

## Horizontalidad en la investigación educativa: perspectivas de estudio de la desigualdad con jóvenes

Gloria Elvira Hernández Flores  
Instituto Superior de Ciencia de la  
Educación del Estado de México  
División Académica Ecatepec  
[gloriadf\\_2004@yahoo.com.mx](mailto:gloriadf_2004@yahoo.com.mx)

### Introducción

La ponencia aborda la lógica de construcción de conocimientos en proyectos de investigación educativa con jóvenes en condición de desigualdad en el estado de México. El referente empírico es la experiencia desarrollados en proyectos de investigación individuales y colectivos con jóvenes de escuelas secundarias y media superior como se le denomina en México. Es importante señalar los proyectos pues contextos, sujetos y perspectivas dan contenido a esta ponencia. Se trata de tres estudios individuales que se desarrollaron en contextos rurales y urbano marginales (*Lengua escrita y juventud en el contexto escolar: formación en ciencia, ciudadanías juveniles, prácticas sociales de la lengua escrita*) y dos colectivos (*Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio en tres municipios del estado México e Interacciones educativas para la construcción de escuelas equitativas y participativas con jóvenes en el norte y sur del estado de México. Comunidad y alfabetismos emergentes*), los dos últimos proyectos se desarrollan en el marco de un Cuerpo Académico denominado Educación y Poder. Acciones con Grupos en Condición de Pobreza y Contextos de Vulnerabilidad.

Son relevantes estos proyectos ya que en su trayectoria se han desarrollado desplazamientos en los ámbitos de las interacciones subjetivas y políticas que se tejen en su desarrollo, en los modos de usar las teorías, las propias tecnologías y las derivaciones metodológicas que esto implica. Se desarrolla con el apoyo de Haber (2011) la reflexión en torno a redireccionar el proceso de problematización hacia el propio sujeto de la investigación en diálogo con el otro mediados por un problema de estudio, por ello el desplazamiento se desarrolla desde el cuestionamiento ¿hacia donde se direcciona la pregunta de investigación? Otro ámbito de desplazamiento es el propio modo de estar en el campo, de su construcción con el otro y de entender el “trabajo de campo” como lugar de co-incidencia en el que se encuentran y desencuentran miradas,

sentidos de la vida que se envuelven en las perspectivas epistemológicas de investigación. Es por ello un lugar tenso, habitado por estructuras históricas y perspectivas de futuro diversas. Un desplazamiento más refiere al uso epistemológico de las tecnologías tradicionales del paradigma cualitativo, como es el caso de las entrevistas y la observación participante que se traslada a la acción *en* las escuelas y *con* los sujetos; parafraseando al Geertz (1997) y a Lindón (2000; 2012) acerca de la necesidad de diferenciar el espacio de estudio de objeto aunque no desarticularlo, y de hacer visible el espacio y el tiempo como elementos estructuradores de las estancias en el campo, se trata de estar allí Geertz (1997) pero también de reflexionar cómo se está allí y qué lo constituye; asimismo, el aspecto de la interacción subjetiva visibiliza la implicación, pero también el encuentro, o en todo caso en una implicación colectiva y situada, nunca lineal y acabada.

Es relevante de igual modo la reflexión a partir de la inter-acción que implica el encuentro pero también el hacer en la investigación, por ello trabajamos desde acciones concretas con jóvenes y en espacios de diálogos como talleres y conversaciones tratando de superar la entrevista en su calidad de interrogatorio y la observación en su calidad de captura de la cualidad de los sujetos sólo como “informantes”. De este modo se reformula la perspectiva epistémica y metodológica admitiendo que un encuentro epistémico es un encuentro político y cultural que dualiza la interacción antes que realizarla en una sola dirección, es bidireccional.

A la desigualdad social y educativa, se suma una desigualdad epistémica que se construye desde una relación de poder desigual en el proceso de investigación. De este modo se configura una propuesta que aspira a lograr mayor igualdad si bien los roles del encuentro son diferentes, distinguimos por ello la diferencia de la desigualdad epistémica.

A partir de estos planteamientos, la ponencia desarrolla un planteamiento en torno a las transformaciones epistémicas, teóricas y metodológicas que se articulan en la perspectiva de la horizontalidad. Se parte de la noción de *perspectiva* en la medida que permite mirar hacia el sentido transformador del conocimiento y se diferencia de la noción de enfoque o teoría, aunque las incluye, pues se trata de la construcción de un ángulo de mirada, de un posicionamiento histórico que nos sitúa y permite vislumbrar un futuro viable. Ligado a lo anterior, horizontalidad se refiere en una doble acepción,

desde la construcción de una relación más igualitaria (Corona y Kaltmeier, 2012) en las interacciones políticas, culturales y simbólicas que se tejen en el proceso de investigación y, por otro lado, desde el horizonte que se construye en el lugar del conocimiento para un futuro viable a partir de la noción de “inédito viable” de Paulo Freire (1976).

Para su desarrollo la ponencia se estructura en tres apartados: la praxis epistémica como experiencia a la que dedico mayor espacio ya que refiere la trayectoria que da sentido a la los puntos posteriores; otro punto es el doble sentido de la horizontalidad que sintetiza la perspectiva de trabajo en la que nos hemos movido y que es un elemento del tránsito a la continuidad experiencial en investigación; finalmente, planteo algunos elementos en torno a las implicaciones metodológicas y tecnológicas que derivas de esta experiencia epistémica.

### **Experiencia epistémica como trans/ formación**

Durante ya más de una década trabajo en proyectos de investigación con jóvenes de sectores excluidos de su derecho a la educación escolarizada el planteamiento en la metodologías emerge del reconocimiento al límite acerca de los usos de la investigación cualitativa que con más interrogantes que con certezas, desestabiliza cómodo leernos en el marco de una justicia de saberes y desde una perspectiva del trabajo de campo “no extractiva” (Santos, 2012, 2018). Esta perspectiva desestabiliza los lugares de la comprensión y la interpretación que, en el marco dual del paradigma cuantitativo y cualitativo, se tenía como opción aparentemente clara y simple para avanzar a la investigación comprensivo interpretativa a partir de la siguiente distinción: si comprender es captar sentido (Weber, 1969), interpretar es traducir (Beuchot, 2005). Si bien hay elementos para sostener esta distinción, lo que ocupa este texto no es el debate en la interrelación comprensión interpretación, sino el lugar de la relación subjetiva que se produce en estas prácticas y, a partir de ella, releer la distinción paradigmática.

Las bases que sostienen tal oposición y no sólo diferencia, se ancla en el propio concepto de realidad, de sujeto, de conocimiento y las condiciones sociales, culturales, subjetivas y políticas de su producción. Por ello, la experiencia en tanto reflexión de las condiciones de producción de conocimiento así como las relaciones que entablamos en ellas, permite mirar los procesos y abrir la reflexión de nuestra participación en ellos y los modos en que colocamos y somos colocados por los otros.

En el contexto de esta mirada durante más de cinco años el trabajo con jóvenes de Telesecundaria que es una modalidad educativa mexicana gubernamental que se destina a ámbitos rurales con sujetos en condición de pobreza quienes acumulan desigualdades también en los logros de aprendizajes. No interesó ya realizar el trabajo de campo, una vez teniendo listo el proyecto a desarrollar. Sino alterar esos momentos metodológicos a fin de construir el proyecto con las personas y en el campo a partir de una reflexión en torno a los modos en que constituimos la interrelación epistémica.

La interrelación epistémica está habitada por un proceso de re-conocimiento, en el sentido de volver a conocer y valorar, en torno a la cogeneración de conocimientos que implica abrir la mirada para la definición de los problemas a estudiar, de colocar en diálogo los juicios previos con los que se llega a las comunidades, en este caso, la Telesecundaria rural, preguntarnos si nos alcanzan las categorías predefinidas para comprender e incidir en las acciones con las personas del campo, así como las metodologías y tecnologías puestas en juego.

Otras estrategias metodológicas de investigación que inicialmente denominé, Investigación Pedagógica en Acción (IPA), plantea la posibilidad de producir conocimientos con los sujetos investigados sin pretender ser investigación acción definida como una de los métodos alternativos de la denominada investigación participativa (De Schutter, 1996, p.143) y que se define desde el enfoque de la educación popular, mientras que el enfoque teórico trabajado era sociocultural. Un diferencia con este enfoque de los años setenta era a mi juicio, un enfoque alternativo que aún se debatía entre ciencia básica y aplicada, natural y social si bien siempre trabajo en el paradigma cualitativo con fines de transformación social. En otras corrientes de la investigación participativa el propio objeto se define deliberadamente con los sujetos y el trabajo se direcciona hacia el cambio social con miras a mejorar las condiciones de vida de los sujetos marginados. En mi caso si bien se trató de hacer investigación con lo sujetos, comprendí que llevaba ya la determinación de un campo y un problema a investigar, un camino recorrido, una experiencia andada, un interés y una necesidad; el problema es que era siempre una, la mía. Sin embargo, me unía a la investigación acción la necesidad de generar conocimientos con los sujetos desde una relación diferente a los trabajos anteriores en que sólo eran “informantes clave”, la diferencia radicó en la interacción construida a través de los roles de maestra y estudiante, al tiempo que investigadora/investigados, mientras que la investigación

acción, o al menos uno de sus enfoques de los años setenta suponía también que el propio sujeto investigado aporta para la generación de conocimientos y a los procesos de su construcción.

La investigación participativa no busca, en primer lugar, producir descripciones sobre la marginalidad, la dependencia y las características de los dominados sino conjuntamente con los marginados, generar los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea de las transformaciones para lograr un desarrollo integrado (De Schutter, 1996. p. 142).

En otras alternativas de la investigación participativa, el propio objeto se construye desde el inicio con los sujetos investigados, en mi caso, suponía que el “objeto” estaba dado y que el con ellos era sólo otro modo de documentar a través de mi participación en el rol de maestra que permitiría un acercamiento con relaciones más cercanas mediadas por la cultura escolar sin considerar que entre el sujeto que investiga y el objeto de estudio existe un continuum de mayor complejidad (De Sousa, 2012, p. 33). A partir de esta estrategia investigativa fue posible ver el modo en que la mirada dicotómica de la relación sujeto/objeto de estudio lleva a una fragmentación, neutralización e irresponsabilidad en el modo de situarse frente al objeto y con el objeto de estudio pues como lo señala Grimson, “la separación entre objeto y sujeto de estudio es imposible desde un punto de vista sustancial. Quien estudia es parte de aquello que estudia” (2004, p.59); aún más es la negación de la interacción social e intercultural que acontece en ese proceso y las formas en que su no reconocimiento pretende una des subjetivación, tarea imposible en la ciencia social.

El interés era transformar la escuela pública con los estudiantes de tal forma que estando con ellos de manera más cercana a través de un rol, ser profesora, pudiera mirar y vivir las posibilidades de un trabajo a favor de su formación en un ambiente de no violencia y estigmatización, con lo que suscribía lo que Fals-Borda señala como la “vieja consigna de conocer para actuar bien y transformar mejor” (1990, p. 87). Así, este trabajo permitió entablar diálogos con estudiantes desde la docencia a partir de las cuales pudimos identificar de manera conjunta elementos como: el trato, el conocimiento, lo “divertido”, la relación con el entorno comunitario y medioambiental que conjugaron los sentidos de la escuela y las acciones definidas de manera conjunta con el grupo.

Estos ámbitos de interés no hubieran sido posibles sin el diálogo con los estudiantes. La definición del proyecto con ellos, con las formas en que viven sus vidas permitió conjugar las necesidades con su componente intrínseco, la potencialidad de acción para satisfacerlas. Este potencial y la identificación de los campos fueron base para articular acciones con las propuestas de los grupos y el apoyo de la comunidad escolar que permitió el trabajo de los contenidos académicos a partir de la escucha de los eventos ambientales como el “Don de Luna”, a partir del cual Silvia nos enseñó que subía la marea de la laguna de la comunidad y que demandaba el tejido de las atarrayas de otra forma a fin de pescar mejor.

Dar apertura a estos eventos dio la posibilidad de trabajar desde el encuentro y no sólo desde la relación informante interprete, sino desde la aceptación de que la vida es ya interpretada y que nosotros desarrollamos una lectura de segundo orden (Luhmann, 1996)

La necesidad era el desarrollo de estrategias metodológicas que me colocarán desde otro ángulo con los sujetos de estudio; las entrevistas y observaciones desarrolladas durante algunos años en el paradigma cualitativo fueron útiles también, pero encontré otras formas de darles contenido como “platicas” y no interrogatorios a partir de la interacción como maestra, pues habíamos construido un común acerca del cual hablar y debatir. Traté de alejarme de la noción de intervención, para hablar de participación pues yo sigo manteniendo firme la idea que este desplazamiento es necesario ante una política educativa que inscribe a la primera en un discurso compensador de las desigualdad y trata como “asistidas” a estas poblaciones tratando no sólo de intervenir en las escuelas, sino en “intervenirlos” a ellos mismos a través de una diversidad de acciones que violentan sus contextos y los dirigen a caminos pretendidamente seguros, pero de gran incertidumbre como es lo que existe actualmente en el país y en la sociedad.

Las perspectivas que se construyen provienen de las visiones reciprocas que habitan la metodología. Como mujer, “maestra”, adulta, “señora” en la mirada de los y las estudiantes, me colocaban en un lugar particular en los proyectos desarrollados, esta forma de mirarme signó de manera importante el encuentro en el proceso de investigación, pues en realidad la relación investigador/ investigado siempre tiene un lugar tenso desde el cual se construye el conocimiento. No fue fácil dialogar con ellos

como esta figura de autoridad y en realidad esto marcó toda una experiencia de trabajo investigativo con los estudiantes. Se yuxtaponían los roles investigador/investigado y maestra/estudiantes. Sin embargo, nunca pretendí ser como una de las profesoras de la escuela, pues tenía claro mi lugar, los propósitos y los límites de este doble rol, incluso la temporalidad de mis estancias en las escuelas. Quería observar las posibilidades de la formación en ciencias y la letra escrita para el logro de mejores estancias en las escuelas en el plano afectivo, mayores logros de aprendizajes y re-configurar aspectos de estas instituciones como las relaciones maestra/estudiante y la gestión del aula desde la diversidad de saberes, no me importaba hacer significativo el aprendizaje a través de ejemplos artificiales, sino construir espacios de participación para la reconstrucción de conocimientos escolares vitales.

La perspectiva interpretativa comprensiva y la recuperación de enfoques socioculturales que si bien, ya había trabajado anteriormente, ahora demandaban una revisión puntual de los instrumentos en uso que permitieron la generación de conocimientos desde esta perspectiva. Las conclusiones provisionales de esta experiencia permitieron mirar y sentir la complejidad del trabajo colaborativo desde la esperanza de la horizontalidad y la mejora de las escuelas participativas y democráticas. Entendí que la participación tiene que ver con estar, sentir y acordar acciones y en la toma de acuerdos para el trabajo conjunto, dividir las acciones de acuerdo a nuestros intereses y posibilidades actuales y en potencia, así como reconocer que no toda acción es posible y que tiene condiciones de realización a veces posibles, otras limitantes. También tiene que ver con democratizar en un intento de flexibilizar y distribuir el poder docente, encontrar los puntos medios que hagan el trabajo flexible y no laxo. Que la construcción del sentido común desde la diferencia de roles y visiones no necesariamente se traduce e desigualdades, que la dualidad diferencia e igualdad son posibles, incluso, en un escenario como la escuela, fuertemente fiscalizada desde dentro, como nuestras propias imágenes de ella, y desde fuera, los espacios y agentes de vigilancia.

De aquí en adelante la investigación no pudo ser igual. Este proyecto se convirtió en una experiencia “que nos pasó” (Larrosa, 2004), es decir que nos tocó, en la medida que la reflexión no nos permitió dar marcha atrás a la investigación en que la relación intersubjetiva se basa en la desigualdad. La base central como lo señala Santos (2012) permite situarnos frente al otro no en tanto informante, sino en tanto conocedor y comprender que lo hace de otro modo, que el Don de Luna no informa sentidos de la

vida, sino que ofrece otra narrativa, otra lógica en torno a ella. Asimismo, reconocemos que la experiencia habitada siempre está habitada por relaciones de poder y de sentidos.

Así, el proyecto subsecuente denominado *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio en tres municipios del estado de México* se propuso estudiar las condiciones educativas, sociales, económicas y culturales que contextualizan el acceso a la escolaridad básica de grupos de adolescentes y jóvenes entre los 11 y los 18 años de edad, de manera central de aquellos en condición de pobreza en el estado de México y que en las propias escuelas son nombrados como “problemáticos”. A partir de la reflexión inicial de este apartado pretendimos dar un viraje hacia otros modos de construir conocimiento y ahora la estrategia colectiva fue el trabajo con espacios especialmente creados para el diálogo. Estos fueron Encuentros y diálogos con jóvenes que quisieron hacerlo.

Posteriormente en el proyecto actual, *Intersubjetividades juveniles escolares. Comunidades de poder y comunicación*, trabajamos Talleres, desde la figura del Investigador-tallerista complementados con diálogos con jóvenes que desearon decir algo más. Ahora el acento se puso en la formación y la producción de ambas partes a partir de temas propuestos por las comunidades escolares y el diseño de lugares de encuentro como los Talleres. Nueve desarrollamos en las zonas sur y norte del estado de México con temas como la lectura y escritura, las adiciones y la juventud, interrelaciones en las escuelas, experiencias juveniles.

Esta experiencia llevó a situar otros elementos: la posibilidad formadora del proceso epistémico. Supone el desarrollo de conocimientos, de conductas, sentimientos, de gestión, de colaboración en los ámbitos de estudio que permitieron otra estrategia colectiva, como los talleres para conocer nuestras posturas y posibilidades frente a propuestas viables con estudiantes para la construcción de escuelas democráticas y participativas.

Hablar de la investigación social en tanto experiencia implica además el reconocimiento del sujeto situado y la aceptación de una “objetividad encarnada” esto es, rebasar el sólo hacer considerado como externo, irreflexivo, objetivista y terso para desplazarse a la comprensión política, subjetiva y corpórea de la ciencia; implica también dar lugar a la subjetividad, a la revelación del poder envuelto en esa experiencia y re-conocer que, además de la razón, el cuerpo está implicado pues la experiencia epistémica es un



lugar de la alteridad del encuentro y desencuentro con el otro, con el sí mismo, con nosotros en una práctica científica de producción social de conocimientos. En este contexto la pregunta por el sujeto no es una obviedad, es una necesidad que incorpora la subjetividad, el cuerpo, la memoria, la historia, su historia. Implica también una reflexividad basada en la memoria como fuerza que impulsa a nuevos proyectos ya que no es sólo pasado, es, como lo señala Haraway la posibilidad de construcción de proyectos de ciencia paradójicos y críticos (1995, p. 324). Como experiencia implica, asimismo, considerar la necesidad de la reflexividad a través de la construcción de las propias narrativas del investigador, a fin de cuentas la experiencia epistémica también puede ser considerada como un relato en busca de un narrador (Ricoeur, 2006). Implica desde luego participación, pues al ser la experiencia epistémica, un acontecimiento de generación de conocimiento que le pasa a alguien, no puede ser al margen del sujeto, es participativa como componente constitutivo de ésta.

En suma, la experiencia epistémica es trans/formadora en la medida que permite el desarrollo de modos de mirar la investigación, de aprender los lenguajes de los otros y compartir el propio, construir una posibilidad de diálogo, escuchar, hablar, el codiseño de acciones, el cumplimiento de acuerdos, entre muchos otros elementos que permite investigar de este modo. La experiencia en tanto transformación, permite también reconocer nuestro lado más afectivo y no sólo cognitivo del proceso de generación de conocimientos.

### **El doble sentido de la horizontalidad**

A partir de la experiencia antes enunciada retomo el planteamiento de que la horizontalidad tiene dos dimensiones y una multiplicidad de implicaciones metodológicas. Las dos dimensiones refieren a la construcción de interacciones epistémicas más igualitarias, menos jerárquicas, más horizontales en la que no hay una pérdida de roles e intereses sino su con/fusión, en el marco de miradas diversas que colocan en el centro una relación tensa y productiva a partir de lo que hemos aprendido en la construcción de conocimientos. La horizontalidad siempre está habitada por relaciones de poder, incluso cuando éste no es sólo un sustantivo sino un verbo inserto en una relación comunicativa, un recurso a partir del cual la relación es posible e incluso, imposible.

La horizontalidad no es un atributo de la investigación, es un posicionamiento en sus dimensiones epistemológicas, metodológicas, teóricas, y tecnológicas; refiere a posturas, visiones y afectos respecto de los problemas educativos estudiados y los sujetos y contextos con las personas que las construyen y en los contextos en donde suceden. La horizontalidad que se construye, que es apropiada y que envuelve fuertes relaciones de tensión intra e intersubjetivas se constituye como espacio de encuentro de las subjetividades situadas de la investigación educativa.

Por ello las relaciones establecidas con jóvenes, madres, padres y personas de la comunidad escolar y comunitaria permitieron en los Talleres, en los Encuentros y diálogos mirar/nos para reflexionar cómo vemos, cómo nos ven, qué vemos, qué ven. Pero también cómo, desde dónde, para qué, hacia donde, con qué sentido de lo social y lo educativo y de sí mismos.

Por otro lado, la idea de horizontalidad tiene que ver también con horizonte (Corona y Kaltmeier, 2012), perspectiva que permite la construcción de utopías en cuya direccionalidad realizamos acciones inéditas viables en el sentido de Freire (1976). Es decir, imaginar desde lo no pensado pero que puede ser; y la viabilidad en el sentido de construcción de condiciones. Por sobre todo horizonte en tanto un lugar al cual ir que tiene un carácter histórico y que puede cambiar de dirección. Por ejemplo, fueron las y los jóvenes campesinos de la Telesecundaria quienes propusieron, participaron, respetaron acuerdos y aprendieron en un ambiente de escasa posibilidad de que así fuera.

El proyecto de coparticipación en la escuela fue base para hacer posibles las acciones en la mejora de los conocimientos y hacer de ese lugar un lugar de encuentros agradables, “divertido”, de deliberaciones de desacuerdos, de afectos diversos. Así lo que desarrollamos fueron relaciones diversas que permitieron logros significativos y satisfacción de necesidades de carácter práctico. Como la creación de un taller de carpintería para hacer escritorios propios para la casa y tener dónde hacer sus tareas. El apoyo de padres, de la escuela para darle un lugar en el espacio curricular en la asignatura de Tecnológicas, el entusiasmo por tener un mueble propio y apropiado para sus tareas, el apoyo de madres y padres fueron centrales para estos pequeños, grandes logros.

Así, sentido, participación, satisfacción práctica personal y colectiva, apoyo, colaboración y otro modo de mirar la escuela fueron logros colectivos que nos permitían dar más pasos, cada vez de más alcances. De ahí que suscribimos el planteamiento de los autores citados para hablar del doble sentido de la horizontalidad.

### **Implicaciones metodológicas y técnicas**

Como lo señala De la Garza (2012) durante siglos ha existido una disputa no sólo científica, sino social por los métodos. La horizontalidad supone una ruptura, antes que una profundización., de ahí que me pregunto si es necesario el método, ¿cómo considerarlo y concebirlo, cómo construirlo? ¿Será que adjetivando al método como horizontal también se perpetúa su necesidad desde la perspectiva ya sedimentada?. ¿Podríamos pensar en la multiplicidad de lógicas de cogeneración habitadas a partir de las cuales podemos abordar, deconstruir, desentrañar los problemas de estudio?

Las derivaciones de una perspectiva horizontal lleva a replantear esas lógicas de construcción, al mismo método que, ya descartado como pasos a seguir, es pensado como trayecto de encuentros en las lógicas de construcción en tanto implica una dimensión procesual pero signada por formas de concebir el mundo y por lo tanto abierto, no cerrado, no acabado, ni único.

Estas primeras inferencias respecto al método las rescato de las acciones desarrolladas, que en un inicio posicionaba en el paradigma comprensivo interpretativo pero que se me antojaba escaso para repensar lo que dialogaba en el campo. No replanteaban lo suficiente la interacción subjetiva y las relaciones culturales, pedagógicas, sociales, políticas que envuelve.

La metodología que traté de desarrollar con el fin de acercarme a la construcción cotidiana de la exclusión escolar, fue la doble vigilancia epistemológica en el sentido de ser a la vez juez y parte del proceso de construcción de conocimiento, apostando a la posibilidad de la no división tajante entre estos roles, pero sin perder de vista que se trata de una postura y no sólo de una con/fusión como caos, sino de una acción deliberada que descoloca al sujeto investigador como única fuente legítima, que porta conocimiento, de ahí que sirvió para mirar que la construcción del problema no sólo es hacia un campo de conocimiento y a sujetos particulares en escenarios específicos, sino de un diálogo problematizador (Freire, 1976) en que se encuentran dos lógicas en

tensión, o contradicción, efectivamente no dialéctica que desaparece al otro en aras de una nueva síntesis, sino de una con/fusión particular, movable, inestable, cambiante y emotiva. Se trata de abrir lugar a la subjetividad y a la complejidad de la intersubjetividad que no es una composición suave de significados, sino una lucha y conversación en el mundo y la vida cotidiana de los lugares y prácticas estudiadas.

Debido a que titulé a esa perspectiva “en interacción”, coloqué la relación conocimiento y política en la medida de la transformación del mundo a escalas cotidianas que envuelven un mundo signado justamente por la múltiple interpretación de la realidad y asumí, que muy probablemente podríamos “malinterpretarnos” pues la conversación, como lo señala Haraway es siempre situada y envuelve fuertes dosis de poder. No se trata de un diálogo problematizador como un estado a superar que en breve se tornará suave, sino como un constitutivo de la posibilidad dialogante o de conversación. De este modo, la acción no recae sólo en el otro, como lo mira la postura de la investigación acción de corte interventor, sino de una interacción que supone la acción y transformación del mí mismo en la construcción de una experiencia vivida de investigación, de *investigación con vidas o en vida* diría yo. Trataba de alejarme de la investigación que con las mejores intenciones e importantes herramientas “aporta más que combate a la reproducción del orden de la desigualdad, injusticia y muerte” (Haber, 2011, p. 15)

Por otro lado, en la experiencia del diseño de talleres como lógica de cogeneración de conocimientos, se instaló de manera compleja la misma pregunta en torno a las llamadas “técnicas de investigación” que prefiero llamar tecnologías de la investigación tratando de subrayar que en ellas se inserta no sólo de su uso, sino de su concepción y del propio diseño.

¿Hay observación y entrevistas no participantes?, ¿Hay posibilidades de que no lo sean? ¿Cómo entender lo participante? Es ya sabido que la presencia del investigador implica cambios en el espacio de estudio; que la participación intencionada demanda otros tipos de diseños. Pero considero que no depende de la intensidad, sino de la conciencia de ella y de las implicaciones que lleva en el proceso, así como de las interacciones que pensamos con otros. Siempre hay una participación y ésta altera el espacio de estudio, pero es diferente a tener conciencia de ello y aún más, de diseñar la coparticipación en el abordaje del problema de estudio.

En el diseño de talleres, como tecnologías de investigación, que ponen en debate el sentido de aplicación al considerarse como un espacio colectivo donde se intersectan las prácticas y teorías de los sujetos. Los talleres a través de actividades planeadas, ponen en el centro a los jóvenes y recuperan de manera colectiva los saberes y experiencias reconstruyendo los sentidos de sus acciones a partir de diversos temas situados en contextos como el sur y el norte del Estado de México. Además, un Taller es un espacio que supone la unión de teorías y prácticas que permiten la hechura colectiva de propuestas, en nuestro caso, que permiten la deliberación, el debate, la argumentación y el uso de la letra para colocarlo en un impreso que permita reconocer, dejar memoria en un texto.

El espacio de Taller implica un hacer/nos lectores y escritores de manera artesanal, es decir, haciendo a través de aprendizajes y enseñanzas del grupo mismo. El Taller sintetizó de manera concreta saberes, teorías y prácticas en los que participamos de un espacio con actividades planeadas, con intensiones que se acuerdan en conjunto y con acciones e interacciones que se tejen en la dinámica de su proceso. Por ello el pizarrón, en un momento, fue superficie de escritura de acuerdos que, por lógica, previamente se habían discutido. Permitió también mirar con una visión de conjunto lo construido por el grupo que, previamente, había trabajado en pequeños equipos las propuestas que se expondrían a discusión para construir la propuesta grupal acerca de qué elementos positivos y negativos tenemos como persona y como grupo; lo que debemos mejorar y, lo que podemos pedir con compromiso y lo que la escuela es para nosotros.

En suma, la horizontalidad tiene consecuencias ya que, como señalo líneas arriba, no se trata de un atributo, sino de un posicionamiento que ha de hallar congruencia en los planteamientos subsecuentes. Y por su parte, como ya se ha dicho, las tecnologías no hacen al método, sino conviven de manera congruente y conflictiva haciendo tirar de aquello que hemos aprendido y desafiándonos a construir de manera diferente. Argumentar desde otras interacciones imaginadas para, desde allí, desplazarnos de la disputa paradigmática por los métodos, a la disputa político cultural por la formación construcción de conocimientos.

*Ideas conclusivas*

El trayecto de las investigaciones educativas con jóvenes ha implicado conversaciones, diálogos, tensiones, encuentros y desencuentros no sólo con los sujetos del campo, sino con las perspectivas teórico metodológicas, y sobre todo con nuestra propia formación y producción.

Algunos de los puntos claves para avanzar a una perspectiva de horizontalidad se relaciona con el propio campo de estudio pues será imposible estudiar la desigualdad de la que son sujetos las y los jóvenes en su derecho a la educación, y construir otras formas de desigualdad en el proceso de generación de conocimientos.

La horizontalidad tienen que ver con congruencia entre el campo de estudio, los modos de interaccionar con los otros epistémicos y replantear la interacción que se establece en el proceso.

Asimismo, parece necesario proseguir las discusiones en torno a las visiones paradigmáticas a partir de las relaciones intersubjetivas de las que partimos pero, sobre todo, de las que construimos en el proceso de investigación.

Por ello, la horizontalidad no se configura como un atributo de la investigación educativa, sino como un posicionamiento con implicaciones diversas pero que nos compromete, al tiempo que tiene gozo y tensiones.

Es muy probable que en un breve tiempo, esta postura sea también superada, pero en el contexto actual se impone como una necesidad no sólo epistémica, sino ética y social.

### **Bibliografía**

Beuchot, M. (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM.

Corona, S. K. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México: Gedisa.

De la Garza, E. (2012). Introducción. En E. De la Garza, & G. (. Leyva, *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (págs. 19-32). México: UAM/FCE.

De Schutter, A. (1996). *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. Pátzcuaro, Michoacan: CREFAL.

- De Sousa, B. (2012). *Epistemologías del Sur*. México: CLACSO Ediciones/Siglo XXI.
- Fals-Borda, O. (1990). El tercer mundo y la reorientación de las ciencias sociales. *Nueva Sociedad*, 83-91.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1997). *Las interpretaciones de las culturas*. España: Gedisa.
- Grimson, A. (2004). Algunas consideraciones reflexivas sobre la reflexividad en antropología. *Oficios terrestres*, 56-72.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa. Notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología N° 23*, 9-49.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En S. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Santa Fé: Argentina.
- Lindón, A. (2000). *La vida cotidiana y su espacio temporalidad*. México: Anthropos.
- Lindón, A. (2012). La concurrencia de lo social y lo espacial. En E. De la Garza, & G. Leuva, *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (págs. 585-622). México: FCE/UAM.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Navarrete*. México: Anhtropos/UIA.
- Santo, B. (2018). *Conferencia Inaugural CRES 2018 Dr. Boaventura de Sousa Santos 11 06 18*. Recuperado el 5 de octubre de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=8EGLVBsSH8c>
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.