En el pensamiento teórico hegemónico, las conceptualizaciones, teorizaciones o marcos explicativos se conectan con realidades concretas cuando es necesario comprobar o aplicar deducciones, sin contacto directo e implicado con las experiencias vividas por personas que habitan, cotidianamente, territorios con dinámicas sociales, políticas, económicas, ambientales y culturales singulares; prácticas en las que, los equipos de investigación, se resisten a resignificar los conceptos y problematizar las teorías con las que abordan la realidad sociohistórica que, además de ser compleja y conflictiva es singular y diversa y no puede ser reducida a una relación conceptual a priori, ni asumida de manera neutral. “Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y técnicas neutros para una acción entre hombres en una realidad que no es neutra.” (Freire; 1972, pp. 16-17)

En contextos altamente desafiantes las investigaciones realizadas desde paradigmas alternativos y con metodologías críticas “Otras” tienen que reconocer “*situaciones límite*”, entendidas estas como condiciones fundantes de cambios; sabiendo que están profundamente ligadas a las estructuras de opresión, explotación y exclusión que deshumanizan. En la lógica de Paulo Freire (1970), las situaciones límites son consideradas puntos de partida para la indagación^v, la educación y la acción transformadora; porque al reconocerlas y analizarlas críticamente, se abren posibilidades de cambio mediante actos capaces de superar los límites. Estos actos implican acciones informadas, conscientes y liberadoras que permiten superar las barreras y avanzar hacia “*inéditos viables*”, es decir, hacia una nueva realidad que antes parecía imposible.

Lo que hemos venido denominando: “*contexto, unidad epocal, situación límite*” son en definitiva “*Lugares de enunciación*” que, para Hugo Zemelman y para las propuestas investigativas y formativas que acompañamos, indican posiciones desde las cuales los sujetos construyen y expresan conocimientos. Este concepto está profundamente ligado a las situaciones límite y al contexto histórico, social y cultural de cada individuo y comunidad; por eso es por lo que destacamos la importancia de reconocer cómo las condiciones específicas influyen en la manera en que se percibe y se interpreta la realidad.

Gráfica 1

Sujetos situados, lugares de enunciación



Nota. Elaboración propia

El sujeto situado, posicionado en su lugar de enunciación nunca puede ser neutral; porque se ubica cargado de intereses, motivos y significados que reflejan sus opciones éticas, políticas y estéticas. Por lo tanto, es esencial que las personas vinculadas a la investigación sean conscientes de sus propios lugares de enunciación al abordar cualquier análisis o construcción teórica, estableciendo, así una conexión pertinente y crítica con la realidad que se estudia.

El lugar de enunciación del investigador, investigadora da cuenta desde donde y con quiénes percibe la realidad, la interpreta, la nombra y construye conocimiento. La

importancia de considerar el contexto social es fundamental porque el conocimiento no se genera en un vacío epocal o situacional, sino que su producción, validación y socialización están profundamente influenciadas por las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas, ambientales e históricas y las opciones éticas, epistémicas y políticas del sujeto que investiga.

La epistemología situada asumida en nuestras investigaciones impugna y se resiste a un pensamiento teórico universalista, absoluto, al reconocer el pensar encarnado ubicado en un tiempo y espacio y condicionado a lo largo de la vida por contextos dinámicos, complejos y cambiantes. Al ser conscientes de esto, las personas que investigan adoptan una postura reflexiva situada, lo que les permite conectarse e implicarse de manera pertinente, auténtica y crítica con la realidad que estudian y en la que actúan, evitando las violencias del a priori, cuando pretenden imponer categorías o conceptos inapropiados para describir y comprender la singularidad de las dinámicas y contextos de la realidad socioeducativa a estudiar.

Circunstancias y retos de las prácticas investigativas “Otras”

Cada unidad epocal delimita en la cotidianidad de las personas y en éstas en sus diferentes narrativas *conceptuales, institucionales, publicas, biográfico/personales, metanarrativas*^{vi} estructuran la comprensión del tiempo y la experiencia y explicitando modos singulares de relatar lo vivido. Hay que alertar que a la infocracia dominante no le interesan las narrativas situadas, reflexivas y críticas sobre la cotidianidad de las personas; por ello es por lo que mediante protocolos, plantillas y reglamentos establece los datos que la persona tiene que colgar en las plataformas autorizadas, porque serán los algoritmos y la inteligencia artificial los que construyan relatos sobre procesos sociales, económicos y políticos.

El régimen de la información está acoplado al capitalismo de la información, que hoy deviene en un capitalismo de la vigilancia que degrada a las personas a la condición de datos y ganado consumidor (Han, 2022, p. 9)

Grafica 2

Tipos de narrativas



Nota. Elaboración propia

Es así como en las dinámicas contextuales podemos identificar regímenes de comunicación que son fundamentales para propagar e introducir en la vida de las personas sentimientos, representaciones, conceptos, temas, desesperanzas, dudas, valores y exigencias.

Cuando una unidad epocal se nombra y autodefine como: sociedad del conocimiento ¿Qué se hace visible? Cuando en textos y prácticas podemos nombrar y observar fenómenos como el productivismo cognitivo, el narcisismo académico y la competencia entre personas que direccionan investigaciones; cuando hablamos de jerarquías entre ciencias y científicos o de fragmentación disciplinar ¿Qué dispositivos se utilizan para no hacer visible y naturalizar las prácticas de dominación y exclusión?

También, en esta era de la información, marcada por la mercantilización del conocimiento y el extractivismo cognitivo, se generan injusticias y violencias epistémicas que llevan a preguntarnos: ¿Qué es lo mandado a silenciar, a despreciar o apartar como no válido, no valioso, no preciso? Sin duda, los protocolos y normas que rigen actualmente los actos de conocimiento y comunicación establecen, reglamentan y organizan de manera, aparentemente indiscutible, el orden y las formas dominantes de observar, describir, explicar y actuar.

Al reconocer esto, podemos entender que la producción de conocimiento es un conjunto de operaciones que son caracterizables como “políticas”; una política que institucionaliza y normaliza formas de saber que favorecen y apuntalan mecanismos de poder. Estas operaciones involucran el disciplinamiento de sujetos, las lógicas de competencia y jerarquización institucionales, la distribución de recursos, los intereses gubernamentales y empresariales y los discursos de legitimación, que intervienen en lo que acostumbramos a denominar como: “*producción de conocimiento*”. (Montenegro y Pujol; 2013)

En el contexto actual, las ciencias, desde la perspectiva hegemónica operan como instrumentos del mercado, bajo la ley de la oferta y la demanda, generando exclusiones que tienen el poder de originar una serie de obstáculos e impedimentos que paralizan a las personas, acostumbrándolas a sentir y pensar la condición de exclusión como una inhabilidad, una discapacidad o como alguna marca del destino que configura subjetividades avasalladas, persuadidas de que nada puede ser y hacerse distinto - *determinismo, naturalización, fatalismo*-; aprendiendo a asumir la dependencia o el sometimiento epistémico. Al constatar lo anterior, la filósofa belga Isabelle Stengers afirma: “*Las políticas neoliberales consiguieron convertir a los científicos en rebaños*”^{vii}

Ante estos rasgos del contexto, la filósofa Miranda Fricker (2017) devela la existencia de “*injusticias epistémicas*”, entendidas como situaciones en las que las capacidades de los sujetos para transferir conocimiento y dar sentido a sus experiencias sociales es anulada. Fricker identifica dos tipos principales de injusticias epistémicas: uno, “*Injusticia testimonial*”: Ocurre cuando los prejuicios llevan a un oyente a disminuir la credibilidad de los juicios de un emisor, no de manera accidental, sino de forma estructural y sistemática. Dos, “*Injusticia hermenéutica*”: que se produce cuando, una falta de recursos de interpretación colectivos dificulta a las personas la comprensión de sus propias experiencias. En su obra, la filósofa revela los aspectos éticos y políticos que subyacen en nuestras formas de conocer y entender, y se compromete a redirigir nuestro comportamiento epistémico hacia un campo de racionalidad crítica y de justicia. (Torres; 2019)

Por su parte, la epistemóloga Denise Najmanovich (2005), plantea las violencias del saber, los modos en los que estas se producen y practican; sus reflexiones epistemológicas nos permiten prevenirnos. Los tipos de violencias que plantea son:

Grafica 3

Violencias del saber

La violencia del absoluto	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias esencialistas, categorías rígidas. • Enfoque reduccionista, genera dinámicas de acusación y exclusión ; perpetúa formas encubiertas de violencia
La violencia de las generalizaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Un marco teórico general y universal. • Categorías rígidas, excluyentes, exógenas.
La violencia del “a priori”	<ul style="list-style-type: none"> • Amparado en teorías, modelos o dispositivos se impone desde lo que uno ya sabía. • Incapacidad de ligar el conocimiento a cada contexto.
La violencia dicotómica	<ul style="list-style-type: none"> • Divide al mundo en polos antagónicos (bien/ Mal, Cuerpo/alma, sujeto/objeto, verdad/falsedad) • Violencia física- violencia simbólica.

Nota. Elaboración propia

En síntesis, las investigaciones socioeducativas que se realizan en la actualidad están condicionadas por exigencias académicas, editoriales, de escalafones o de jerarquías entre los grupos acreditados para realizar proyectos financiados; es por ello por lo que las investigaciones parecen reflejar únicamente los intereses de las instituciones o las empresas. Son investigaciones que están más cerca de las lógicas del mercado; además, son mucho más dependientes de los compromisos económicos, sociales y políticos de las universidades y los estados con los organismos internacionales implicados (Rivas; 2008); desconociendo los intereses y de las necesidades cotidianas de los sujetos, grupos, instituciones y organizaciones sociales o comunidades.

Los científicos instrumentales pueden así descubrir fórmulas que capaciten llegar a la luna; pero sus prioridades y valores personales les impiden resolver los sencillos problemas de la campesina que debe buscar cada día el agua para su casa. Lo primero es de interés del desarrollo técnico; lo segundo es expresión de inhumanidad e inequidad. (Fals Borda, 1993, pp. 14-15)

Las dinámicas político-económicas que configuran el contexto prescriben los objetos y formas de estudio, para resistirnos a estas exigencias proponemos procesos de construcción colectiva de conocimientos caracterizados por procurar soberanía epistémica y metodológica. Sucede que al querer implementarlos mediante proyectos de IAP, sistematizaciones, investigación social comunitaria o investigaciones basadas en expresiones artísticas, hemos tenido que enfrentar, de manera estratégica, algunos retos, entre los que se encuentran los siguientes:

Resistencia institucional y académica

Las instituciones académicas suelen estar cimentadas en enfoques positivistas y eurocéntricos, lo que dificulta el reconocimiento y la aceptación de procesos que buscan soberanía epistémica, desde paradigmas alternativos situados y con metodologías dialógico/participativas, que buscan descolonizar la construcción y comunicación colectiva de conocimientos. Es por esto por lo que la legitimidad institucional y académica de las investigaciones alternativas es cuestionada al no seguir los protocolos y convenciones exigidas por las instituciones, los grupos de investigación acreditados o las editoriales de revistas indexadas que, a menudo, critican y rechazan lo hecho, juzgando estas prácticas investigativas alternativas como "*menos rigurosas*"; al no seguir los modelos tradicionales exigidos.

El rechazo se expresa, también, con la falta de financiamiento, los proyectos investigativos críticos y participativos, orientados al cambio social no reciben apoyo económico porque no generan beneficios inmediatos a la institución o al grupo de investigación como: puntajes o créditos. Esta falta de reconocimiento académico puede, en entornos académicos, dificultar, la presentación de proyectos y el apoyo financiero, logístico y técnico en el desarrollo, la divulgación y la publicación de resultados, se completa el cuadro con algunas autoridades e instituciones para las que es inadmisibles un tipo de autoría colectiva en la que se nombran, por igual, todas las personas que participaron en la investigación.

Los recursos y la sostenibilidad para realizar investigaciones participativas con grupos y con comunidades son limitados generando tensiones especialmente con las instituciones

locales, nacionales e internacionales al requerir financiación o apoyos logísticos que garanticen que las acciones del proyecto se lleven a cabo de la manera acordada.

Conflictos y tensiones

Las propuestas investigativas críticas y participativas desafían los intereses hegemónicos, por eso es por lo que, casi siempre, surgen conflictos con estructuras de poder (políticas, económicas o sociales), generando tensiones que pueden llegar a la censura. No es raro que las y los investigadores tengan que estar preparados para enfrentar riesgos personales, porque no están ausentes de críticas, ataques y de aislamiento académico por cuestionar estructuras de opresión y silenciamiento.

De aquí que sea necesario establecer una serie de compromisos con los grupos y comunidades para alcanzar legitimidad tanto en la coproducción del conocimiento como en la representación ética y política de estos. Este es un desafío constante debido al carácter político y crítico de las investigaciones alternativas, participativas y decoloniales, que se vinculan e implican orgánicamente con movimientos sociales y acciones colectivas de transformación de la realidad cotidiana. Esto genera tensiones al tener que abordar temas sensibles o controversiales para las diferentes instituciones que no son neutrales, sino que están diseñadas para mantener y reforzar las estructuras de poder existentes.

Reponer la relación entre teoría y práctica

En el paradigma empírico analítico la teoría y la práctica están radicalmente separadas mientras que en las epistemes situadas y en los paradigmas alternativos están estrechamente entrelazadas. En la *investigación acción participativa – IAP* -, la *sistematización de prácticas y experiencias, la investigación social comunitaria* (Ghiso, 2013) la relación entre teoría y práctica permite que el conocimiento teórico sea situado de manera pertinente en contextos y acciones reales, y que las experiencias prácticas problematicen, realimenten y enriquezcan las teorías existentes. Al respecto de esto, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1987) afirmaba:

Así, el reto de cómo combinar el pensamiento y la acción persiste y toma estos canales. El punto central es si, a través de esta combinación, especialmente de la determinación de la práctica, se está enriqueciendo el conocimiento en su totalidad. Porque lo bueno sería que a través de estos esfuerzos salieran teorías nuevas. (p. 128)

El entretreído de teoría/práctica facilita una comprensión situada y crítica de los fenómenos sociales y puede hacer posible, de manera pertinente e informada la resolución de problemas concretos en contextos específicos. “No conocemos solo para saber, se estudia para actuar”^{viii} (*Demo, 2001, p 60*)

En este enfoque alternativo de investigación situada, la teoría se arraiga en los contextos reales y se encarna en las prácticas y experiencias de los sujetos participantes; generando perspectivas teóricas pertinentes; a lo largo del proceso investigativo, las experiencias y prácticas alimentan el desarrollo teórico, mientras que las teorías van ganando pertinencia en la medida que orientan y explican cambios concretos.

Es importante reconocer, como lo hace el sociólogo brasileño Pedro Demo (2001)

que, por un lado, la práctica no se restringe a la aplicación concreta de los conocimientos teóricos, por más que esto sea una parte integrante. Práctica, como teoría, componen un todo, y como tal está en la teoría, antes y después. Sobre todo, la práctica no aparece apenas como demostración técnica del dominio conceptual, más como modo de vida en la sociedad [...] una no puede estar aislada de la otra, teniendo como locus propio la práctica histórica del sujeto. (p.59)

Fals Borda sostenía que la investigación social no podía ser un ejercicio académico aislado las acciones colectivas y de los movimientos sociales, tanto conocimiento como prácticas son un todo necesario para la emancipación y el empoderamiento de los sectores populares. (Rojas, 2009) Por eso en sus trabajos promovió la idea de que el conocimiento puede ser construido colectivamente, entretrejiendo saberes populares y científicos para abordar problemas sociales de manera integral.

Complejidades metodológicas

Las metodologías situadas, alternativas y participativas no tienen derroteros o pasos únicos, ni preestablecidos, en algunos casos se carece de referencias previas o guías

anticipadas. Por esto es por lo que tenemos que explicar permanentemente que los métodos "Otros" recrean y resignifican los diseños, no los copian o repiten de manera mecánica y esto requiere por parte del grupo que investiga "*creatividad, coraje, pertinencia y reflexividad*", cualidades que necesitan de un proceso riguroso y permanente de recuperación y sistematización de las huellas de todos los pasos dados.

Esto nos lleva a recordar al destacado filósofo y sociólogo francés Edgar Morín (2009) cuando señalaba:

El método no puede formarse más que durante la búsqueda, no puede despejarse y formularse más que después, en el momento en que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida esta vez dotado método. (p.36)

Por ello es por lo que la investigación alternativa se realiza con una diversidad de metodologías que no se anticipan en un protocolo de acción formulado a priori. Esto no es sencillo, los diseños metodológicos participativos tienen su complejidad y exigen reflexividad, anfibia y adaptabilidades constantes porque están abiertos a comprender, desde la particularidad y las eventualidades, las realidades locales, las prácticas comunitarias, los conocimientos generados en sus luchas y los modos de saber propios de cada grupo y territorio cultural.

Las metodologías participativas o aquellas basadas en expresiones artísticas que involucran a las comunidades o a grupos, durante todo el proceso, requieren investigadores e investigadoras con interés y vinculados a procesos de formación profesional permanentes y pertinentes, estos precisan estar preparados y dispuestos a enfrentar el reto de la anfibia cultural, armonizando las perspectivas y los lenguajes académicos con las voces locales.

Algunos piensan que estas prácticas investigativas son imposibles de realizar, en la actualidad, por la cantidad de tiempo y recursos que consumen. Es claro que este tipo de metodologías tienden a ser más intensivas en términos de tiempo y recursos, no responden a las temporalidades institucionales o de un equipo de investigación, por ello, a muchas personas les parece una fantasía proponer proyectos alternativos de investigación que no son

compatibles con el inmediatismo y la presión por el rendimiento. El asunto no es dejar de hacerlos, uno reconoce que en esas condiciones no se puede proponer algo distinto a lo que los reglamentos exigen, entonces, hay que cambiar las condiciones, haciendo posibles los imposibles, mediante alianzas estratégicas y redes que vayan ganando en poder dentro de los espacios institucionales, académicos y comunitarios, para que surja otro tiempo vital que nos redima de frustraciones, imposibilidades y estancamientos.

Barreras epistemológicas, culturales y sociales

Prejuicios, injusticias y violencias epistemológicas son retos que tenemos que enfrentar y confrontar en diferentes espacios y ambientes, en especial en el académico tradicional y sometido a las reglas del productivismo cognitivo.

Las propuestas de investigación alternativas, la IAP tienen que enfrentar y confrontar aquellas injusticias epistémicas que devalúan los saberes ancestrales, locales o populares como "menos válidos" o que encubren las diferencias en los modos de conocer la realidad; encubrimiento que protege a la autoridad científica aferrada a los esquemas positivistas de la academia.

Otro reto es el de descolonizar el lenguaje usando formas de múltiples formas de expresión y comunicación del conocimiento para que sean accesibles y democráticos para desafiar la tradición de exclusividad lingüística en la academia; rompiendo con la expresión naturalizada: *"Diga usted doctor, usted es el que sabe..."* para ello vemos como necesario que investigadores e investigadoras reflexionen críticamente sobre sus privilegios y su posición en los ejercicios de poder.

Además, toca mencionar otro reto muy actual y es el de la injusticia expresa en la desigualdad en el acceso a la conectividad y a las tecnologías de la información y la comunicación. Fue durante la pandemia del COVID-19 que nos hicimos conscientes de la brecha digital y como ésta puede limitar la participación de ciertas comunidades en investigaciones que invitan a generar alianzas e intercambios. De esta forma se van perpetuando las desigualdades en la apropiación del conocimiento generado para transformar realidades sociales, económicas, políticas, culturales o ambientales.

Sostenibilidad del proceso y de los resultados

Este tipo de investigación “Otra”, participativa, situada y crítica gesta, en las y los involucrados, expectativas de cambio de las injusticias, desigualdades, silenciamiento y de la opresión política y estético/cultural.

El desafío es el de superar la frustración, la parálisis y la desesperanza frente a la realidad. La tarea para enfrentar el reto es la de buscar estrategias para involucrar a las personas desde el inicio. La participación informada y activa de los sujetos involucrados en todas las etapas del proceso asegura que los resultados sean relevantes y se hagan vida en la cotidianidad. Este tipo de investigaciones busca fortalecer las capacidades locales; por esta razón, los procesos investigativos alternativos también tienen una naturaleza formativa para que las personas involucradas puedan continuar utilizando, adaptando o recreando conocimientos y herramientas metodológicas desarrollados a lo largo de la investigación.

Para consolidar y fortalecer un proceso en contextos adversos y frustrantes, es imprescindible adquirir formación durante la investigación alternativa para crear alianzas y redes estratégicas, que faciliten aprender a colaborar de manera solidaria con otras comunidades, organizaciones sociales y actores clave para que este tipo de propuestas investigativas “Otras” alcancen sostenibilidad y, desde sus fortalezas y recursos, se proyecten social y políticamente. Esto requiere que los pasos sean documentados y reflexionados con el objetivo de compartir aprendizajes y conocimientos construidos colectivamente. La sistematización de prácticas y experiencias es una estrategia apta para reflexionar sobre lo realizado, reconocer lo aprendido y comunicarlo de manera auténtica.

Otro desafío clave es lograr que los conocimientos y acciones se reflejen en programas socioeconómicos, culturales y ambientales, así como en políticas públicas. Esto podría garantizar transformaciones a largo plazo. Es crucial influir y promover políticas públicas

basadas en investigaciones colectivas *“que logren detener los ritos autodestructivos de los sistemas explotadores dominantes.”* (Fals Borda, 1998, p.253)

Ecología de saberes como condición y experiencia en investigación socioeducativa alternativa

La pregunta que gestó este apunte fue: “-- ¿Qué fue lo que hizo?” me invita a dar cuenta, de lo hecho, cosa que es imposible desde teorizaciones a priori o exógenas a la práctica o por medio de categorías teóricas que son modos de exponer interesados en convertir las prácticas y experiencias en doctrinas y modelos aparentemente neutrales propio de manuales de metodología. Lo que en este apartado voy a presentar es una reflexión modesta de experiencias y vivencias investigativas que puedan ser narradas, pensadas, repensadas para ser compartidas, porque, parafraseando a Hannah Arendt (2018) no creemos que sea posible ningún curso de pensamiento situado o de soberanía epistémica sin experiencias vitales ya sean colectivas (grupales, comunitarias) o personales.

Las prácticas y experiencias investigativas alternativas, situadas, participativas, generadoras de acciones y procesos de transformación hacen parte de múltiples trayectos de personas y grupos en contextos muy diversos y en condiciones muchas veces desafiantes. Somos conscientes que, optar por pensar, diseñar y desarrollar un proyecto de investigación socioeducativa de manera participativa, fundado en una epistemología situada y decolonial, requiere de creatividad, de alianzas y de una *“ecología de saberes”^{ix}* que permita a los sujetos reconocer en el diálogo asuntos pertinentes o situaciones límites que requieren ser estudiadas y sobre las que se desea actuar.

Sabemos que los entornos académicos e institucionales son hostiles y desfavorables para este tipo de propuestas investigativas porque incomodan y problematizan el pensamiento hegemónico occidental. Es por esto por lo que al participar en procesos de construcción colectiva de conocimiento requerimos entender que esta tarea hace parte de una lucha contra injusticias y violencias epistémicas, por lo que necesitamos de fortaleza, compromiso, imaginación y coraje para construir alternativas viables, sabiendo que participando en este tipo de propuestas investigativas, nos vamos formando como sujetos constructores y

defensores de culturas y civilizaciones protagonistas en las múltiples búsquedas del “*buen vivir*”, un horizonte que nos invita a dignificarnos y reconciliarnos con la naturaleza y con tantas víctimas de rituales de muerte y exclusión que caracterizan el sistema dominante.

Las experiencias y prácticas investigativas con metodologías “Otras” – críticas- no se realizan siguiendo gramáticas, protocolos o recetas trazadas en manuales de metodología de investigación social, donde toda tradición o estrategia metodológica se presenta aséptica, anestesiante y con pretensiones de neutralidad técnica. Es por eso por lo que, a continuación, nos referiremos a una particular ecología en la que se sitúan procesos investigativos singulares en los que fueron confluyendo componentes y dinámicas que los configuraron y los hicieron factibles. El propósito no es transmitir el “*cómo se hizo lo que hicimos*”, porque no nos interesa compartir *procedimientos*, sino, por el contrario, compartir las reflexiones en torno a *procederes* que identifican estas prácticas alternativas de investigación socioeducativa en grupos, instituciones y comunidades urbanas y rurales.

Ecología de saberes

Para aquellos que nos hemos vinculado a propuestas investigativas “otras” la ecología no trata sólo asuntos que tienen que ver con la naturaleza. Un pensar y actuar ecológico, para los que lo asumimos un paradigma alterno, supone reconocer una opción ética y política capaz de inspirar la generación de ámbitos, dinámicas y prácticas que configuran una forma alternativa de encontrarnos, reconocernos y organizarnos en un entorno donde es posible la “*convivencialidad*” (Illich, 1978) como potencia y capacidad de las personas para interactuar y colaborar en un entorno que promueve la autonomía, la equidad y el respeto mutuo. En esta ecología convivencial de saberes se generan relaciones, en donde nada, ni nadie está por encima del otro dominándolo, por el contrario, supone estar al lado, conviviendo, compartiendo, actuando, creando y generando conocimientos para dignificar la vida y hacer posible “el buen vivir.”

Cuando en nuestras investigaciones hablamos de ecología de saberes estamos reconociendo que no es posible abordar la realidad desde el pensamiento único, absoluto, por el contrario, reconocemos diversidades epistemológicas y una pluralidad de

conocimientos que impide cerrarse en un solo modo de conocer: el científico. La ecología de saberes es una condición convivencial que permite disponerse al encuentro de sujetos que poseen formas de conocer y de expresar diversas, además de ignorancias, inquietudes y marcas de sus búsquedas por comprender y aprehender. La ecología de saberes no concibe los conocimientos como abstracciones o idealizaciones, sino como práctica de saberes donde se utilizan herramientas y tecnologías que potencien la creatividad y la cooperación, en lugar de imponer jerarquías o generar desigualdades.

En las dinámicas propias de la ecología de saberes es posible observar e involucrarse en prácticas donde la diversidad se hace experiencia que atraviesa el sentir, el existir y el modo de pensar y de percibir los tiempos y ciclos de vida; en la ecología de saberes, que proponemos, es posible apreciar y resignificar alternativas de vida que no son consideradas como contribuciones válidas desde las lógicas del sistema dominante. En estas interacciones propias de las ecologías de saber se busca ejercitar la justicia cognitiva y desterrar las violencias epistémicas, porque cada saber se reconoce como una contribución a la construcción colectiva del conocimiento orientado, entre otras cosas, al cuidado de la vida y del buen vivir.

Como lo señalamos antes, la ecología de saberes es un ámbito interaccional, relacional, convivencial construido desde opciones éticas, políticas y ecológicas, capaz de albergar epistemes indisciplinadas, situadas y críticas, además de una infinita diversidad de experiencias, espacios, historias, trayectorias, luchas y saberes. Por eso, es posible hacer referencia a conceptos que utilizamos en los encuentros como: *palabrandar*, *sentipensar*, *corazonar*, *escrivivencia*, *oralitura* y *conocsentir*. Nociones todas capaces de articular y entretejer experiencias, prácticas, conceptualizaciones y teorías, que facilitan la comprensión y valoración de conocimientos nacidos en luchas por la defensa de la vida o en el empeño cotidiano de sobrevivir.

La ecología de saberes es la base para generar vínculos y es a partir de las interacciones generadas que se crean los medios y estrategias metodológicas para que sea posible la práctica de traducción de saberes que puede darse entre universos simbólicos y expresivos

distintos, la idea es ir elaborando un discurso, una narrativa colectiva, sin olvidar o anular la identidad, historicidad y los contextos de las diferentes subjetividades. A aquellos sujetos portadores de conocimientos soberbios que desprecian los saberes surgidos de prácticas, experiencias y luchas por la vida, no nos interesó integrarlos en las dinámicas y prácticas propias de las ecologías de saberes, por el contrario, los grupos participantes e implicados en los procesos de investigación alternativa aprendieron a sospechar del conocimiento académico que se imponía, para olvidar o despreciar los conocimientos y propuestas que traíamos para compartir.

En síntesis, las ecologías de saberes son modos convivenciales, democráticos, dialógicos, que, aprovechando la diversidad, pueden motivar ejercicios colectivos de resignificación, traducción y construcción colectiva, transformadora y creativa de conocimiento para el cambio.

Algo más sobre: diálogo de saberes

El diálogo de saberes es la interacción generativa de conocimientos alternativos y plurales, se soporta en una episteme situada, plebeya que jerarquías académicas integradas al sistema dominante rechazan por su condición de subordinada y marginal. En el diálogo, estos saberes son recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados y apropiados; de esta manera el diálogo de saberes se convierte en un acto de soberanía epistémica en el que se reconocen y valoran conocimientos cotidianos y populares que han estado sometidos, silenciados, reprimidos por un conocimiento hegemónico, controlador y regulador (Freire; 1970).

Los saberes son puntos de partida en los procesos y propuestas de investigación acción participativa -IAP-, de la sistematización, de recuperación colectiva de la historia o de indagación dialógica. Saberes concebidos como plataformas de ideas, experiencias, creencias, imágenes, reflexiones y opiniones que se van construyendo a lo largo de nuestras trayectorias de vidas individuales y colectivas (Mejía, Awad; 2003).

Los saberes son diferentes entre sí y se encuentran profundamente ligados a los fenómenos culturales e históricos vividos por las personas y las comunidades. Así todo, con

sus peculiaridad y singularidades, los saberes nos permiten relacionarnos con otras personas que comparten el mismo contexto y entorno sociocultural (intraculturalidad); así como negociar culturalmente (interculturalidad) a partir de una serie de contrastaciones, confrontaciones y traducciones con otros diversos, diferentes y muchas veces desiguales.

Los saberes dan cuenta de los modos en que las personas participamos y actuamos en nuestros grupos sociales, comunidades e instituciones. Por ejemplo, a lo largo de la vida, de acuerdo con nuestro contexto y entorno familiar o barrial, vamos tejiendo saberes sobre los conflictos y el modo de tramitarlos, que nos llevan a actuar y a comprender de una manera singular lo que pasa en nosotros y en los otros (Ghiso, 2014).

Es, desde saberes contruidos con otros durante nuestras vidas, que podemos entender intersubjetiva, individual o colectivamente, las vivencias propias y ajenas, los conceptos, nociones, contenidos los sentidos que a ellas les hemos otorgado. Todos estos saberes se comparten y expresan en múltiples interacciones e intercambios mediados por contextos, universos de lenguaje y modos diversos de expresión (transculturalidad).

Grafica 4

El proceso dialógico intra cultural, intercultural transcultural



Nota. Elaboración propia

Los saberes son poderes que nos permiten compartir con otros nuestras memorias y conocimiento sobre territorios, necesidades, identidades y sentidos tejidos en prácticas colectivas. Son saberes que podemos socializar en el diálogo, dado que fueron configurados en el trayecto de la vida y sus luchas; conocimientos que hacen referencia a los aprendizajes y comprensiones que emergen al vivir y reflexionar con otras y otros acerca de las existencias y las re-existencias en relación con el pasado, el presente y el futuro. Saberes que hacen posible narrar historias (Torres; 1995:27; porque estos saberes son como un equipaje con el que, los humanos, nos relacionamos, seamos lo que seamos, gente de a pie o profesionales, especialistas muy connotados (Costa; 2006).

Es por esto por lo que los saberes son el punto de partida en estos trayectos investigativos caracterizados por: recuperar, deconstruir, significar y recrear saberes y conocimientos como pasos necesarios en todo proceso de negociación y apropiación cultural, dos acciones características de la investigación alternativa, participativa y dialógica.

Prácticas investigativas encarnadas, situadas en la trama de la vida

Nosotros y nuestros conocimientos están profundamente entrelazados en el contexto socio cultural, político y económico que nos condiciona y en el territorio que habitamos, por eso es por lo que las epistemes situadas, los paradigmas alternativos de investigación, buscan teórica y metodológicamente superar la violencia dicotómica tradicional que separa la mente del cuerpo, lo humano de la naturaleza y la teoría de la práctica para proponer una perspectiva en la que conocer no es simplemente un proceso de representación mental individual, sino una interacción intencionada entre los sujetos y de estos con su contexto y su entorno ecológico. En otras palabras, podemos afirmar que, en este tipo de propuestas investigativas, no es posible una epistemología que ignore el contexto social de los sujetos que en interacción y situados conocen.

Donna Haraway (1995), como epistemóloga social feminista plantea que los conocimientos son situados, parciales, encarnados en seres humanos que tienen nombres y apellidos, sexo, identidad sexual, nacionalidad, herencia cultural, raza, edad, condición

socioeconómica, todo ellos que los ubica socialmente en algún lugar de enunciación. Lo que desafía, entre otras cosas, la idea de una objetividad neutral y universal.

Este enfoque es totalizante, holístico, en el que el conocimiento, la percepción, las intuiciones, las emociones y las preguntas surgen en la acción y la experiencia histórica directa de sujetos encarnados y situados en el mundo, entendido como realidad a transformar y vitalizar. Hay que volver a recordar, que la ciencia dominante, actualmente, niega la experiencia cotidiana, implicada, e resonante (Varela, Thompson, Rosch; 1992).

Al respecto Paulo Freire (1997) señalaba:

Para mí es imposible conocer con rigor despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Se bien que no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo derecho a hacer, si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición.” (pp.128-129)

Mentes y cuerpos están interconectados y las experiencias corporales (“*embodied*” = “*encarnado*”), como lo señalaba Freire juegan un papel central en cómo conocemos con otros y de qué manera nos relacionamos con otros/otras, con el contexto y con la vida que nos rodea. Conocer no es un proceso pasivo de consumir información, sino un “*enactuar*”^x o construir conocimiento con otras/otros en interacción y de estos con el entorno. El conocimiento lo construimos activamente, participando y teniendo experiencias. A través de las interacciones no “*recogemos información*”, como habitualmente decimos, sino que la generamos en nuestras relaciones encarnadas y en contexto.

Al asumir una episteme encarnada, situada reconocemos que el cuerpo no sólo posibilita vivencias o experiencias, sino que también con el interactuamos y cocreamos en interacción con otras personas, mediados por el mundo. Nuestras prácticas, pensamientos y emociones están condicionadas por la interacción que tengamos con y en el contexto y el entorno, lo que nos permite afirmar que el nosotros que investiga no está compuesto por observadores externos, sino que está conformado por sujetos implicados en la “trama de la vida”. Es por eso por lo que las investigaciones alternativas, transformativas no se apartan de las

actividades cotidianas y ni de prácticas comunitarias; por el contrario, hacemos parte de ellas y nos implicamos en rituales, trabajos, conflictos y en aquellas situaciones límite o dinámicas sociales generadoras de saberes situados.

No es raro que las estrategias narrativas, biográficas, como historias de vida, diarios o *fotohistorias* se asuman en las prácticas investigativas alternativas, porque vivir es narrar, somos seres que nos narramos y al narrarnos recuperamos, recreamos y describimos mundos posibles; toda narración es un nicho de nuevos comienzos, de posibilidades percibidas o imaginadas. Las narraciones son fundamentales para dar sentido y dirección a las acciones que buscan cambiar el mundo. Una narración no sólo cuenta una historia, sino que también conecta a las personas, crea vínculos y establece un marco común de significado. A través de las narraciones, se transmiten valores, experiencias y visiones que inspiran a personas y motivan a los grupos a actuar en la transformación de sus realidades. *“Toda acción transformadora del mundo se basa en una narración”* (Han Byung-Chul, 2023: 107)

Construcción colectiva de conocimiento

La construcción colectiva de conocimiento en las investigaciones alternativas, transformativas es opción epistémica, ética y estética que se hace realidad y se expresa en prácticas y experiencias a lo largo de toda la indagación. Para dinamizar este principio metodológico diseñamos posibles caminos y momentos que acompañamos con estrategias y técnicas participativas, horizontales y dialógicas, que se diseñan con creatividad, imaginación y pertinencia cultural y emocional, porque lo que buscamos es democracia en el proceso de investigación donde ese “*nosotros*” que conoce pueda generar, validar y compartir saberes y conocimientos no neutrales, por el contrario inclusivos, apropiados y relevantes para enriquecer y fundamentar las acciones de cambio que emprendan los grupos y las comunidades involucradas.

En este paradigma alternativo el conocimiento no es propiedad de una entidad o un grupo de investigadores, tampoco es considerado mercancía que puede ser ofrecida al mejor

postor. La construcción colectiva de conocimiento, en este paradigma crítico, es un ejercicio de poder, de soberanía epistémica porque

Se ha demostrado que la dominación social y política y la dominación cognoscitiva van de la mano; que las pretensiones de conocimiento absoluto por lo general ocultan las relaciones de dominación subyacentes y favorecen a los opresores... (Delgado, 2012, p. 159)

Toca recordar que Paulo Freire (1970) desde sus inicios alertó sobre la imposibilidad de separar epistemología, política, investigación y pedagogía al pensar la dominación y la liberación. De aquí que la construcción colectiva de conocimiento parte de reconocernos en nuestros, saberes, prácticas y experiencias vitales, en reconocer como percibimos la realidad, descubrir quien habita en las palabras con las que nombro y explico la situación limite a superar; reconocer quién o qué habita las preguntas o inquietudes. La construcción colectiva de conocimiento parte de generar una postura crítica que se concreta por medio de estrategias y técnicas dialógico-reflexivas de análisis crítico de las bases enmascaradas de los conocimientos que consideramos propios.

Edgar Morin (1982) utiliza el concepto de «*paradigmatología*» para referirse al estudio crítico y reflexivo de los paradigmas que habitan y guían el pensamiento y la investigación que las personas realizan. Para el sociólogo francés los paradigmas son marcos de referencia que estructuran cómo percibimos, interpretamos y organizamos el conocimiento; pero hay que tener en cuenta que estos paradigmas también pueden limitar nuestra comprensión al imponer visiones de la realidad que silencian y oprimen, impidiendo que los sujetos comprendan críticamente sus realidades.

Cualquier sujeto conoce siempre dentro de un sistema, desde un lenguaje, a partir de ciertas premisas, en función de unos intereses, en relación con unas expectativas, etc. Todos estos condicionamientos influyen en la interpretación de la realidad que vamos a reconocer como conocimiento.” (Villarme, 1999, p. 224).

La construcción colectiva de conocimientos es una práctica dialógica en una ecología de saberes que se levanta críticamente y problematiza las gramáticas disciplinares y los paradigmas de control vigilantes del conocimiento que los grupos subalternos producen,

procesos que no responden a lo que el mercado, la academia y el poder requieren para que los de abajo sigan sometidos. (Ibáñez, 1985)

Mediante técnicas participativas e interactivas involucramos activamente a los participantes en el diseño, desarrollo y sistematización; con algunas técnicas hacemos memoria de lo vivido, nos reconocemos, y comprendemos críticamente el contenido y el lenguaje de nuestras propias narrativas y expresiones asegurando que sus voces sean escuchadas y respetadas.

Tabla 1

Proceso de construcción colectiva de conocimiento: Momentos y técnicas

MOMENTO	PROPÓSITO	TÉCNICAS
Identificación de la situación límite – realidad-	Sujetos plantean un asunto pertinente de estudio y acción a partir de una situación límite- Realidad	Mural de situaciones Cartografía situacional Fotopalabra Entrevistas e historias. Fichas de visualización Matriz de incidencia y dependencia
Descripción de la situación límite	En el encuentro describimos la situación a estudiar viendo magnitudes y sujetos implicados.	Baúl de recuerdos. Entrevistas e historias Línea de tiempo de la situación con relación al entorno y los sujetos. Rizoma de situaciones Mapa de actores Objetos y memoria. Recorridos por el entorno Mapas parlantes, Cartografías. Relatogramas

		Gráficas y tablas de población afectada. Círculo de lectura y escritura
Significación y resignificación del asunto a estudiar y actuar	Comparten percepciones de la situación, se reconoce la importancia que tiene para los sujetos. Se comparten inquietudes preguntas. Diálogos intraculturales	Siluetas marcas de lo vivido. Cartas, diarios. Sociodramas. Relatogramas Entrevistas e Historias. Círculo de lectura y escritura
Contrastación de saberes y conocimientos sobre la realidad a estudiar y actuar.	Descubrir que sabemos y que saben otros sobre el asunto a estudiar y a actuar. Dialogo intercultural	Colcha de retazos Tablas de comparación Foros, debates, tertulias Círculos de lectura y escritura
Alternativas, Cambios posibles Inéditos viables	Imaginar cambios posibles, escenarios posibles. Plantear distintas áreas y planos del cambio Diálogos transculturales	Mapa del futuro ideal. Cartografía de oportunidades Matriz de propuestas Mapa de actores
Ajustes a lo imaginado	Reconocer las condiciones requeridas para realizar las acciones colectivas de cambio. Valorar la pertinencia y viabilidad de la acción Diseñar una propuesta o proyecto de acción rico en conocimientos y argumentos pertinentes. Diálogos transculturales	Matriz de propuestas y proyectos DOFA Tertulias de presentación de propuestas y proyectos. Juicio al proyecto escogido Mapa de actores y recursos. Rizoma de un proyecto Círculo de lectura y escritura
Ejecución del proyecto Acción transformadora.	Sistematizar las prácticas y experiencias en el desarrollo de la propuesta.	Rizomas de tiempo Bitácoras de la marcha y decisiones del proyecto. Registros video y fotográficos.

		<p>Relatogramas</p> <p>Tertulias del caminante.</p> <p>Círculo de lectura y escritura</p>
--	--	---

Nota. Elaboración propia

Estas estrategias se caracterizan por la horizontalidad que implica romper con las jerarquías tradicionales entre investigadores y participantes, promoviendo relaciones de confianza y en reciprocidad, donde todas/todos tienen la responsabilidad de dar y apropiarse de lo que las personas participantes, en el proceso, brindan desarrollando la capacidad de la solidaridad para contribuir al proceso. Este enfoque investigativo alternativo es sólo posible en el encuentro dialógico.

No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros, ni para los otros, ni sin los otros: ésta es una afirmación que incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella”. (Freire, 1993, p. 112)

Las propuestas investigativas participativas asumen la incertidumbre; por eso, el riesgo del diálogo, molesta a los que siguen paradigmas aferrados a certezas. El sujeto autoritario no dialoga, le teme la apertura, a lo que problematiza, a lo que interroga las verdades y seguridades que siembra. El diálogo en los procesos de investigación permite la construcción conjunta de conocimientos, la circulación de saberes y el reconocimiento de los diversos sentidos y significados que le otorgamos a la realidad, a nuestras prácticas y experiencias. Por otro lado, tenemos que recordar que los procesos investigativos alternativos maduran resolviendo tensiones y conflictos; es a través de conversaciones abiertas y respetuosas, se aprendemos a reflexionar críticamente y a nutrirnos en el intercambio de ideas.

Modos rizomáticos del investigar alternativo

Los modos de investigar alternativos exploran modos no lineales y descentrados de indagar por eso el conocer, las experiencias y el pensamiento se asemejan a rizoma cuya trayectoria de crecimiento es horizontal, sin estructuras lineales, ni jerárquicas.

A diferencia de los modelos tradicionales de investigación, que se asemejan a un árbol con un punto de partida claro y ramificaciones, un rizoma se extiende en múltiples direcciones sin un origen singular, ni un eje central; por ello consideramos que los contextos, el conocimiento, las ideas, las prácticas y las experiencias, entre otras cosas, están interconectadas y en constante flujo. Cualquier punto de un rizoma puede conectarse a cualquier otro punto, lo que permite múltiples puntos de entrada y salida simultáneos en la comprensión de un concepto o fenómeno. Esto desafía los modelos jerárquicos convencionales que priorizan unas perspectivas sobre otras y que siguen una progresión lineal. (Deleuze y Guattari, 1977)

Asumimos también la perspectiva rizomática porque hace hincapié en la importancia de la multiplicidad, la diversidad y el rechazo de las estructuras rígidas donde los temas pueden abordarse a través de una red de conexiones y no mediante categorías teóricas preestablecidas y aisladas. Esta postura epistémica permite una comprensión más dinámica y holística de las prácticas socio/políticas y económico/culturales, reconociendo que los elementos que configuran están interrelacionados de maneras que los modelos tradicionales, lineales y focalizados podrían pasar por alto.

El pensar rizomáticamente es como ponernos unas lentes a través de las cuales podemos acercarnos a fenómenos que son demasiado complejos para ser entendidos a través de enfoques lineales o jerárquicos. Al adoptar los rizomas como imagen epistémica de cómo vamos avanzando en el conocer colectivamente, las/los participantes e investigadores podemos explicar mejor la red de relaciones que conforman las experiencias, las situaciones límites y las estructuras sociales que nos condicionan.

El pensar rizomático, incorpora varios principios clave que los distinguen de los modelos lineales y jerárquicos tradicionales.

1. No hay un punto de partida singular, ni una autoridad central, sino que en una ecología de saberes los sujetos y los elementos a estudiar y a actuar están interconectados de múltiples maneras, lo que permite revisar y valorar diversas vías y conexiones.

2. Los rizomas representan una red de sujetos, experiencias, prácticas y contextos diversos que coexisten sin estar subordinados a una entidad central. Esta red permite una comprensión más rica y compleja de las realidades a transformar con la acción informada por la investigación

3. En un pensamiento rizomático, cualquier punto puede conectarse con cualquier otro. Esto significa que las relaciones no son fijas, sino dinámicas y en constante evolución. Este marco se adapta a la naturaleza fluida del conocimiento y las interacciones sociales, donde las conexiones pueden formarse, cambiar o disolverse con el tiempo.

4. Los rizomas están formados por diferentes tipos de elementos que no son necesariamente similares, pero que están vinculados ecológicamente a través de sus relaciones. Esto contrasta con los modelos estadísticos que agrupan elementos por frecuencia, recurrencia, similitud, homogeneidad pasando por alto el valor epistémico de la pluralidad, la singularidad y la diversidad. Por medio de los rizomas reconocemos la naturaleza relacional y heterogénea de los fenómenos sociales; lo que nos permite considerar múltiples perspectivas y conceptos sin reducirlos a explicaciones singulares.

5. La cartografía rizomática no consiste en trazar rutas fijas o replicar modelos existentes, sino en crear mapas abiertos que puedan cambiar y ampliarse.

Otras cartografías y trayectos posibles en la investigación socioeducativa

Parto de la necesidad de abrir nuevos horizontes de comprensión, de acciones colectivas y transformaciones dentro del ámbito educativo y social, y esto requiere con urgencia trazar otras cartografías y trayectos en la investigación socioeducativa, más cuando la pensamos desde un paradigma alternativo que desafía los modelos tradicionales de pensar y hacer indagación.

Necesitamos nuevas cartografías que nos permitan reconocer saberes emergentes, potencialidades, intereses, entornos, necesidades que posibiliten generar enfoques teóricos/metodológicos situados, inclusivos y críticos. Estos nuevos mapas, derroteros y trayectos los podemos ir perfilando y afinando, poniendo en práctica la ecología de saberes, entendida como dinámica generativa que posibilita el diálogo entre sujetos que investigan

con diversas perspectivas epistemológicas, teóricas y metodologías; así movilizamos personas y dinamizamos procesos caracterizados por la creatividad, imaginación y el compromiso con la realidad en sus múltiples planos y territorios.

Recorrer cartografías con perspectivas alternativas nos va a facilitar visualizar, comunicar y legitimar experiencias que suelen quedar al margen de los discursos académicos y oficiales, permitiendo que las voces de los sujetos y en especial de las comunidades educativas, habitualmente excluidas y silenciadas se hagan presente y participen en la de construcción de conocimientos que impulsen transformaciones en la realidad. En ese sentido, los nuevos trayectos investigativos emprendidos van enriqueciendo la comprensión de los fenómenos socioeducativos y fundamentando cambios significativos en las prácticas pedagógicas y políticas educativas. Algunos asuntos para pensar y relacionar en estas cartografías orientadoras de trayectos investigativos podrían ser:

A. Cotidianidades como espacios de vida, resistencia y transformación: Al decidir que nuestras prácticas investigativas y educativas son situadas, condicionadas por un contexto y ubicadas en una unidad epocal que marcan un orden que naturaliza exclusiones e injusticias, requiere que las investigaciones y los sujetos se reconozcan como críticos y pertinentes en el estudio y la acción

Las cotidianidades contienen la tensión entre lo instituido y un devenir vital instituyente. Son los mejores espacios desde los que podemos mirar la realidad social y hacer la crítica de reglas y poderes. Más, como lo señala la comunicadora Mexicana Rosana Reguillo (2000) *“La vida cotidiana puede pensarse como un espacio clandestino en el que las prácticas y los usos subvierten las reglas y los poderes”* (p.80) generando tensiones entre contrarios expresada en enfrentamientos éticos, políticos, epistemológicos y estéticos dentro del nicho de la cotidianidad, entre ellas destacamos, las siguientes: el individualismo/la solidaridad, la desatención/el cuidado, lo insumiso/lo sometido, las certidumbres – doctrinarias/ las incertidumbres – epistémicas-, el orden tecnológico/el desorden vital, la depredación - muerte-/la vida.

En otro orden de cosas, en nuestras experiencias, las cartografías nos permitieron y permiten identificar y potenciar los territorios donde ya se están generando cambios dentro y fuera de las instituciones educativas, visibilizando prácticas de resistencia y alternativas pedagógicas.

B. Interseccionalidad^{xi} del poder y justicia socioepistémica: Nuestras investigaciones alternativas tienen que describir, nombrar y analizar las dinámicas de poder y opresión en ámbitos educativos y sociales donde se sitúan, asuntos estos que otros tipos de investigaciones ignoran o silencian desde sus miradas dicotómicas y especializadas. Las cartografías de la interseccionalidad del poder nos permitirían develar y ubicar los diferentes sistemas de opresión y privilegio—como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual y otros— y como éstos se entrecruzan y afectan la manera en que el poder se distribuye en la sociedad, en las instituciones educativas, en las familias y en la academia. (Cantero, 2023) Tanto el concepto de interseccionalidad como las cartografías nos ayudan a entender que las desigualdades no operan de manera aislada, sino que se refuerzan mutuamente, creando experiencias únicas de discriminación o privilegio.

Gráfica 5

Interseccionalidad



Nota. Elaborado por Red de Educadoras Populares

Cartografiar la interseccionalidad del poder nos permite describir y analizar críticamente estos nudos o rizomas con el fin de desarrollar, en nuestras investigaciones socioeducativas, estrategias metodológicas de “justicia socioepistémica” y de “legitimidad cognitiva.”^{xii}

C. Epistemologías alternativas: Explorar y cartografiar los lugares de enunciación, la historicidad de trayectorias cognitivas y los conocimientos no hegemónicos construidos, nos lleva al encuentro del pensamiento decolonial, de las epistemologías feministas y de las cosmovisiones indígenas. Realizamos estos mapas en primer lugar para ampliar las perspectivas de comprensión y acción, además de configurar espacios de encuentro y reflexión dialógica.

Cartografiar epistemologías alternativas en un proceso de investigación socioeducativo “Otra” es fundamental porque amplía las formas de conocer, cuestionar los enfoques hegemónicos y generar nuevas comprensiones lo que nos acerca a saberes marginados, invisibilizados, silenciados y excluidos porque muchas epistemologías han sido históricamente invisibilizadas por el dominio del pensamiento colonial, patriarcal occidental. Mapear conocimientos alternativos nos ayuda a reconocer y valorar perspectivas como la indígena, feminista, juvenil, verde, decolonial y comunitaria. Este es un modo de resistencia a las estructuras de poder académico y científico imperantes porque, como ya lo hemos dicho, la producción del conocimiento no es neutral, este responde a intereses de estructuras de poder. Además, al cartografiar epistemologías alternativas reconocemos espacios y modos desde donde problematizar jerarquías instituidas para la producción de conocimientos; lo que nos permitirá abrir espacios críticos desde los que se planteen otras formas de conocer más horizontales, participativas y dialógicas.

Dado que nuestro enfoque es situado y contextualizado, las cartografías dan cuenta de los múltiples y rizomáticos lugares de enunciación, con estas lecturas podemos construir metodologías y referentes teórico/conceptuales pertinentes que respondan mejor a realidades específicas, evitando la violencia que se ejerce al imponer de paradigmas universales. Al reconocer y ubicar la diversidad epistémica avanzamos con mejores fundamentos en los procesos de diseño metodológico situado, porque al explorar las distintas formas de generar conocimiento, incorporamos o apropiamos herramientas diversas como: la narrativa, el arte, la oralidad y la colectividad, enriqueciendo los procesos de investigación. Al integrar las epistemologías alternativas en nuestras trayectorias de investigación, se abren caminos para la acción colectiva y el cambio en las prácticas

educativas y sociales, reforzando procesos de aprendizaje y apropiación de conocimientos más inclusivos y participativos.

D. El aprender el uso de herramientas digitales y visuales es una tarea que se nos impone. A lo largo de diferentes proyectos, hemos ido incorporando las tecnologías y los lenguajes visuales para cartografiar y representar trayectorias investigativas de manera creativa, imaginativa e interesante para los sujetos que participaban. El diseño de mapas interactivos por parte de jóvenes, hasta las narrativas transmedia donde los relatos se expanden a través de múltiples plataformas y medios de comunicación, como libros, películas, redes sociales son motivantes para adultos jóvenes y niños, permitiendo que participen activamente en su creación divulgación y desarrollo. Las metodologías participativas llevan a que los sujetos sean coautores de la producción del conocimiento y en los medios de difusión.

Epílogo

He tratado en este documento de presentar algunas reflexiones iniciales sobre nuestras investigaciones socioeducativas que fueron y que son realizadas desde una opción ética, no neutral, y desde una perspectiva epistemológica crítica y alternativa; a lo largo del apunte he cuestionado las dicotomías tradicionales que dividen el conocimiento, como también, alerté sobre los peligros de las posturas científicas dogmáticas, generadoras de violencias e injusticias epistémicas; ante esto he planteado formas de indagar la realidad que enfatizan la importancia de los sujetos y de los contextos en la construcción del conocimiento participativo, inclusivo y transformador, capaz de crear espacios donde se reconozcan y valoren las experiencias vitales y los saberes de las comunidades, que contribuyen a la concreción de inéditos viables que algunos denominamos “*buen vivir en dignidad y justicia*”.

“Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo
y no pensar lo mismo que antes.” (Foucault, 2003)

Referencias

Arendt, H. (2018). *Diario filosófico (1950–1973)*. Herder.

Bourdieu, P. (2022). *Las trampas de la investigación: Cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales*. Siglo XXI Editores.

- Cantero, M. (2023). *Aportaciones de Kimberlé Crenshaw a la noción de interseccionalidad: Mecanismos de invisibilización y reivindicación*.
<https://www.academia.edu/109117310>
- Costa, X. (2006). *Sociología del conocimiento y de la cultura: Tradiciones en la teoría social*. Tirant lo Blanch.
- Cowan, J. (1997). *El sueño de un cartógrafo: Las meditaciones de fray Mauro, cartógrafo de la corte de Venecia*. Península.
- Dávila del Valle, O. (2017). *De la situación límite al inédito viable*.
<https://www.80grados.net/de-la-situacion-limite-al-inedito-viable/>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Rizoma: Introducción*. Pre-Textos.
- Delgado Díaz, C. J. (2012). Conocimiento, conocimientos, diálogo de saberes. *Ruth*, 10, 159–180.
[https://biblioteca.umem.mx/books/Carlos%20Jesus%20Delgado%20Diaz/Conocimiento,%20conocimientos,%20dialogo%20\(45\)/](https://biblioteca.umem.mx/books/Carlos%20Jesus%20Delgado%20Diaz/Conocimiento,%20conocimientos,%20dialogo%20(45)/)
- Demo, P. (2001). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. Cortez.
- Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos*. Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social*, 92, 9–23.
https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/4610/mod_resource/content/1/falsborda.pdf
- Fals Borda, O. (s. f.). *Participación popular: Retos del futuro*. ICFES; IEPRI; Colciencias.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1972). *Cambio*. Editorial América Latina.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. La Marca.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Ghiso, A. (2013). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121–134.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123818.pdf>

- Ghiso, A. (2014). *Recuperación y recreación de saberes y conocimientos desde las bibliotecas públicas*.
http://www.bibliotecanacional.gov.co/rnbp/sites/all/themes/rnbp/congreso2014/memorias/conf_ghiso.pdf
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia: La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Han, B.-C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto: Perspectivas de la investigación social*. Siglo XXI Editores.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Barral.
- Mejía, M. R., & Awad, M. (2003). *Educación popular hoy, en tiempos de globalización*. Aurora.
- Montenegro, M., & Pujol, J. (2013). La fábrica de conocimientos: In/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario. *Athenea Digital*, 13(1), 139–154.
<http://psicologiasocial.uab.es/athenea>
- Morin, E. (1982). *Ciencia con consciencia*. Anthropos.
- Morin, E. (2009). *El método 1: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Najmanovich, D. (2005). El saber de la violencia y la violencia del saber. *Campo Grupal*, 8(69). <https://www.academia.edu/41013103>
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 77–96). Anthropos.
- Rivas, J. (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿El canto del cisne? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5).
<https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/5008/n05a03rivas.pdf>
- Rivas, J., & Yélicich, C. (2024). En la investigación educativa, el reto es la soberanía epistemológica. *EFL_DGES*, 10(17), 78–87.
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/34740>
- Rojas, J. (2009). La construcción de la IAP: Una exploración en la obra del autor. *Análisis Político*, 22(67), 224–234.
<http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v22n67/v22n67a11.pdf>
- Santos, M. (s. f.). *La pedagogía de Paulo Freire: De la situación límite al diálogo como utopía*.
<https://studylib.es/doc/5280406>

- Somers, M., & Gibson, G. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605–649.
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00992905>
- Stengers, I. (2019). *Otra ciencia es posible: Manifiesto por una desaceleración de las ciencias*. Ned Ediciones. <https://archive.org/details/stengers-isabelle-otra-ciencia-es-posible>
- Stewart, L. (s. f.). *Análisis de rizomas: Definición, métodos y aplicaciones*.
<https://atlasti.com/es/research-hub/analisis-de-rizomas>
- Torres, A. (1995). *Aprender a investigar en comunidad I*. Unisur.
- Veissie, L. (2024). *Entrevista a Isabelle Stengers*. <https://www.climaterra.org/post/isabelle-stengers-las-pol%C3%ADticas-neoliberales>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Villarmea-Requejo, S. (1999). Conocimientos situados y estrategias feministas. *REDEN. Revista Española de Estudios Norteamericanos*, (17–18), 219–235.
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/5017>
- Villasante, T. R. (2009). *Metodologías participativas: Manual*. CIMAS.
https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf
- Walsh, C. (2023). *Agrietar la uni-versidad: Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Universidad Pedagógica Nacional.
<https://www.academia.edu/103195110>
- Zemelman, H. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico: Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (pp. 63–84). Anthropos.

Notas

ⁱ Retomo una categoría utilizada por Pierre Bourdieu.

ⁱⁱ Concepto que desarrollaremos más adelante y que apropiamos de Miranda Fricker.

ⁱⁱⁱ En el contexto de la Investigación Acción Participativa (IAP), los mapas parlantes son herramientas metodológicas que permiten a las comunidades expresar gráficamente su percepción sobre el territorio local. Estos mapas integran elementos visuales y narrativos para reflejar aspectos importantes como recursos naturales, infraestructura, historia, cultura y problemas sociales.

^{iv} Tomás Villasante (2009) propone los "mapas de actores" como una herramienta clave para analizar y gestionar procesos sociales porque permiten identificar y visualizar las relaciones entre diferentes actores sociales, sus influencias, dependencias y capacidades dentro de un contexto específico. Estos mapas son útiles para

comprender cómo los actores interactúan en sistemas complejos y cómo sus acciones afectan la dinámica social.

^v Investigación temática, IAP, etnografías críticas.

^{vi} Categorías desarrolladas por: Somers, M. & Gibson, G. (1994)

^{vii} Ver: Veissie. L (2024) “Entrevista a Isabelle Stengers”

^{viii} Traducción del portugués a cargo del autor del apunte.

^{ix} Este concepto ha sido desarrollado por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, al que no citaré, porque considero que no hay autoridad académica sin autoridad ética.

^x El término “*enactuar*” proviene del inglés *to enact*, que significa “llevar a cabo”, *participar activamente*. En el *enfoque enactivo* de Francisco Varela (1992), “*enactuar*” implica que la percepción y la cognición son procesos dinámicos que surgen de la acción del organismo en su medio.

^{xi} El concepto de interseccionalidad fue acuñado en 1989 por Kimberlé Crenshaw, una académica y profesora estadounidense especializada en teoría crítica de la raza. La interseccionalidad busca explicar cómo diferentes categorías sociales—como raza, género, clase social y orientación sexual—se entrecruzan y generan experiencias únicas de opresión o privilegio

^{xii} La *legitimidad cognitiva* la entendemos como la aceptación de ideas o prácticas asociadas a la construcción de conocimientos dentro de una sociedad que las percibe como aceptables, comprensibles y alineadas con las opciones éticas y aquellos conocimientos que permiten generar y cuidar la vida.